

ĐỘNG LỰC HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN ĐẠI HỌC TRONG MÔI TRƯỜNG HỌC TẬP SỐ: MỘT SỐ VẤN ĐỀ LÝ LUẬN VÀ HÀM Ý SƯ PHẠM

LEARNING MOTIVATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN A DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT:
SOME THEORETICAL ISSUES AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Lữ Quốc Vinh¹,
Nguyễn Ngọc Chi Lan^{2,+}

¹Đại học Cần Thơ; ²Trường Đại học Y Dược Cần Thơ
+Tác giả liên hệ • Email: nnclan@ctump.edu.vn

Article history

Received: 09/4/2026

Accepted: 29/4/2026

Published: 05/8/2026

Keywords

Learning motivation,
learning activities, digital
learning environment,
university students

ABSTRACT

In the context of current digital transformation, with the increasing application of artificial intelligence, organizing learning activities to motivate university students is becoming increasingly important. This study analyzes the relationship between teaching design, learning activity structure, and the formation of learning motivation in a digital environment; thereby offering some pedagogical implications for organizing teaching to motivate university students. Accordingly, learning activities can be viewed as a pedagogical-technological structure, in which learners participate in meaningful learning tasks, actively interact and respond to form and maintain learning motivation. At the same time, in the digital learning environment, technological tools and artificial intelligence play a regulatory role, influencing learners' perceptions of the value of learning tasks, their abilities and self-control. Thus, learning motivation is approached as a result of structuring learning activity in teaching design rather than just an intrinsic psychological characteristic of the learner, thereby clarifying the role of teaching design in motivating students in higher education.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh chuyển đổi số đang diễn ra mạnh mẽ, giáo dục đại học đứng trước yêu cầu đổi mới phương pháp dạy học nhằm thích ứng với môi trường học tập số và sự phát triển nhanh chóng của trí tuệ nhân tạo (AI). Tại Việt Nam, định hướng này được khẳng định trong các chính sách về chuyển đổi số trong giáo dục (Ban Chấp hành Trung ương, 2013; Thủ tướng Chính phủ, 2020), đồng thời được củng cố bởi các khuyến nghị quốc tế nhấn mạnh vai trò của công nghệ và AI trong việc tái cấu trúc trải nghiệm học tập (UNESCO, 2023). Trong bối cảnh đó, học tập không còn giới hạn trong lớp học truyền thống mà được mở rộng sang các nền tảng trực tuyến và hệ thống học tập số. Tuy nhiên, việc tích hợp công nghệ không tự động dẫn đến việc nâng cao hiệu quả học tập, mà đặt ra những thách thức đối với việc duy trì và phát triển động lực học tập (ĐLHT) cho sinh viên (SV).

Hiện nay, các nghiên cứu về ĐLHT có thể được tiếp cận theo ba hướng chính. Hướng thứ nhất, xuất phát từ góc độ tâm lý học giáo dục, xem ĐLHT như một cấu trúc nội tại của người học, gắn với nhận thức về giá trị của nhiệm vụ học tập, niềm tin vào năng lực bản thân và khả năng kiểm soát quá trình học tập. Các nghiên cứu theo hướng này nhấn mạnh vai trò trung tâm của các yếu tố nhận thức trong việc thúc đẩy sự tham gia học tập của người học (Pintrich, 2003; Viau, 2009; Ryan và Deci, 2020; Schunk và DiBenedetto, 2020). Tuy nhiên, cách tiếp cận như vậy có xu hướng tập trung vào cơ chế tâm lý của người học và chưa làm rõ vai trò của bối cảnh dạy học trong việc hình thành ĐLHT. Hướng thứ hai, từ góc độ lý luận dạy học và giáo dục đại học, nhấn mạnh vai trò của tổ chức các hoạt động dạy học và môi trường học tập trong việc hình thành và duy trì sự tích cực học tập của SV (Biggs và Tang, 2011; Reeve, 2018; Barkley và Major, 2020). Gần đây, một số nghiên cứu đã tiếp cận ĐLHT trong môi trường học tập số, nhấn mạnh vai trò của công nghệ, học tập trực tuyến và AI trong việc hỗ trợ cá nhân hóa và tăng cường học tập tương tác (Bond và cộng sự, 2020; UNESCO, 2023). Tại Việt Nam, một số nghiên cứu bước đầu cũng đề cập đến ĐLHT và sự tham gia học tập của SV trong môi trường học tập số, song chủ yếu tập trung vào các yếu tố riêng lẻ như công nghệ, phương pháp dạy học và đặc điểm người học (Nguyễn Thị Thanh Tùng, 2023; Vũ Đức Nghĩa Hưng và cộng sự, 2025). Mặc dù mỗi hướng tiếp cận đã làm rõ một khía cạnh của ĐLHT, song các hướng này vẫn tồn tại sự phân nhánh: các nghiên cứu tâm lý học giải thích ĐLHT ở cấp độ cá nhân nhưng chưa liên kết với cấu trúc dạy học; các

nghiên cứu về thiết kế dạy học chưa làm rõ cơ chế hình thành ĐLHT như một biến trung tâm; trong khi các nghiên cứu về dạy học trong môi trường số nhấn mạnh vai trò của công nghệ nhưng thiếu sự tích hợp với hai bình diện trên.

Để làm rõ bối cảnh nghiên cứu, khái niệm “môi trường học tập số” trong bài báo này được hiểu là một hệ sinh thái học tập được kiến tạo trên nền tảng công nghệ số, trong đó các hoạt động dạy học được tổ chức thông qua sự tích hợp giữa nền tảng công nghệ, tài nguyên học tập số và các hình thức tương tác trực tuyến, cho phép người học tham gia vào quá trình học tập một cách linh hoạt và có tính cá nhân hóa (Bond và cộng sự, 2020; Zawacki-Richter và cộng sự, 2019). Môi trường này không chỉ bao gồm các công cụ và hạ tầng công nghệ, mà còn bao gồm cách thức tổ chức hoạt động học tập, cơ chế tương tác và phản hồi, qua đó ảnh hưởng trực tiếp đến trải nghiệm học tập, quá trình nhận thức và ĐLHT của người học (UNESCO, 2023). Bài báo đề xuất một cách tiếp cận tích hợp, trong đó ĐLHT được hình thành thông qua việc tổ chức cấu trúc hoạt động học tập trong môi trường học tập số, với sự tham gia mang tính điều tiết của các yếu tố công nghệ và AI. Trên cơ sở đó, bài báo hướng tới ba mục tiêu: (1) Xây dựng khung lý thuyết về ĐLHT trong môi trường học tập số; (2) Làm rõ cơ chế tác động của cấu trúc hoạt động học tập đến ĐLHT; (3) Đề xuất các hàm ý sư phạm trong việc tổ chức dạy học tạo ĐLHT cho SV đại học. Tương ứng với ba mục tiêu, bài báo tập trung trả lời ba câu hỏi: (1) ĐLHT được khái niệm hóa như thế nào trong khung lý thuyết về học tập trong môi trường số? (2) Cấu trúc hoạt động học tập tác động đến ĐLHT thông qua những cơ chế nào? (3) Những hàm ý sư phạm nào có thể được rút ra trong việc tổ chức dạy học tạo ĐLHT cho SV trong giáo dục đại học hiện nay?

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài báo sử dụng phương pháp nghiên cứu lý luận, kết hợp phân tích khái niệm (conceptual analysis) và tổng hợp lý luận (theoretical synthesis). Về thiết kế, nghiên cứu được thực hiện theo hướng phân tích lý luận, dựa trên tổng quan tài liệu có cấu trúc (structured literature review), nhằm hệ thống hóa và tích hợp các hướng tiếp cận lý thuyết liên quan đến ĐLHT trong môi trường số. Nguồn tư liệu là các tài liệu thứ cấp, được thu thập từ các cơ sở dữ liệu học thuật (Scopus, Web of Science, Google Scholar). Việc tìm kiếm được thực hiện bằng các từ khóa như “learning motivation”, “student engagement”, “instructional design”, “learning activities”, “digital learning”, “AI in education”, kết hợp với các toán tử Boolean (AND, OR). Các tài liệu được lựa chọn theo ba tiêu chí: (1) Có giá trị học thuật và được bình duyệt; (2) Liên quan trực tiếp đến các khái niệm trọng tâm; (3) Đóng góp cho việc xây dựng cách tiếp cận tích hợp. Các tài liệu không đáp ứng tiêu chí hoặc không liên quan trực tiếp được loại bỏ. Việc lựa chọn tài liệu ưu tiên kết hợp giữa các công trình kinh điển và các nghiên cứu gần đây nhằm đảm bảo sự cân bằng giữa nền tảng lý thuyết và tính cập nhật.

Quy trình nghiên cứu gồm ba bước: (1) Thu thập và sàng lọc tài liệu; (2) Mã hóa và phân loại theo ba nhóm chủ đề (Tâm lý học, Lý luận dạy học, Môi trường số); (3) Phân tích các chủ đề ở cấp độ khái niệm (conceptual-level thematic analysis) để xây dựng khung lý thuyết tích hợp về ĐLHT trong môi trường số, đồng thời làm rõ các cơ chế hình thành ĐLHT. Để đảm bảo độ tin cậy, nghiên cứu ưu tiên các công trình gốc và tổng quan có giá trị học thuật cao, đồng thời đối chiếu nhiều nguồn. Các nguyên tắc lựa chọn và phân tích tài liệu được vận dụng theo hướng có cấu trúc nhằm đảm bảo tính minh bạch, nhất quán và độ chặt chẽ của lập luận lý thuyết.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Động lực học tập của sinh viên đại học trong môi trường học tập số

Trong giáo dục đại học, ĐLHT của SV thường được tiếp cận từ góc độ tâm lý học giáo dục như một cấu trúc nội tại của người học, gắn với giá trị của nhiệm vụ học tập, niềm tin vào năng lực và cảm nhận về khả năng kiểm soát (Pintrich, 2003; Viau, 2009; Ryan và Deci, 2020; Schunk và DiBenedetto, 2020). Tuy nhiên, cách tiếp cận này chưa giải thích đầy đủ sự khác biệt về mức độ tham gia của SV trong các bối cảnh dạy học khác nhau (Reeve, 2018). Từ góc độ lý luận giáo dục đại học, học tập được hiểu như một quá trình hoạt động, trong đó người học tham gia vào các nhiệm vụ học tập nhằm đạt mục tiêu dạy học và phát triển năng lực nghề nghiệp (Biggs và Tang, 2011; Barkley và Major, 2020). Từ đó, chúng tôi đề xuất khái niệm hóa ĐLHT như là một kết quả của hoạt động học tập và các điều kiện dạy học.

Trong môi trường học tập số, các điều kiện sư phạm không chỉ diễn ra trong lớp học truyền thống mà còn được tổ chức thông qua các nền tảng số, hệ thống quản lý học tập và các công cụ công nghệ. Sự thay đổi này tác động trực tiếp đến cách người học tiếp cận nhiệm vụ, tương tác và nhận phản hồi, qua đó ảnh hưởng đến ĐLHT. Do vậy, ĐLHT của SV đại học có thể được tiếp cận theo hai bình diện: (1) Được hình thành thông qua cấu trúc hoạt động học tập; (2) Được duy trì thông qua các điều kiện sư phạm như vai trò của giảng viên (GgV) và đặc điểm của môi trường học tập (Biggs và Tang, 2011; Fredricks và cộng sự, 2019). Cách tiếp cận này tạo cơ sở cho việc phân tích cơ chế hình thành ĐLHT trong các phần tiếp theo.

Trên cơ sở đó, trong nghiên cứu này, “ĐLHT trong môi trường học tập số” được hiểu là một trạng thái tâm lý - nhận thức mang tính động của người học, được hình thành thông qua sự tham gia vào các hoạt động học tập trong một hệ sinh thái sư phạm - công nghệ. Trạng thái này được biểu hiện qua mức độ tham gia, sự đầu tư nhận thức và sự kiên trì của người học. Đồng thời, ĐLHT chịu ảnh hưởng bởi nhận thức của người học về giá trị của nhiệm vụ học tập, niềm tin vào năng lực bản thân và cảm nhận về khả năng kiểm soát (Pintrich, 2003; Viau, 2009; Ryan và Deci, 2020; Reeve, 2018). Trong bối cảnh học tập số, các yếu tố công nghệ, đặc biệt là AI, đóng vai trò điều tiết và khuếch đại các cơ chế nhận thức trung gian (Bond và cộng sự, 2020; UNESCO, 2023).

3.2. Hoạt động học tập và cơ chế hình thành động lực học tập

Từ góc độ lý luận dạy học đại học, hoạt động học tập không chỉ là phương tiện truyền đạt tri thức mà còn là cơ chế trung tâm, qua đó ĐLHT của SV được hình thành và phát triển. Khác với các tiếp cận xem ĐLHT như một cấu trúc tâm lý nội tại (Pintrich, 2003; Ryan và Deci, 2020; Schunk và DiBenedetto, 2020), nghiên cứu này tiếp cận ĐLHT như kết quả trực tiếp của quá trình tham gia vào các hoạt động học tập được thiết kế có chủ đích (Biggs và Tang, 2011; Reeve, 2018). Theo đó, việc tạo ĐLHT không thể tách rời khỏi cấu trúc hoạt động học tập và cách thức tổ chức dạy học. Trên cơ sở đó, hoạt động học tập được khái niệm hóa như cơ chế trung tâm trong việc hình thành và duy trì ĐLHT của SV. Cơ chế này vận hành thông qua ba thành tố chính: (1) Ý nghĩa nhiệm vụ - điều kiện khởi phát ĐLHT; (2) Mức độ thách thức phù hợp - điều kiện duy trì ĐLHT; (3) Phản hồi và đánh giá - cơ chế củng cố và điều chỉnh động lực (Eccles và Wigfield, 2002; Hattie và Timperley, 2007).

Trong môi trường học tập số, cơ chế này được mở rộng thông qua các nền tảng số và các công cụ dựa trên AI. AI không chỉ cung cấp tài nguyên mà còn tham gia trực tiếp vào việc điều tiết các cơ chế nhận thức tạo ĐLHT thông qua cá nhân hóa nhiệm vụ, cung cấp phản hồi tức thời và hỗ trợ tương tác học tập (Bond và cộng sự, 2020; UNESCO, 2023; Kasneci và cộng sự, 2023). Cụ thể, AI có thể nâng cao nhận thức về giá trị của nhiệm vụ học tập thông qua gợi ý nội dung phù hợp, củng cố niềm tin vào năng lực của bản thân và phản hồi cá nhân. Điểm khác biệt của cách tiếp cận này so với các lý thuyết hiện hành như constructive alignment (Biggs và Tang, 2011), hay active learning là việc khái niệm hóa hoạt động học tập không chỉ như một kết quả của quá trình tổ chức dạy học, mà là cơ chế trực tiếp tạo ra ĐLHT thông qua các quá trình nhận thức. Theo đó, ĐLHT không phải là hệ quả gián tiếp của quá trình tổ chức dạy học, mà là kết quả trực tiếp của cấu trúc hoạt động học tập.

3.3. Vai trò của giảng viên và môi trường học tập trong việc tạo động lực học tập cho sinh viên đại học

Nếu hoạt động học tập là cơ chế trung tâm hình thành ĐLHT của SV, thì GgV và môi trường học tập là các điều kiện sư phạm bảo đảm cho cơ chế này vận hành hiệu quả. ĐLHT không chỉ phụ thuộc vào cấu trúc của nhiệm vụ học tập mà còn chịu ảnh hưởng từ cách thức tổ chức dạy học của GgV và đặc điểm của môi trường học tập (Reeve, 2018). Theo đó, GgV và môi trường học tập được coi là các điều kiện điều tiết (moderators), có chức năng định hướng và khuếch đại tác động của hoạt động học tập đối với ĐLHT của SV. Các điều kiện này không tác động trực tiếp đến ĐLHT, mà điều tiết mối quan hệ giữa cấu trúc hoạt động học tập và ĐLHT, qua đó làm thay đổi cường độ và hiệu quả của cơ chế tạo ĐLHT.

Trước hết, GgV giữ vai trò trung tâm trong việc thiết kế và điều tiết hoạt động học tập, qua đó tác động gián tiếp đến ĐLHT. Trong giáo dục đại học, GgV không chỉ truyền đạt tri thức mà còn tổ chức môi trường học tập, thiết kế nhiệm vụ và điều phối quá trình học tập (Biggs và Tang, 2011). Thông qua các hoạt động dạy học và cơ chế đánh giá, GgV góp phần kích hoạt và củng cố nhận thức về tạo động lực cốt lõi (giá trị của nhiệm vụ học tập, niềm tin vào năng lực của bản thân, cảm nhận kiểm soát), từ đó nâng cao mức độ tham gia và sự kiên trì của người học. Các nghiên cứu cho thấy, khi GgV tổ chức dạy học theo hướng khuyến khích các hoạt động tương tác và sự tích cực tham gia của người học, ĐLHT của SV có xu hướng tăng lên (Reeve, 2018; Barkley và Major, 2020). Đặc biệt, phản hồi đóng vai trò quan trọng, giúp người học nhận diện được sự tiến bộ, điều chỉnh chiến lược và duy trì ĐLHT (Hattie và Timperley, 2007; Nicol và Macfarlane-Dick, 2006). Một môi trường học tập mang tính hỗ trợ, khuyến khích người học tham gia tích cực và chấp nhận sai sót có thể tác động tích cực đến ĐLHT (Bond và cộng sự, 2020). Từ góc độ lý thuyết tự quyết, môi trường học tập góp phần đáp ứng ba nhu cầu tâm lý cơ bản (năng lực, tự chủ, gắn kết), thúc đẩy động lực nội tại và sự tham gia bền vững của người học (Deci và Ryan, 2000; Ryan và Deci, 2020).

Trong bối cảnh chuyển đổi số hiện nay, vai trò của GgV và môi trường học tập được mở rộng đáng kể. GgV không chỉ có vai trò tổ chức lớp học mà còn xây dựng hệ sinh thái học tập số, trong đó các nền tảng công nghệ và AI tham gia vào việc tổ chức hoạt động học tập, cung cấp phản hồi và hỗ trợ cá nhân hóa học tập. Đồng thời, môi trường học tập được mở rộng sang các không gian trực tuyến và học tập kết hợp, nơi các tương tác diễn ra linh hoạt và đa chiều. Do đó, AI được xem như một tác nhân trung gian trong quá trình học tập, tham gia trực tiếp vào việc vận hành

các cơ chế tạo ĐLHT thông qua cá nhân hóa nhiệm vụ, phản hồi thích ứng và hỗ trợ tương tác học tập (Holmes và cộng sự, 2019; Zawacki-Richter và cộng sự, 2019; Kasneci và cộng sự, 2023).

Như vậy, GgV và môi trường học tập không chỉ đóng vai trò là các yếu tố hỗ trợ, mà còn là những điều kiện sư phạm mang tính điều tiết, có vai trò quan trọng trong việc hiện thực hóa cơ chế tạo ĐLHT. Cách tiếp cận này cho phép nhìn nhận ĐLHT như kết quả của mối quan hệ giữa cấu trúc hoạt động học tập (cơ chế trung tâm) và các điều kiện sư phạm mang tính điều tiết (GgV và môi trường học tập), trong đó các điều kiện này đóng vai trò điều chỉnh mức độ tác động của hoạt động học tập đến ĐLHT của người học.

3.4. Hàm ý sư phạm trong việc tổ chức dạy học tạo động lực học tập cho sinh viên đại học

Trên cơ sở khung lý luận đã trình bày ở trên, việc tạo ĐLHT cho SV cần được tiếp cận như một quá trình tổ chức dạy học có chủ đích, trong đó các can thiệp sư phạm được tổ chức nhằm tác động vào các cơ chế nhận thức cốt lõi của ĐLHT. Theo đó, trọng tâm không phải là “tăng cường động lực” một cách trực tiếp, mà là thiết kế các điều kiện học tập có khả năng khởi phát và duy trì ĐLHT thông qua hoạt động học tập (Reeve, 2018; Ryan và Deci, 2020). Cách tiếp cận này cho phép chuyển trọng tâm từ đặc điểm cá nhân của người học sang tổ chức dạy học như một hệ thống tạo động lực, phù hợp với quan điểm xem ĐLHT như là kết quả của sự tương tác giữa người học và môi trường học tập được thiết kế có chủ đích (Biggs và Tang, 2011; Fredricks và cộng sự, 2019).

3.4.1. Thiết kế nhiệm vụ học tập như một cơ chế kiến tạo giá trị

Theo lý thuyết kì vọng - giá trị, nhận thức về giá trị của nhiệm vụ học tập là điều kiện khởi phát ĐLHT (Eccles và Wigfield, 2002; Wigfield và cộng sự, 2017). Tuy nhiên, giá trị của nhiệm vụ học tập không phải là thuộc tính sẵn có của nội dung học tập mà được kiến tạo thông qua các nhiệm vụ được thiết kế và triển khai trong bối cảnh dạy học. Điểm khác biệt của cách tiếp cận này là không xem giá trị của nhiệm vụ học tập như thuộc tính sẵn có của nội dung, mà như một cấu trúc nhận thức được kiến tạo thông qua thiết kế hoạt động học tập. Do đó, việc thiết kế nhiệm vụ học tập cần chuyển từ tiếp cận “gắn với thực tiễn” sang “kiến tạo giá trị nhận thức”, trong đó người học được đặt vào các tình huống có vấn đề, đòi hỏi phải huy động tri thức để giải quyết. Một cấu trúc nhiệm vụ học tập hiệu quả có thể bao gồm: Định hình vấn đề (problem framing); Yêu cầu giải quyết gắn với bối cảnh nghề nghiệp (authentic task); Sản phẩm học tập có giá trị sử dụng trong thực tiễn (meaningful output) (Biggs và Tang, 2011). Trong môi trường học tập số, các công cụ AI có thể đóng vai trò như một nguồn tri thức mở rộng, hỗ trợ người học phân tích tình huống, xây dựng giả thuyết và kiểm tra lập luận (Holmes và cộng sự, 2019). Khi người học nhận thức rõ ý nghĩa của nhiệm vụ học tập, ĐLHT có xu hướng được khởi phát từ bên trong thay vì phụ thuộc vào yếu tố ngoại lai.

3.4.2. Tổ chức hoạt động học tập như một cơ chế điều tiết năng lực

Niềm tin vào năng lực bản thân là yếu tố dự báo mạnh mẽ đối với ĐLHT (Bandura, 1997; Schunk và DiBenedetto, 2020). Niềm tin vào năng lực không được xem như đặc điểm ổn định, mà là trải nghiệm có thể được điều tiết thông qua tổ chức các hoạt động học tập. Việc tổ chức hoạt động học tập cần dựa trên nguyên tắc “thách thức tối ưu”, trong đó nhiệm vụ học tập được thiết kế phù hợp với vùng phát triển gần nhất của người học (Vygotsky, 1978). Điều này đòi hỏi sự cân bằng giữa độ khó và mức độ hỗ trợ nhằm tạo điều kiện cho người học trải nghiệm thành công thông qua nỗ lực cá nhân. Trong môi trường học tập số, các nền tảng học tập thích ứng và công cụ AI có thể hỗ trợ phân hóa nhiệm vụ, cung cấp gợi ý theo tiến trình và điều chỉnh mức độ hỗ trợ (Zawacki-Richter và cộng sự, 2019). Khi người học liên tục trải nghiệm thành công, niềm tin vào năng lực được củng cố, khi đó ĐLHT sẽ được duy trì một cách bền vững.

Bên cạnh đó, cơ chế phản hồi đóng vai trò quan trọng trong việc định hình nhận thức của người học về mức độ tiến bộ và năng lực hiện tại của bản thân. Phản hồi rõ ràng, kịp thời và mang tính định hướng giúp người học điều chỉnh chiến lược học tập phù hợp hơn với yêu cầu của nhiệm vụ học tập. Sự kết hợp giữa phản hồi và điều chỉnh hành vi học tập tạo nên vòng lặp tích cực, thúc đẩy quá trình tự tin hóa năng lực. Từ đó, niềm tin vào năng lực của bản thân không chỉ được củng cố mà còn trở nên ổn định theo tiến trình học tập.

3.4.3. Thiết kế phản hồi như một cơ chế củng cố khả năng kiểm soát

Cảm nhận về khả năng kiểm soát học tập là yếu tố quan trọng trong việc duy trì sự chủ động trong học tập của người học (Pintrich, 2003). Phản hồi không chỉ đóng vai trò đánh giá, mà còn là công cụ điều tiết quá trình học tập và góp phần hình thành nhận thức về khả năng kiểm soát của người học đối với việc học tập của mình (Hattie và Timperley, 2007; Nicol và Macfarlane-Dick, 2006). Cách tiếp cận này chuyển trọng tâm từ “đánh giá kết quả” sang “điều tiết quá trình”. Phản hồi hiệu quả cần trả lời ba câu hỏi: Người học đang ở đâu?; Cần cải thiện điều gì?; Làm thế nào để tiến bộ?. Trong môi trường học tập số, phản hồi có thể được tổ chức theo mô hình đa nguồn, bao gồm phản hồi từ GgV, từ bạn học và từ các hệ thống học tập số (LMS, nền tảng học tập trực tuyến, công cụ đánh giá tự động,...). Các công cụ AI có thể cung cấp phản hồi tức thời, phân tích lỗi và đề xuất chiến lược cải thiện (Holmes

và cộng sự, 2019). Khi người học nhận thấy mối liên hệ rõ ràng giữa nỗ lực, phản hồi và sự tiến bộ, họ có xu hướng duy trì sự kiểm soát và ĐLHT.

3.4.4. Xây dựng môi trường học tập như một hệ sinh thái hỗ trợ động lực học tập

Điểm mới của cách tiếp cận này là xem môi trường học tập không chỉ là bối cảnh, mà là một hệ sinh thái điều tiết ĐLHT thông qua sự tích hợp giữa yếu tố sư phạm và công nghệ. Môi trường học tập không chỉ bao gồm điều kiện vật chất mà còn bao gồm cấu trúc hoạt động, văn hóa lớp học và các mối quan hệ xã hội (Bond và cộng sự, 2020). Trong hệ sinh thái này, GgV đóng vai trò là người thiết kế và điều phối, trong khi các nền tảng công nghệ và công cụ AI góp phần cá nhân hóa trải nghiệm học tập, mở rộng tương tác và cung cấp hỗ trợ theo nhu cầu (UNESCO, 2023). Sự phối hợp giữa các thành tố này tạo điều kiện để khuếch đại tác động của hoạt động học tập đối với ĐLHT của người học. Từ góc độ này, môi trường học tập không chỉ hỗ trợ mà còn tham gia trực tiếp vào quá trình hình thành và duy trì ĐLHT. Sự vận hành của hệ sinh thái này mang tính động, trong đó các thành tố liên tục tương tác và điều chỉnh lẫn nhau theo phản hồi từ người học. Qua đó, môi trường học tập trở thành một cấu trúc thích ứng, có khả năng tự điều chỉnh để nâng cao hiệu quả hình thành ĐLHT.

3.4.5. Tái định vị động lực học tập từ góc độ thiết kế dạy học

Cách tiếp cận này cho phép tái định vị ĐLHT không như một đặc điểm tâm lý cá nhân, mà như một sản phẩm của quá trình tổ chức dạy học. Theo đó, ĐLHT được hình thành thông qua sự tương tác giữa cấu trúc hoạt động học tập và các điều kiện sư phạm, trong đó công nghệ và AI đóng vai trò điều tiết và khuếch đại. Trên cơ sở đó, ĐLHT được xem là kết quả của một hệ thống thiết kế dạy học có chủ đích, trong đó nhiệm vụ học tập, mức độ thách thức, cơ chế phản hồi và môi trường học tập được tổ chức nhằm tác động đến các cơ chế nhận thức của người học. Cách tiếp cận này góp phần chuyển trọng tâm từ việc giải thích ĐLHT dựa trên đặc điểm cá nhân sang thiết kế các điều kiện sư phạm, tạo ĐLHT trong môi trường học tập số. Trong triển khai thực tiễn, điều này đòi hỏi GgV cần xây dựng hệ thống nhiệm vụ học tập có tính phân tầng, đảm bảo mức độ thử thách phù hợp với năng lực người học. Đồng thời, cần tích hợp các cơ chế phản hồi đa nguồn và tức thời nhằm duy trì sự tham gia và điều chỉnh hành vi học tập kịp thời cho người học. Qua đó, ĐLHT được hình thành và duy trì như một kết quả của thiết kế sư phạm có chủ đích.

4. Kết luận và bình luận

Kết quả nghiên cứu của bài báo cho thấy, trong giáo dục đại học, ĐLHT có thể được xem là một kết quả sư phạm, trong đó cấu trúc hoạt động học tập giữ vai trò cơ chế trung tâm, còn các điều kiện sư phạm có ý nghĩa điều tiết cơ chế này. Từ đó, ĐLHT không chỉ là một cấu trúc tâm lý nội tại mà còn là kết quả của quá trình tổ chức dạy học. Đóng góp lý luận của bài báo nằm ở việc làm rõ mối quan hệ giữa ĐLHT và tổ chức dạy học, theo hướng xem động lực có thể được hình thành từ cấu trúc hoạt động học tập trong một hệ thống điều kiện sư phạm cụ thể. Cách tiếp cận này chuyển trọng tâm từ “đặc điểm người học” sang “thiết kế dạy học”, qua đó nhấn mạnh vai trò của hoạt động học tập như một cơ chế tạo động lực. Về phương diện thực tiễn, việc tạo ĐLHT cần được triển khai thông qua thiết kế các hoạt động học tập có ý nghĩa, đảm bảo mức độ thách thức phù hợp, xây dựng cơ chế phản hồi hiệu quả và phát triển môi trường hỗ trợ. Điều này nhấn mạnh vai trò của GgV như chủ thể thiết kế quá trình dạy học, đồng thời đặt ra yêu cầu tích hợp công nghệ trong việc tổ chức hoạt động và hỗ trợ cá nhân hóa.

Bên cạnh những đóng góp trên, bài báo vẫn còn một số hạn chế: Thứ nhất, các luận điểm chủ yếu dựa trên phân tích lý luận và chưa được kiểm chứng bằng dữ liệu thực nghiệm; Thứ hai, vai trò của công nghệ, AI mới được xem xét ở mức khái quát, chưa làm rõ các cơ chế tác động cụ thể trong các bối cảnh giáo dục đại học khác nhau. Do đó, các nghiên cứu tiếp theo cần được triển khai theo hướng thực nghiệm nhằm kiểm chứng khung lý thuyết đề xuất, đồng thời làm rõ hơn vai trò của AI trong việc cá nhân hóa và hỗ trợ tạo ĐLHT cho người học.

Tuyên bố về vai trò của các tác giả: *Lữ Quốc Vinh: Lên ý tưởng, viết và chỉnh sửa bản thảo. Nguyễn Ngọc Chi Lan: Thu thập và phân tích tài liệu, viết và chỉnh sửa bản thảo.*

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: *Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, các tác giả có sử dụng các công cụ hỗ trợ ngôn ngữ (AI) nhằm kiểm tra lỗi chính tả, ngữ pháp và tìm kiếm từ khóa phục vụ tra cứu tài liệu.*

Tuyên bố về xung đột lợi ích: *Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích liên quan đến nghiên cứu này.*

Thông tin tài trợ: *Nghiên cứu này không nhận được tài trợ từ bên ngoài.*

Tài liệu tham khảo

Ban Chấp hành Trung ương (2013). *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.*

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Barkley, E. F., & Major, C. H. (2020). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(2), 1-30. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8>
- 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. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Fredricks, J. A., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (Eds.). (2019). *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students*. Elsevier Academic Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ..., Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nguyễn Thị Thanh Tùng (2023). Mối quan hệ giữa yếu tố bên trong tới động lực học tập trực tuyến: Phản hồi từ sinh viên sư phạm. *Tạp chí Khoa học - Trường Đại học Sư phạm Hà Nội: Khoa học Giáo dục*, 68(2), 127-137. <https://vjol.info.vn/index.php/DHSP-GD/article/view/84155>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion* (7th ed.). Wiley.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Thủ tướng Chính phủ (2020). *Quyết định số 749/QĐ-TTg ngày 03/6/2020 phê duyệt “Chương trình chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030”*.
- UNESCO (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. UNESCO.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2nd ed.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Vũ Đức Nghĩa Hưng, Nguyễn Minh Đạt, Nguyễn Hoàng Phước Hiền (2025). Các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên chính quy thuộc Trường Đại học Luật Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Giáo dục*, 25(số đặc biệt 5), 345-351. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/3890>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wigfield, A., Rosenzweig, E. Q., & Eccles, J. S. (2017). Achievement values: Interactions, interventions, and future directions. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed.), 116-134. The Guilford Press.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education - Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>