

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỰ CHỦ HỌC TẬP CHO SINH VIÊN ĐẠI HỌC: TIẾP CẬN TỪ MÔ HÌNH ĐỘNG LỰC HỌC TẬP CỦA ROLLAND VIAU

DEVELOPING SELF-DIRECTED LEARNING COMPETENCE FOR UNIVERSITY STUDENTS: AN APPROACH
BASED ON ROLLAND VIAU'S LEARNING MOTIVATION MODEL

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: 20/01/2026

Accepted: 26/02/2026

Published: 20/4/2026

Keywords

Learning models, learning
motivation, self-directed
learning abilities, university
students

ABSTRACT

Rolland Viau's learning motivation model serves as a psychological-educational theoretical framework to clarify the motivational foundation of self-directed learning in university students. The research is conducted using a theoretical approach, based on the analysis and synthesis of literature to clarify the relationship between learning motivation and the manifestations of self-directed learning. This demonstrates that motivation not only drives learning behavior but also structures the process of forming and operating this ability in specific learning tasks. Subsequently, it proposes several directions for designing learning activities, assessment practices, and the role of instructors in contributing to the development of self-directed learning in university students. Applying Viau's model not only helps to further explain the structure of learning motivation but also opens up a systematic view of the mechanisms of self-directed learning formation in students within the current higher education environment.

1. Mở đầu

Giáo dục đại học trong thế kỉ XXI đang đứng trước những chuyển biến sâu sắc cả về lí thuyết lẫn thực hành, khi các mô hình dạy học truyền thụ tri thức đơn thuần ngày càng bộc lộ những giới hạn trong việc đáp ứng yêu cầu phát triển con người trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay (Barnett, 2017). Trước những thay đổi liên tục của KH-CN, thị trường lao động và môi trường nghề nghiệp, sinh viên (SV) đại học không chỉ cần tích lũy tri thức chuyên môn mà còn phải phát triển năng lực học tập suốt đời, trong đó khả năng tự định hướng, tự điều chỉnh và tự chịu trách nhiệm đối với quá trình học tập của bản thân giữ vai trò then chốt (Zimmerman, 2002). Trong bối cảnh đó, năng lực tự chủ học tập (NLTCHT) ngày càng được coi là năng lực nền tảng của SV đại học, đặc biệt trong giáo dục đại học, nơi người học được kì vọng đóng vai trò chủ động và chịu trách nhiệm đối với quá trình học tập của chính mình (Little và cộng sự, 2017). Năng lực này thể hiện ở khả năng tự xác lập mục tiêu, lựa chọn và điều chỉnh chiến lược học tập phù hợp, cũng như tự giám sát và đánh giá tiến trình học tập của chính mình. Tuy nhiên, thực tiễn dạy học ở bậc đại học cho thấy, việc phát triển NLTCHT cho SV vẫn gặp nhiều thách thức trong các môi trường học tập mà người học còn phụ thuộc vào sự hướng dẫn trực tiếp của giảng viên (GgV) và các hình thức đánh giá mang tính kiểm soát từ bên ngoài. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng, NLTCHT chịu ảnh hưởng của các yếu tố khác nhau, trong đó động lực học tập được coi là yếu tố có vai trò trung tâm trong việc thúc đẩy sự tham gia, duy trì nỗ lực và định hướng hành vi học tập của người học (Pintrich, 2004). Tuy vậy, trong bối cảnh giáo dục đại học ở Việt Nam hiện nay, các nghiên cứu lí luận về NLTCHT vẫn chủ yếu tập trung mô tả thực trạng, hành vi học tập và các biện pháp, kĩ thuật phát triển NLTCHT cho SV, trong khi nền tảng động lực học tập chưa được phân tích một cách hệ thống và sâu sắc (Nguyễn Thị Thu Lan và cộng sự, 2019; Mai Thị Vân và Phan Thị Thanh Huyền, 2023). Khoảng trống đó cho thấy nhu cầu cần có những tiếp cận lí luận nhằm làm rõ cơ chế tâm lí chi phối sự hình thành và phát triển NLTCHT của SV đại học.

Trong số các mô hình nghiên cứu về động lực học tập, mô hình của Rolland Viau ra đời năm 2009 nổi bật nhờ khả năng lí giải động lực học tập như một cơ chế tâm lí trung gian, gắn kết giữa nhận thức của người học và các hành vi học tập cụ thể (Viau, 2009). Mô hình này nhấn mạnh vai trò của nhận thức chủ quan của người học về giá trị, năng lực và khả năng kiểm soát đối với hoạt động học tập, từ đó lí giải sự tham gia và gắn bó của người học trong quá trình học tập. Tuy nhiên, việc khai thác mô hình động lực học tập của Rolland Viau như một nền tảng lí luận cho sự phát triển NLTCHT của SV đại học vẫn chưa được bàn luận một cách đầy đủ và có hệ thống trong các nghiên cứu

hiện nay. Xuất phát từ những vấn đề nêu trên, sử dụng phương pháp nghiên cứu lí luận, bài báo phân tích mô hình động lực học tập của Rolland Viau như một nền tảng tâm lí - giáo dục cho việc phát triển NLTCHT cho SV đại học; phân tích mối liên hệ giữa các nhận thức về những thành tố động lực cốt lõi (gồm: giá trị, năng lực, khả năng kiểm soát) và các biểu hiện của NLTCHT của SV đại học. Từ đó, đề xuất một số định hướng sư phạm trong việc thiết kế hoạt động học tập, thực hành đánh giá, vai trò hỗ trợ của GgV trong việc hình thành và bồi dưỡng NLTCHT cho SV trong giáo dục đại học.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Bài báo sử dụng phương pháp nghiên cứu lí luận theo hướng xây dựng khung khái niệm (conceptual framework building) nhằm phân tích và kiến tạo cơ chế lí giải mối quan hệ giữa mô hình động lực học tập của Rolland Viau và năng lực tự chủ của SV đại học. Nguồn dữ liệu là tư liệu thứ cấp, gồm các công trình nền tảng và nghiên cứu tiêu biểu về tự chủ học tập, tự điều chỉnh học tập và động lực học tập theo tiếp cận xã hội - nhận thức. Tư liệu được lựa chọn theo tiêu chí tính học thuật và mức độ liên quan trực tiếp đến cấu trúc khái niệm và cơ chế vận hành của động lực học tập. Phương pháp chủ đạo là phân tích khái niệm có cấu trúc, kết hợp tổng hợp lí luận. Quy trình nghiên cứu gồm 03 bước: (1) Hệ thống hóa cấu trúc khái niệm; (2) Phân tích cơ chế vận hành của mô hình động lực học tập của Rolland Viau; (3) Tích hợp các thành tố để xây dựng khung lí giải và đề xuất định hướng sư phạm. Tính giá trị được bảo đảm thông qua đối chiếu liên văn bản và kiểm tra tính nhất quán nội tại của hệ khái niệm; khả năng tái lập thể hiện ở việc trình bày minh bạch tiêu chí lựa chọn tư liệu và quy trình tích hợp.

Để tăng cường độ tin cậy khoa học của nghiên cứu lí luận, quá trình phân tích và tổng hợp được thực hiện theo nguyên tắc đối chiếu liên văn bản (intertextual comparison), phân tích logic - hệ thống và kiểm tra tính nhất quán nội tại của hệ khái niệm. Khả năng tái lập của nghiên cứu được bảo đảm thông qua việc trình bày minh bạch tiêu chí lựa chọn tài liệu, quy trình phân tích khái niệm và quy trình tích hợp lí thuyết trong quá trình xây dựng khung lí luận.

2.2. Khái niệm “năng lực tự chủ học tập”

Theo Holec (1981), tự chủ học tập (learner autonomy) là khả năng người học tự đảm nhận quyền kiểm soát việc học của mình, tức tự chịu trách nhiệm đối với quá trình học tập. Các nghiên cứu sau đó nhấn mạnh rằng, người học tự chủ học tập khi tham gia vào hoạt động học một cách phản tư (reflective engagement), thể hiện ở việc xác lập mục tiêu, tự đánh giá và điều chỉnh hoạt động học tập (Benson, 2011; Little, 1991). Ở bình diện cấu trúc, một số nghiên cứu tiếp cận tự chủ học tập như một năng lực tích hợp các thành phần như động lực cá nhân và năng lực chuyên môn (Chernova và Litvinov, 2022), qua đó khẳng định tính đa chiều và khả năng phát triển tính tự chủ trong giáo dục đại học. Ở bình diện vi mô, các mô hình tự điều chỉnh học tập (self-regulated learning - SRL) cho thấy, tự chủ học tập được hiện thực hóa thông qua hành vi lập kế hoạch, giám sát và điều chỉnh quá trình học tập trong những nhiệm vụ cụ thể (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004). Tuy nhiên, tự chủ học tập không đồng nhất với SRL; nếu SRL chủ yếu mô tả cơ chế vận hành ở cấp độ nhiệm vụ, thì tự chủ học tập bao hàm một định hướng rộng hơn, gắn với vị thế của chủ thể và trách nhiệm của người học trong toàn bộ tiến trình học tập.

Theo Nguyễn Trường Sơn và Trịnh Thanh Hải (2022), NLTCHT được đặc trưng bởi tính tự quyết định, sẵn sàng chịu trách nhiệm về việc học của chính mình để đạt được mục đích học tập của bản thân; điều này đòi hỏi ở người học năng lực sẵn sàng quyết định, hành động độc lập và hợp tác với những người khác với tư cách là một người có trách nhiệm với việc học tập của mình. Theo Benson (2011), NLTCHT của SV đại học được tiếp cận như một cấu trúc năng lực định hướng - điều tiết, được coi là năng lực tổng hợp, thể hiện ở khả năng chủ động, có ý thức và chịu trách nhiệm đối với quá trình học tập của chính mình. Trên cơ sở tổng hợp các tiếp cận này, theo chúng tôi NLTCHT của SV đại học được hiểu là khả năng xác lập định hướng học tập, điều chỉnh chiến lược và chịu trách nhiệm đối với quá trình học tập của bản thân trong các bối cảnh và nhiệm vụ cụ thể, qua đó thể hiện vai trò là chủ thể nhận thức trong môi trường giáo dục đại học. NLTCHT biểu hiện qua việc vận dụng kiến thức, kĩ năng và hành vi của người học để hoàn toàn tự chủ và chịu trách nhiệm về những quyết định liên quan đến việc học tập của bản thân.

2.3. Khái quát về mô hình động lực học tập của Rolland Viau

Mô hình động lực học tập của Rolland Viau được xây dựng theo hướng tiếp cận xã hội - nhận thức (sociocognitive) nhằm nhấn mạnh động lực học tập như một quá trình tâm lí mang tính động, biến đổi theo hoạt động học tập cụ thể và được hình thành trong quá trình tương tác giữa nhận thức của người học với các điều kiện môi trường (Viau, 2009). Theo cách tiếp cận này, vấn đề được đặt ra không chỉ là người học “có động lực hay không”, mà là cơ chế khiến họ lựa chọn tham gia, mức độ đầu tư sự nỗ lực trí tuệ và khả năng duy trì trước các nhiệm vụ, yêu cầu học tập. Xuất phát từ mục tiêu hỗ trợ thực hành sư phạm, Rolland Viau xây dựng mô hình “kinh tế và chức năng”

(économique et fonctionnel), tức chỉ giữ lại các thành tố thiết yếu để vừa có năng lực giải thích về mặt lí luận, vừa thuận lợi cho việc phân tích và can thiệp trong lớp học. Mô hình này mô tả động lực học tập của người học khi thực hiện một hoạt động học tập hay hoạt động sự phạm cụ thể, trong đó nguồn gốc của động lực xuất phát từ ba hoạt động nhận thức trọng tâm của người học đối với nhiệm vụ được giao, gồm: (1) Nhận thức về giá trị của hoạt động, phản ánh phán đoán của người học về mức độ hoạt động đó có ý nghĩa, hữu ích và đáng quan tâm so với các mục tiêu mà họ theo đuổi (Eccles và cộng sự, 1998). Khi người học không nhận thấy giá trị của hoạt động, xu hướng tham gia và đầu tư vào hoạt động đó có thể suy giảm, ngay cả khi họ có đủ năng lực để thực hiện; (2) Nhận thức về năng lực bản thân, thể hiện niềm tin của người học rằng họ có khả năng hoàn thành nhiệm vụ học tập một cách phù hợp. Thành tố này tương thích với khái niệm tự hiệu quả (self-efficacy) trong lí thuyết nhận thức - xã hội, nhấn mạnh vai trò của niềm tin đối với mức độ nỗ lực, sự kiên trì và lựa chọn hành vi học tập của người học (Bandura, 1997; Pajares, 2003); (3) Nhận thức về khả năng kiểm soát (perception de la contrôlabilité) phản ánh mức độ mà người học cảm thấy họ có thể chủ động điều khiển quá trình thực hiện nhiệm vụ học tập cũng như ảnh hưởng đến các kết quả của hoạt động đó; nhận thức này gắn với cách người học nhận định nguyên nhân thành công hay thất bại (Viau, 2009).

Ba nhận thức này tương tác và vận hành đồng thời như các điều kiện để làm xuất hiện động lực học tập, dẫn đến các chỉ báo hành vi của động lực trong quá trình học tập. Theo Viau (2009), người học có động lực học tập thường được thể hiện qua việc lựa chọn tham gia hoạt động, tham gia nhận thức (engagement cognitif) - tức mức độ nỗ lực trí tuệ và chiều sâu chiến lược học tập được huy động, sự kiên trì và độ bền nỗ lực dành cho hoạt động. Khi nhận thức về giá trị, năng lực và khả năng kiểm soát đều ở mức cao, người học có xu hướng đầu tư nỗ lực trí tuệ một cách có ý thức, kiên trì thực hiện nhiệm vụ cho đến khi hoàn thành; ngược lại, nếu một trong ba nhận thức bị suy yếu, động lực học tập có thể giảm sút, kéo theo sự hạn chế trong mức độ tham gia hoặc sự thiếu bền bỉ trong quá trình thực hiện nhiệm vụ. Một điểm nhấn quan trọng là mô hình mang tính “vi mô theo bối cảnh” (micro-contextualisé), được thiết kế để giải thích động lực khi người học thực hiện một nhiệm vụ cụ thể, chứ không nhằm bao quát mọi dạng động lực ở cấp độ rộng (Viau, 2009). Chính đặc tính này khiến mô hình có giá trị thực tiễn cao, cho phép GV can thiệp trực tiếp ở cấp độ thiết kế hoạt động học tập, thực hành đánh giá và tương tác sự phạm trong lớp học. Tóm lại, mô hình động lực học tập của Viau (2009) cung cấp một khung khái niệm gọn và giàu tính giải thích về giá trị của hoạt động học tập, năng lực của bản thân, khả năng kiểm soát điều hướng hành vi học tập (sự tham gia có ý thức, sự kiên trì) và quá trình học tập trong những tình huống học tập cụ thể. Cấu trúc này tạo nền tảng lí luận phù hợp để tiếp tục phân tích mối liên hệ giữa động lực học tập và các biểu hiện của NLTCHT của SV đại học, đồng thời làm cơ sở triển khai các hàm ý sự phạm ở các phần tiếp theo.

2.4. Mối liên hệ giữa mô hình động lực học tập của Rolland Viau và năng lực tự chủ học tập

Ở bình diện biểu hiện, NLTCHT thường được mô tả thông qua các thành tố như khả năng tự xác lập mục tiêu, lựa chọn và điều chỉnh chiến lược học tập, cũng như tự giám sát và tự đánh giá quá trình học tập (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004; Little, 1991). Tuy nhiên, việc tiếp cận NLTCHT chủ yếu ở bình diện hành vi hoặc kĩ năng học tập chưa đủ để lí giải sự khác biệt về mức độ tự chủ giữa các SV trong cùng một môi trường (Benson, 2011; Schunk và Zimmerman, 2012). Điều này cho thấy, NLTCHT không chỉ là vấn đề “biết cách học”, mà phụ thuộc vào nền tảng động lực chi phối việc người học có sẵn sàng và kiên định thực hiện các hành vi tự chủ hay không. Tự chủ học tập không đồng nhất với tự điều chỉnh học tập (self-regulated learning - SRL), mà bao hàm SRL như một cơ chế vận hành của người học trong các nhiệm vụ học tập cụ thể. Các mô hình SRL của Zimmerman (2002) và Pintrich (2004) đã làm rõ cách thức các hành vi tự chủ, được hiện thực hóa ở bình diện vi mô, dưới tác động của các điều kiện động lực học tập, hơn là để thay thế khái niệm tự chủ học tập ở bình diện định hướng và năng lực tổng thể của người học, trong đó SRL giữ vai trò vận hành ở cấp độ nhiệm vụ học tập.

Dưới góc nhìn xã hội - nhận thức, mô hình động lực học tập của Rolland Viau cung cấp một khung lí thuyết phù hợp để làm rõ vai trò nền tảng của động lực đối với sự hình thành và vận hành NLTCHT. Khác với các tiếp cận coi động lực như một đặc điểm cá nhân, Viau (2009) tiếp cận động lực như một cơ chế tâm lí trung gian, hình thành trong tương tác giữa nhận thức chủ quan của người học và các điều kiện học tập cụ thể, từ đó điều hướng các quyết định học tập, mức độ đầu tư nhận thức và sự kiên trì của người học. Cách tiếp cận mang tính vi mô theo bối cảnh này cho phép kết nối trực tiếp giữa động lực học tập với các hành vi tự chủ trong những nhiệm vụ học tập xác định. Trong mô hình động lực học tập của Viau (2009), nhận thức về giá trị của hoạt động học tập giữ vai trò khởi phát đối với quá trình tự chủ học tập. Khi SV nhận thấy hoạt động học tập có ý nghĩa và phù hợp với mục tiêu cá nhân, định hướng nghề nghiệp, các em có xu hướng nội tại hóa mục tiêu học tập và chủ động thực hiện nhiệm vụ được giao. Sự nội tại hóa này tạo điều kiện cho SV tự xác lập mục tiêu và duy trì quá trình tham gia học tập - những thành

tổ cốt lõi của NLTCHT (Viau, 2009; Eccles và cộng sự, 1998). Bên cạnh đó, nhận thức về năng lực bản thân cung cấp nền tảng tâm lý để SV dám lựa chọn, thử nghiệm và điều chỉnh chiến lược học tập. Niềm tin vào khả năng hoàn thành nhiệm vụ giúp người học duy trì sự nỗ lực và sẵn sàng chịu trách nhiệm đối với quá trình học tập của bản thân - một điều kiện thiết yếu của tự chủ học tập (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000; Schunk và Zimmerman, 2012). Cuối cùng, nhận thức về khả năng kiểm soát quá trình học tập đóng vai trò trực tiếp trong việc hình thành các hành vi tự giám sát và tự điều chỉnh. Khi SV chủ động đối với phương pháp và tiến trình học tập, các em có xu hướng theo dõi tiến độ, phân tích nguyên nhân thành công hay thất bại và điều chỉnh chiến lược học tập một cách có ý thức. Ngược lại, cảm nhận kiểm soát thấp thường làm suy giảm tính tự chịu trách nhiệm và cản trở sự phát triển của tính tự chủ học tập (Viau, 2009; Zimmerman, 2002). Từ góc độ cơ chế, ba nhận thức động lực cốt lõi trong mô hình của Viau (2009) tạo điều kiện cho các chỉ báo hành vi của động lực học tập, bao gồm: *lựa chọn tham gia hoạt động*, *mức độ tham gia nhận thức* và *sự kiên trì* được hình thành và duy trì. Thông qua các chỉ báo này, hành vi tự chủ như đặt mục tiêu, lựa chọn chiến lược, giám sát và điều chỉnh quá trình học tập được hiện thực hóa trong các nhiệm vụ học tập cụ thể. Theo nghĩa đó, động lực học tập không chỉ là yếu tố thúc đẩy hành vi tự chủ học tập mà còn là điều kiện định hình cách người học tự định vị bản thân và tham gia vào các nhiệm vụ học tập. Do đó, phát triển NLTCHT cho SV đại học cần được tiếp cận như một quá trình vừa nuôi dưỡng nhận thức về các thành tố động lực cốt lõi, vừa thiết kế điều kiện sư phạm, giúp chuyển hóa động lực thành hành vi tự chủ trong thực tiễn học tập.

2.5. Đề xuất một số định hướng phát triển năng lực tự chủ học tập cho sinh viên đại học từ mô hình động lực học tập của Rolland Viau

Từ cách tiếp cận động lực học tập như một quá trình tâm lý mang tính động, được hình thành trong quá trình tương tác giữa nhận thức của người học và các điều kiện học tập cụ thể trong nghiên cứu của Viau (2009), chúng tôi đề xuất một số định hướng phát triển NLTCHT cho SV đại học như sau:

2.5.1. Thiết kế hoạt động học tập theo giá trị và ý nghĩa đối với sinh viên

Trong mô hình động lực học tập của Viau (2009), nhận thức về giá trị của hoạt động học tập là thành tố làm xuất hiện động lực học tập, quyết định việc người học có lựa chọn tham gia và mức độ gắn bó với hoạt động học tập hay không. Theo đó, việc phát triển NLTCHT cần được đặt trên nền tảng thiết kế các hoạt động học tập có ý nghĩa đối với SV, gắn với mục tiêu học tập, định hướng nghề nghiệp và bối cảnh thực tiễn. Khi SV nhận thấy hoạt động học tập là cần thiết và cần được chú trọng, các em có cơ sở để nội tại hóa mục tiêu và chủ động tham gia vào quá trình học tập. Vì vậy, để phát triển NLTCHT cho SV, cần thiết kế các hoạt động học tập giúp các em nhận thấy tính thiết thực, tính liên hệ cá nhân và tính hướng đến tương lai nghề nghiệp của nhiệm vụ học tập, gồm: (1) Hoạt động học tập cần được thiết kế sao cho SV nhận thấy rõ giá trị học thuật của nhiệm vụ, như việc hình thành tri thức cốt lõi, phát triển tư duy sư phạm hoặc củng cố các năng lực nghề nghiệp được yêu cầu trong chuẩn nghề nghiệp GV. Khi nhiệm vụ gắn với những vấn đề thực tiễn của trường phổ thông, với các tình huống sư phạm hoặc yêu cầu nghề nghiệp, SV dễ dàng nhận thấy ý nghĩa của hoạt động và có xu hướng nội tại hóa mục tiêu học tập; (2) Việc tạo giá trị cần được hiểu như quá trình tăng cường sự kết nối giữa nhiệm vụ học tập và kinh nghiệm, mối quan tâm cá nhân của SV. Theo Viau (2009), người học chỉ thực sự dần thân khi nhiệm vụ học tập “chạm” được vào các mục tiêu cá nhân - có thể là sự hứng thú với môn học. Điều này đặc biệt quan trọng trong bối cảnh SV hiện nay phải đối diện với áp lực nghề nghiệp, mức thu nhập, yêu cầu đổi mới, khiến động lực nội tại dễ bị giảm sút nếu nhiệm vụ học tập không thể hiện rõ tính giá trị; (3) Trong môi trường học tập theo học chế tín chỉ với tỉ lệ tự học lớn, việc thiết kế hoạt động có ý nghĩa đóng vai trò quan trọng trong việc chuyển hóa “tự học bắt buộc” thành “tự học có chủ đích”. Khi nhiệm vụ học tập được thiết kế rõ giá trị và mục tiêu, SV dễ dàng xác định hướng học tập, từ đó hình thành các hành vi tự chủ như tự lập kế hoạch, tự phân bổ thời gian và tự chịu trách nhiệm về kết quả học tập.

Trong bối cảnh giáo dục đại học ở Việt Nam vận hành theo học chế tín chỉ, cần thiết kế các hoạt động học tập và gắn với mục tiêu nghề nghiệp nhằm giúp SV nội tại hóa mục tiêu, phát triển tính tự chủ. Tự chủ học tập không được hiểu như một yêu cầu mang tính kỹ thuật, mà là hệ quả của việc người học nhận thức được ý nghĩa của nhiệm vụ học tập và sẵn sàng nỗ lực để đạt được mục tiêu đã đặt ra. Khi nhận thức được giá trị của nhiệm vụ học tập, SV không chỉ chủ động tham gia mà còn có xu hướng duy trì nỗ lực và kiên trì hơn trước những yêu cầu học tập phức tạp. Quá trình này tạo điều kiện hình thành các hành vi tự chủ như xác lập mục tiêu, lựa chọn chiến lược học tập và tự điều chỉnh quá trình học tập, qua đó góp phần phát triển NLTCHT một cách bền vững.

2.5.2. Gia tăng quyền lựa chọn và cảm nhận kiểm soát trong quá trình học tập

Theo Viau (2009), nhận thức về khả năng kiểm soát là điều kiện tâm lý quan trọng, nuôi dưỡng các hành vi tự giám sát và tự điều chỉnh của người học. Khi SV tin rằng họ có thể ảnh hưởng đến cách thực hiện nhiệm vụ, tiến độ

và kết quả học tập, các em có xu hướng đầu tư nỗ lực nhiều hơn, duy trì sự kiên trì và chủ động điều chỉnh chiến lược học tập khi gặp khó khăn. Do đó, việc phát triển NLTCHT cần gắn với thiết kế môi trường, cho phép SV có mức độ chủ động nhất định đối với quá trình học tập của mình. Trước hết, SV cần được tham gia vào các quyết định liên quan đến nhiệm vụ học tập, như lựa chọn tài liệu, phương án giải quyết tình huống, cách tiếp cận vấn đề. Việc có quyền lựa chọn giúp SV cảm thấy mình là chủ thể của hoạt động học tập, đồng thời tạo cơ hội thử nghiệm chiến lược và tự chịu trách nhiệm về kết quả. Bên cạnh đó, cho phép SV lựa chọn hình thức thể hiện kết quả học tập (thông qua thuyết trình, sản phẩm số, video, mô phỏng sự phạm,...), vừa tôn trọng sự đa dạng năng lực, vừa củng cố cảm nhận kiểm soát khi các em được thể hiện thế mạnh của bản thân. Những cơ chế này thúc đẩy khả năng tự quản lý thời gian, tự giám sát và tự điều chỉnh - đây là các biểu hiện quan trọng của NLTCHT.

Trong bối cảnh các lớp học đại học ở Việt Nam thường có quy mô đông, SV dễ rơi vào trạng thái học tập thụ động nếu quá trình dạy học được tổ chức theo phương pháp truyền thụ một chiều. Việc gia tăng quyền lựa chọn và cảm nhận kiểm soát không chỉ nâng cao động lực, mà còn giúp chuyển SV từ vai trò “người tiếp nhận” sang vai trò chủ thể hành động, nơi tự chủ học tập được hình thành như một năng lực vận hành thực sự, chứ không đơn thuần là một yêu cầu mang tính chuẩn mực. Tuy nhiên, việc gia tăng quyền lựa chọn cần được đặt trong một cấu trúc học tập có định hướng, tiêu chí rõ ràng và phản hồi kịp thời từ GgV. Chỉ trong điều kiện đó, quyền lựa chọn mới thực sự trở thành điều kiện nuôi dưỡng cảm nhận kiểm soát của người học, từ đó thúc đẩy các hành vi tự giám sát và tự điều chỉnh, qua đó góp phần phát triển NLTCHT.

2.5.3. Tổ chức đánh giá kết quả học tập theo hướng hỗ trợ phát triển năng lực tự chủ học tập

Trong mô hình của Viau (2009), thực hành đánh giá có ảnh hưởng trực tiếp đến nhận thức về năng lực bản thân và cảm nhận kiểm soát của người học đối với kết quả học tập. Điều này cho thấy đánh giá không chỉ là công cụ đo lường, mà còn là phương tiện sự phạm quan trọng để hỗ trợ sự phát triển NLTCHT của SV. Khi người học hiểu rõ mối quan hệ giữa nỗ lực - chiến lược - kết quả, các em có nền tảng tâm lý để duy trì niềm tin và chủ động điều chỉnh quá trình học tập. Vì vậy, đánh giá học tập cần được tổ chức theo hướng chuyển từ kiểm soát sang hỗ trợ, nhấn mạnh các hình thức đánh giá nhằm thúc đẩy quá trình tự điều chỉnh. Các hình thức như đánh giá quá trình, đánh giá vì sự tiến bộ, tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng giúp SV nhận diện điểm mạnh, điểm hạn chế và mức độ tiến bộ của bản thân. Những trải nghiệm này góp phần củng cố cảm nhận kiểm soát khi SV thấy rằng kết quả học tập phụ thuộc vào lựa chọn chiến lược và nỗ lực cá nhân.

Trong thực tiễn giáo dục đại học tại Việt Nam, việc đánh giá vẫn còn thiên về kì thi cuối kì, ít tạo điều kiện cho SV phản tư và điều chỉnh quá trình học. Việc tăng cường đánh giá quá trình không chỉ góp phần duy trì động lực học tập, mà còn tạo môi trường để NLTCHT được hình thành một cách bền vững. Khi đánh giá trở thành một phần tất yếu của quá trình học tập, SV có cơ hội rèn luyện các hành vi tự chủ như lập kế hoạch, tự giám sát và điều chỉnh chiến lược học tập, qua đó phát triển NLTCHT một cách ổn định và lâu dài. Đặc biệt, phản hồi sự phạm cần hướng tới quá trình học tập hơn là chỉ tập trung vào kết quả cuối cùng, giúp SV nắm được bản thân cần điều chỉnh điều gì và điều chỉnh như thế nào. Theo hướng đó, đánh giá không chỉ xác nhận mức độ đạt được, mà còn trở thành cơ chế hỗ trợ phản tư và phát triển NLTCHT.

2.5.4. Tái định vị vai trò của giảng viên theo hướng hỗ trợ và điều tiết động lực học tập

Mô hình động lực học tập của Viau (2009) chỉ ra rằng, vai trò của GgV không chỉ giới hạn ở việc truyền đạt tri thức, mà còn nằm ở khả năng thiết kế môi trường học tập và điều chỉnh các yếu tố động lực của người học, qua đó tạo điều kiện để SV tham gia, nỗ lực và duy trì quá trình học tập một cách chủ động. Trong định hướng phát triển NLTCHT, GgV đóng vai trò là người hướng dẫn, cố vấn và đồng hành, hỗ trợ SV trong việc xác lập mục tiêu, lựa chọn chiến lược và tự đánh giá tiến trình học tập. Thông qua cách tổ chức hoạt động học tập, phản hồi sự phạm và tương tác học thuật, GgV có thể tác động đồng thời đến ba nhận thức động lực cốt lõi của SV: giá trị của hoạt động học, niềm tin vào năng lực bản thân, cảm nhận kiểm soát đối với quá trình học tập. Khi các nhận thức này được nuôi dưỡng, SV chủ động hơn trong việc lập kế hoạch, giám sát và điều chỉnh việc học tập - những biểu hiện cơ bản của NLTCHT.

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học hiện nay, vai trò của GgV cần được mở rộng theo hướng gắn kết với chức năng cố vấn học tập, giúp SV định hướng mục tiêu cá nhân, theo dõi sự tiến bộ và từng bước hình thành trách nhiệm đối với quá trình học tập của chính mình. Theo Viau (2009), GgV chính là tác nhân sự phạm điều tiết động lực học tập thông qua việc thiết kế các nhiệm vụ học tập phù hợp, thực hành đánh giá hỗ trợ sự phát triển và duy trì các tương tác học thuật tích cực trong lớp học. Nhờ đó, GgV góp phần chuyển hóa động lực học tập của SV thành các hành vi tự chủ, giúp NLTCHT của các em phát triển một cách bền vững.

2.5.5. Tiếp cận phát triển năng lực tự chủ học tập cho sinh viên như một tiến trình mang tính hệ thống

Việc phát triển NLTCHT không thể đạt được thông qua các can thiệp rời rạc hay đơn lẻ, mà cần được coi là một tiến trình mang tính hệ thống, trong đó ba điều kiện động lực cốt lõi (giá trị, năng lực và khả năng kiểm soát) được nuôi dưỡng một cách nhất quán thông qua thiết kế các hoạt động học tập, thực hành đánh giá và vai trò hỗ trợ của GgV. Vì vậy, sự phát triển của NLTCHT phụ thuộc vào một hệ sinh thái sư phạm đồng bộ, chứ không chỉ vào nỗ lực cá nhân của người học. Cách tiếp cận này đặc biệt phù hợp với bối cảnh đổi mới giáo dục đại học tại Việt Nam, nơi mục tiêu phát triển năng lực cho người học được xác định là yêu cầu trọng tâm. Điều này đòi hỏi sự điều chỉnh đồng bộ từ thiết kế nội dung học phần, tổ chức hoạt động học tập, phương thức đánh giá đến thực hành sư phạm của GgV và sự tham gia chủ động của SV. Chỉ khi các thành tố này được liên kết một cách nhất quán, các nhận thức về động lực cốt lõi mới có điều kiện chuyển hóa thành những hành vi tự chủ ổn định trong thực tiễn học tập.

Theo tinh thần đó, NLTCHT của SV đại học cần được nhìn nhận như kết quả của một môi trường học tập được thiết kế có chủ đích và mang tính hệ thống, thay vì coi như đặc điểm sẵn có hay phẩm chất bẩm sinh của người học. Điều này cho thấy, phát triển NLTCHT là một quá trình dài hơi, đòi hỏi sự phối hợp giữa người dạy, người học và các điều kiện tổ chức dạy học trong quá trình đào tạo.

3. Kết luận

Trong bối cảnh giáo dục đại học đang chuyển dịch mạnh mẽ từ tiếp cận truyền thụ tri thức sang phát triển năng lực người học, NLTCHT ngày càng được coi là một yêu cầu cốt lõi nhằm chuẩn bị cho SV khả năng tự học tập suốt đời và thích ứng với những biến động nhanh chóng của KH-CN. Bài báo đã phân tích mô hình động lực học tập của Rolland Viau như một khung lý thuyết tâm lý - giáo dục có giá trị trong việc lý giải cơ chế hình thành và phát triển NLTCHT của SV đại học. Với cách tiếp cận động lực học tập như một quá trình tâm lý mang tính động, được hình thành trong quá trình tương tác giữa nhận thức của người học và các điều kiện học tập cụ thể, mô hình động lực học tập của Viau (2009) đã làm rõ vai trò trung tâm của nhận thức về giá trị, năng lực và khả năng kiểm soát trong việc điều hướng sự tham gia, đầu tư nhận thức và sự kiên trì của người học. Kết quả phân tích cho thấy, mô hình động lực học tập của Rolland Viau không chỉ giữ vai trò thúc đẩy hành vi học tập, mà còn góp phần cấu trúc hóa NLTCHT thông qua ba chỉ báo hành vi: lựa chọn tham gia, tham gia mang tính nhận thức và sự kiên trì trong quá trình học tập. Tiếp đó, bài báo đề xuất một số định hướng sư phạm liên quan đến thiết kế hoạt động học tập, thực hành đánh giá, vai trò hỗ trợ của GgV và cách tiếp cận phát triển NLTCHT như một tiến trình mang tính hệ thống trong giáo dục đại học.

Phát triển NLTCHT cần được nhìn nhận như một quá trình chuyển dịch tư duy sư phạm từ kiểm soát sang hỗ trợ, từ truyền đạt sang kiến tạo, từ phụ thuộc sang trách nhiệm của người học trong giáo dục đại học. Một hạn chế của bài báo là các định hướng sư phạm được đề xuất mang tính khái quát, chưa kèm theo các minh họa cụ thể theo từng bối cảnh học phần, ngành đào tạo hay nhóm SV. Trong thời gian tới, các nghiên cứu tiếp theo có thể được triển khai theo hướng kiểm chứng thực nghiệm mối quan hệ giữa nhận thức về các thành tố của động lực học tập cốt lõi và các biểu hiện của NLTCHT thông qua nghiên cứu định lượng hoặc nghiên cứu trường hợp trong những bối cảnh cụ thể. Việc mở rộng vận dụng mô hình động lực học tập của Rolland Viau trong các lĩnh vực đào tạo khác nhau sẽ góp phần làm rõ hơn giá trị lý luận và tiềm năng sư phạm của mô hình này trong giáo dục đại học tại Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Barnett, R. (2017). *The Ecological University: A Feasible Utopia*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315194899>
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning* (2nd Ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833767>
- Chernova, O. E., & Litvinov, A. V. (2022). *Developing essential skills to build learner autonomy of students amid pandemic*. In V. I. Karasik & E. V. Ponomarenko (Eds.), *Topical issues of linguistics and teaching methods in business and professional communication - TILTM 2022* (Vol. 4, pp. 365-372). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epes.22104.42>
- Eccles, J. S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to Succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (5th Ed.), 1017-1095. New York: Wiley.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford/New York: Pergamon Press (First Published 1979, Council of Europe).

- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D., Dam, L. & Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Mai Thị Vân, Phan Thị Thanh Huyền (2023). Phát triển năng lực tự học cho sinh viên nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Đại học Thái Nguyên*, 228(12), 166-173. <https://doi.org/10.34238/tnu-jst.8305>
- Nguyễn Thị Thu Lan, Đào Thị Việt Anh, Chu Văn Tiềm (2019). Thực trạng phát triển năng lực tự học cho sinh viên Sư phạm Hóa học thông qua dạy học các học phần Hóa học đại cương. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 16(4), 19-24.
- Nguyễn Trường Sơn, Trịnh Thanh Hải (2022). Đề xuất khung năng lực tự chủ học tập của sinh viên đại học. *Tạp chí Giáo dục*, 22(9), 1-8. <https://tsgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/412>
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(02), 139-158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831076>
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2nd Ed.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, 13-39. San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2