

GIÁO DỤC BẰNG HÀNH ĐỘNG VÀ ĐỘNG LỰC HỌC TẬP: MỘT SỐ VẤN ĐỀ LÝ LUẬN VÀ HÀM Ý SƯ PHẠM

EDUCATION THROUGH ACTION AND LEARNING MOTIVATION:
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: 14/3/2026

Accepted: 08/4/2026

Published: 20/5/2026

Keywords

Action-based Education,
motivation for learning,
learning activities,
knowledge construction,
pedagogical implications.

ABSTRACT

In the context of educational reform in Vietnam, oriented towards developing learners' qualities and competencies, the organization of active learning activities is increasingly emphasized. This study aims to clarify the theoretical basis of the link between action-based education, the structure of learning activities, and the formation of learners' learning motivation through a combination of conceptual analysis and theoretical synthesis based on secondary sources to build a theoretical framework for the research problem. The analysis results show that teaching and learning activities can be considered a socio-cognitive structure, in which learners construct knowledge and deeply understand the meaning of learning; this process contributes to the formation of learners' learning motivation. An analysis of Dewey and Alain's ideas shows that action-based education is the theoretical basis for explaining the mechanism of forming learning motivation through meaningful activities. This research aims to establish a theoretical framework for the relationship between learning activities and learning motivation, guide the organization of teaching and learning activities towards increased learner participation, and suggest directions for experimental research in specific teaching contexts.

1. Mở đầu

Trong những thập niên gần đây, đổi mới giáo dục ở nhiều quốc gia đã chuyển từ mô hình truyền thụ tri thức sang cách tiếp cận “lấy người học làm trung tâm”, nhấn mạnh vai trò của hoạt động học tập, trải nghiệm và sự tham gia tích cực của người học. Theo định hướng này, học tập không còn được coi là sự tiếp nhận thụ động tri thức mà là quá trình người học tham gia vào các tình huống có ý nghĩa để kiến tạo kiến thức, phát triển năng lực và định hướng hành động (Dewey, 2011). Trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục ở Việt Nam, Nghị quyết số 29-NQ/TW xác định yêu cầu chuyển từ dạy học định hướng nội dung sang dạy học phát triển phẩm chất và năng lực người học, trong đó việc tăng cường tổ chức hoạt động học tập và trải nghiệm được coi là định hướng quan trọng ở cả giáo dục phổ thông và đại học (Ban Chấp hành Trung ương, 2013). Tuy nhiên, thực tiễn cho thấy, việc gia tăng hoạt động học tập về mặt hình thức chưa chắc dẫn đến sự hình thành động lực học tập bền vững, đặc biệt là động lực nội tại, nếu các hoạt động đó không tạo được ý nghĩa học tập đối với người học. Vì vậy, vấn đề đặt ra không chỉ là tổ chức nhiều hoạt động học tập hơn mà cần làm rõ bằng cách nào hoạt động học tập có thể trở thành cơ chế hình thành và phát triển động lực học tập của người học.

Các nghiên cứu trước đây về vấn đề này có thể được nhận diện theo ba hướng chính: (1) Tiếp cận hoạt động dạy học từ bình diện sư phạm, nhấn mạnh vai trò của việc thiết kế và tổ chức các tình huống học tập nhằm tạo cơ hội cho người học tham gia và kiến tạo tri thức (Altet, 1997; Houssaye, 2000; Morandi, 2006); (2) Tiếp cận động lực học tập từ bình diện tâm lý học giáo dục, xem động lực gắn với nhận thức của người học về giá trị nhiệm vụ, năng lực bản thân và khả năng kiểm soát, từ đó giải thích mức độ dẫn thân và kiên trì trong học tập (Barbeau, 1995; Pintrich, 2003; Viau, 2009); (3) Tập trung nhận diện các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của HS, sinh viên trong các môi trường học tập cụ thể. Các nghiên cứu này cho thấy, động lực học tập chịu ảnh hưởng của cả yếu tố cá nhân và môi trường, như đặc điểm của nhiệm vụ, bối cảnh lớp học, hình thức học tập hay điều kiện hỗ trợ của nhà trường (Nguyễn Thị Thùy Dung, 2022; Nguyễn Thị Thanh Tùng, 2023; Vũ Đức Nghĩa Hưng và cộng sự, 2025). Do vậy, động lực học tập không chỉ là đặc điểm cá nhân mà còn chịu ảnh hưởng của môi trường học tập và hoạt động học tập (Ryan

và Deci, 2020; Schunk và DiBenedetto, 2020). Có thể thấy, tuy có thể được nhận diện theo ba hướng nghiên cứu nhưng các nghiên cứu này vẫn phát triển theo hai mạch lí luận chính, đó là nhấn mạnh tổ chức hoạt động dạy học và tập trung vào cấu trúc tâm lí của động lực học tập. Bên cạnh đó, đã có nhiều nghiên cứu về hoạt động học tập và động lực học tập, tuy nhiên các nghiên cứu thường tiếp cận hai vấn đề trong những khung lí thuyết tương đối riêng biệt, chủ yếu được triển khai theo hướng thực nghiệm hoặc khảo sát các yếu tố ảnh hưởng. Vì vậy, vẫn còn thiếu các nghiên cứu ở bình diện lí luận, coi hoạt động học tập, đặc biệt là giáo dục bằng hành động như một cấu trúc kiến tạo ý nghĩa, có khả năng lí giải cơ chế hình thành và phát triển động lực học tập. Trong bối cảnh đổi mới dạy học ở Việt Nam theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực người học, việc làm rõ cơ sở lí luận của mối quan hệ giữa cấu trúc hoạt động học tập và động lực học tập có vai trò quan trọng trong việc thiết kế và tổ chức dạy học.

Trên cơ sở đó, bài báo tiếp cận giáo dục bằng hành động không chỉ như một thủ pháp tổ chức dạy học mà còn là một cơ sở lí luận triết lí - sư phạm để làm rõ cơ chế hình thành động lực học tập. Nghiên cứu tập trung trả lời ba câu hỏi: (1) Giáo dục bằng hành động được hiểu như thế nào trong các tiếp cận giáo dục hiện đại? (2) Mối liên hệ giữa giáo dục bằng hành động và động lực học tập được lí giải ra sao trên bình diện lí luận? (3) Từ cơ sở này, có thể gợi mở những hàm ý sư phạm nào cho việc tổ chức hoạt động dạy học nhằm hình thành và phát triển động lực học tập?

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài báo được thực hiện theo hướng nghiên cứu lí luận, sử dụng phân tích khái niệm (conceptual analysis) kết hợp với tổng hợp lí luận (theoretical synthesis) nhằm làm rõ mối quan hệ giữa giáo dục bằng hành động và cơ chế hình thành động lực học tập của người học. Nguồn tư liệu của nghiên cứu là các tài liệu thứ cấp, bao gồm một số nghiên cứu điển hình về giáo dục bằng hành động, hoạt động dạy học và nghiên cứu về động lực học tập trong khoa học giáo dục. Các tài liệu được lựa chọn theo ba tiêu chí chính: (1) Giá trị học thuật của nghiên cứu, thể hiện qua ảnh hưởng của nội dung nghiên cứu trong các lĩnh vực khác nhau; (2) Mức độ liên quan trực tiếp đến vấn đề nghiên cứu, đặc biệt là khả năng lí giải mối liên hệ giữa cấu trúc hoạt động học tập và động lực học tập; (3) Khả năng đóng góp vào việc xây dựng khung cơ sở lí luận. Trên cơ sở đó, các nghiên cứu của Dewey (2011), Alain (2005), Piaget (1970), Vygotsky (1978), Pintrich (2003) và Viau (2009) được sử dụng như các điểm tựa lí luận trung tâm, vì các tiếp cận này cho phép phân tích vấn đề từ cả bình diện triết lí giáo dục, khoa học giáo dục, tâm lí học giáo dục và được sử dụng như những cơ sở lí thuyết để xây dựng khung phân tích, lí giải các hiện tượng giáo dục ở bình diện khái niệm và cơ chế. Vì vậy, việc lựa chọn các nghiên cứu này nhằm đảm bảo cho các cơ sở lí luận có tính nền tảng và giá trị học thuật.

Quy trình nghiên cứu được triển khai với ba bước: (1) Hệ thống hóa các khái niệm và lập luận lí thuyết liên quan đến giáo dục bằng hành động, hoạt động dạy học và động lực học tập để xác định phạm vi khái niệm và mối liên hệ cơ bản giữa chúng; (2) Phân tích và đối chiếu các cách tiếp cận lí thuyết nhằm làm rõ vai trò của cấu trúc hoạt động học tập trong sự hình thành, phát triển động lực học tập của người học; (3) Trên cơ sở kết quả phân tích và đối chiếu, nghiên cứu tích hợp các luận điểm lí thuyết để xây dựng khung lí giải về cơ chế, qua đó hoạt động học tập có thể trở thành một cấu trúc tạo nghĩa, từ đó góp phần hình thành và phát triển động lực, gợi mở các hàm ý sư phạm cho việc tổ chức hoạt động học tập. Để tăng độ tin cậy của phân tích, nghiên cứu thực hiện đối chiếu nhiều nguồn tư liệu, ưu tiên các nghiên cứu gốc và những tài liệu có giá trị học thuật được thừa nhận rộng rãi. Cách tiếp cận này cho phép nhận diện và tích hợp các lập luận lí thuyết từ nhiều nguồn khác nhau để xây dựng một khung phân tích có cơ sở khoa học, gợi mở cho các hướng nghiên cứu thực nghiệm tiếp theo trong bối cảnh đổi mới giáo dục ở Việt Nam hiện nay.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Hoạt động dạy học trong tiếp cận giáo dục hiện đại

Trong các cách tiếp cận giáo dục hiện đại, hoạt động dạy học không còn được hiểu như sự truyền đạt tuyến tính tri thức từ người dạy sang người học, mà là một không gian sư phạm có cấu trúc, nơi các quá trình nhận thức, xã hội và cá nhân đan xen, qua đó người học kiến tạo hiểu biết và hình thành ý nghĩa học tập. Sự chuyển dịch này thể hiện trong khoa học giáo dục tiếp cận khái niệm “sư phạm”. Theo Morandi (2006), “sư phạm” không phải là tri thức về hành vi dạy mà là tri thức về việc học, tập trung vào mối quan hệ của người học với tri thức và cách họ tái cấu trúc tri thức. Với cùng mạch tư duy, Mialaret (1991) cho rằng “sư phạm” vừa là tư duy về mục tiêu giáo dục, vừa là phân tích các điều kiện vận hành của hoạt động giáo dục. Altet (1997) tiếp cận hoạt động dạy học như một cấu trúc sư phạm, trong đó dạy học được khớp nối biện chứng qua giao tiếp quanh tri thức và mục đích giáo dục; người dạy giữ vai trò tổ chức và điều tiết các điều kiện học tập. Ở bình diện lí luận, Houssaye (2000) khái niệm hóa sư phạm như hệ thống quan hệ động, xoay quanh tương tác giữa người dạy, người học và tri thức - mô hình “tam giác sư phạm” (triangle pédagogique). Trong cấu trúc này, việc dạy và học được trung gian hóa với hệ thống tương tác có tổ chức.

Cách hiểu này cho phép coi hoạt động dạy học như cơ chế tạo nghĩa và điều kiện tâm lý - xã hội của sự dần thân học tập, từ đó dẫn đến việc phân tích động lực học tập như một hiện tượng được hình thành trong hoạt động học tập.

Trên cơ sở đó, hoạt động dạy học trong giáo dục hiện đại mang tính xã hội - nhận thức. Tính xã hội thể hiện ở việc học diễn ra trong quá trình tương tác giữa các chủ thể và bối cảnh văn hóa - thể chế; tính nhận thức thể hiện ở việc người học huy động các thao tác trí tuệ để xử lý thông tin và kiến tạo tri thức (Vygotsky, 1978; Bruner, 1996). Theo Piaget (1970), sự phát triển nhận thức diễn ra thông qua quá trình đồng hóa và điều tiết các lược đồ hành động để đạt trạng thái cân bằng mới. Ở bình diện kiến tạo xã hội, Vygotsky (1978) cho rằng, các chức năng tâm lý bậc cao xuất hiện đầu tiên khi tương tác xã hội, sau đó được nội tâm hóa ở bình diện cá nhân. Vì vậy, hoạt động dạy học không chỉ là bối cảnh của việc học mà là cấu trúc trung gian liên kết cá nhân, xã hội và tình huống học tập theo những quan hệ có ý nghĩa. Thay vì coi người dạy là trung tâm truyền đạt và người học là đối tượng tiếp nhận, giáo dục hiện đại nhấn mạnh chức năng tổ chức và hỗ trợ của người dạy trong việc thiết kế các tình huống học tập (Bruner, 1996). Thông qua các hoạt động dạy học được tổ chức có mục đích, người học có cơ hội tham gia, thử nghiệm, phân tư và từng bước làm chủ quá trình học tập. Từ góc độ khoa học giáo dục, động lực học tập không chỉ là đặc điểm cá nhân ổn định hay yếu tố bên ngoài được “thêm vào” quá trình học, mà hình thành và biến đổi trong tương tác với bối cảnh lớp học, mục tiêu học tập và cách tổ chức hoạt động sư phạm (Pintrich, 2003). Hoạt động dạy học không chỉ có ý nghĩa nhận thức mà còn tạo điều kiện cho sự tham gia và kiên trì của người học. Trên cơ sở đó, việc phân tích tư tưởng giáo dục bằng hành động của Dewey và Alain có thể coi là hướng tiếp cận triết lý, giúp làm rõ các cơ chế tạo nghĩa, sự chú ý và hứng thú học tập.

Từ các phân tích trên, có thể khái quát rằng, hoạt động học tập không chỉ là phương tiện truyền đạt tri thức mà là một cấu trúc sư phạm - tâm lý, trong đó người học tham gia vào các nhiệm vụ có ý nghĩa, tương tác với môi trường học tập và từng bước kiến tạo hiểu biết của mình. Với cách tiếp cận này, hoạt động học tập có thể được coi là môi trường trung gian, kết nối giữa hành động học tập của người học và sự hình thành động lực học tập. Do đó, động lực học tập không tách rời khỏi cấu trúc và cách tổ chức hoạt động học tập trong quá trình dạy học.

3.2. Giáo dục bằng hành động theo quan điểm của Dewey và Alain

Trong tư tưởng giáo dục hiện đại quan niệm rằng, việc học gắn liền với hành động của người học, được phát triển rõ trong triết lý giáo dục của Dewey; ông cho rằng, tri thức không phải là kết quả của sự tiếp nhận thụ động các nội dung có sẵn, mà được hình thành thông qua quá trình con người hành động trong môi trường và tái tổ chức kinh nghiệm của mình (Dewey, 2011). Quan điểm này thường được tóm lược bằng công thức “learning by doing” (học thông qua hành động), nhấn mạnh việc học diễn ra khi người học tham gia vào các hoạt động có mục đích, trải nghiệm hệ quả của hành động và phân tư về kinh nghiệm đó (Dewey, 2011; Morris, 2020). Theo Dewey (2011), giá trị giáo dục của hành động không nằm ở sự hấp dẫn bên ngoài của nhiệm vụ, mà ở khả năng giúp người học nhận ra ý nghĩa của kinh nghiệm và định hướng các hành động tiếp theo.

Theo truyền thống giáo dục Pháp, ý tưởng tương tự cũng được diễn đạt bằng công thức “apprendre en faisant” (học thông qua hành động). Trong các quan điểm sư phạm của Alain (2005), việc học không tách rời khỏi hành động của người học; người học không thực sự học khi nghe giảng mà chỉ học khi tham gia vào các hoạt động trí tuệ gắn với nhiệm vụ cụ thể, bởi hành động buộc họ phải chú ý, thử nghiệm và kiểm chứng các phán đoán của mình. Ông cho rằng, sự chú ý thực sự trong học tập không xuất phát từ các kích thích bên ngoài mà nảy sinh từ chính quá trình hành động và nỗ lực giải quyết nhiệm vụ (Alain, 2005). Vì vậy, lớp học cần được tổ chức như một không gian hoạt động, nơi người học tham gia vào các nhiệm vụ trí tuệ thay vì chỉ quan sát hoặc nghe giảng.

Đặt trong mối liên hệ giữa hai cách tiếp cận này, có thể thấy các nghiên cứu của Dewey (2011) và Alain (2005) đều coi hành động là điều kiện để hình thành hiểu biết và phát triển trí tuệ của người học, mặc dù họ nhấn mạnh các khía cạnh khác nhau của quá trình học tập. Dewey (2011) làm nổi bật vai trò của kinh nghiệm và ý nghĩa trong học tập, trong khi Alain (2005) nhấn mạnh vai trò của chú ý, ý chí và kỉ luật trí tuệ và được hình thành thông qua hành động. Điểm chung của hai cách tiếp cận này cho rằng, hành động không đối lập với tư duy mà là điều kiện để tư duy phát triển và được kiểm chứng trong thực tiễn. Trong khuôn khổ bài báo này, *theo chúng tôi, giáo dục bằng hành động được hiểu như một định hướng giáo dục, trong đó việc học diễn ra thông qua sự tham gia hành động của người học trong các tình huống học tập có mục đích. Thông qua quá trình hành động, trải nghiệm và phân tư, người học vừa kiến tạo hiểu biết, vừa từng bước hình thành động lực học tập.* Theo cách hiểu này, giáo dục bằng hành động không chỉ là một kĩ thuật tổ chức dạy học mà còn là cơ sở lí luận giúp lí giải vai trò của hoạt động học tập trong việc hình thành và phát triển động lực học tập của người học.

3.3. Phân tích mối liên hệ giữa giáo dục bằng hành động và động lực học tập

Từ những phân tích về hoạt động dạy học trong giáo dục hiện đại và tư tưởng giáo dục bằng hành động của Dewey (2011) và Alain (2005), có thể tiếp cận mối quan hệ giữa giáo dục bằng hành động và động lực học tập từ góc độ cơ sở lý luận. Theo đó, động lực học tập không nên coi là một yếu tố tâm lý, tồn tại độc lập với hoạt động học tập, mà được hình thành và biến đổi trong quá trình người học tham gia các hoạt động học tập có ý nghĩa (Deci và Ryan, 2000; Pintrich, 2003). Trên phương diện lý luận, giáo dục bằng hành động cho thấy, hoạt động học tập không chỉ là bối cảnh diễn ra việc học mà là cấu trúc trung gian, trong đó người học kiến tạo ý nghĩa và hình thành các nhận thức về bản thân cũng như nhiệm vụ học tập. Khi tham gia các hoạt động học tập, thử nghiệm và giải quyết vấn đề, người học không chỉ tiếp nhận tri thức mà còn hình thành những nhận thức động lực quan trọng, như cảm nhận về giá trị của nhiệm vụ học tập, đánh giá về năng lực bản thân và nhận thức về khả năng kiểm soát quá trình học tập (Eccles và Wigfield, 2002; Bandura, 1997; Pintrich, 2000). Những nhận thức này đóng vai trò trung gian giữa hoạt động học tập và các biểu hiện hành vi của động lực học tập, bao gồm: sự tham gia, sự kiên trì và sự dần dần nhận thức của người học (Pintrich, 2003; Viau, 2009). Theo cách tiếp cận này, động lực học tập có thể được hiểu như một hiện tượng mang tính quá trình, phản ánh cách người học trải nghiệm và diễn giải các hoạt động học tập.

Trên cơ sở đó, khi hoạt động học tập giúp người học nhận ra mối liên hệ giữa nỗ lực cá nhân và kết quả đạt được, họ có xu hướng cảm nhận hoạt động học tập là có ý nghĩa và đáng để tham gia (Eccles và Wigfield, 2002; Viau, 2009). Trong quá trình đó, động lực học tập nội tại từng bước được hình thành và củng cố thông qua chính trải nghiệm học tập (Deci và Ryan, 2000). Từ góc nhìn này, giáo dục bằng hành động cung cấp khung lý luận giúp lý giải vì sao các hoạt động học tập có ý nghĩa có thể trở thành cơ chế hình thành và duy trì động lực học tập bền vững. Vì vậy, mối quan hệ giữa giáo dục bằng hành động và động lực học tập cần được hiểu như một quá trình mang tính động, trong đó cấu trúc của hoạt động học tập đóng vai trò quan trọng trong việc nuôi dưỡng sự tham gia và động lực học tập của người học (Viau, 2009; Pintrich, 2003).

Từ góc độ tâm lý học giáo dục, có thể lý giải cơ chế hình thành động lực học tập thông qua ba thành phần nhận thức động lực chính, bao gồm: (1) Giá trị nhiệm vụ học tập, tức là mức độ người học nhận thấy hoạt động học tập có ý nghĩa và đáng để tham gia; (2) Cảm nhận năng lực, tức là niềm tin của người học vào khả năng thực hiện nhiệm vụ học tập của bản thân; (3) Cảm nhận về khả năng kiểm soát học tập, tức là mức độ người học cảm thấy mình có thể chủ động và ảnh hưởng đến quá trình học tập. Giáo dục bằng hành động thông qua việc tổ chức các hoạt động học tập có mục đích, có ý nghĩa và có tính tham gia, có thể tác động đồng thời đến cả ba thành phần: hoạt động có ý nghĩa làm tăng giá trị nhiệm vụ; việc tham gia và hoàn thành nhiệm vụ giúp hình thành cảm nhận năng lực; sự tham gia chủ động vào hoạt động học tập góp phần tăng cảm nhận kiểm soát học tập (Bandura, 1997; Pintrich, 2000; Deci và Ryan, 2000). Như vậy, giáo dục bằng hành động có thể được coi là cơ chế sư phạm, qua đó cấu trúc hoạt động học tập tác động đến sự hình thành và phát triển động lực học tập của người học.

3.4. Hàm ý sư phạm cho việc tổ chức hoạt động học tập nhằm phát triển động lực học tập của người học

Từ cơ sở lý luận về mối quan hệ giữa giáo dục bằng hành động và động lực học tập, bài báo gợi mở một số hàm ý sư phạm cho việc thiết kế và tổ chức hoạt động học tập. Những hàm ý này nhấn mạnh các điểm cần lưu ý khi thiết kế hoạt động học tập nhằm hỗ trợ sự hình thành động lực học tập của người học. Trong bối cảnh đổi mới giáo dục ở Việt Nam, việc vận dụng các hàm ý sư phạm này có thể góp phần định hướng tổ chức dạy học theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực của người học.

3.4.1. Tổ chức hoạt động dạy học gắn với mục đích có ý nghĩa đối với người học

Một hàm ý quan trọng trong tổ chức hoạt động dạy học là bảo đảm cho người học nhận ra mục đích và ý nghĩa của nhiệm vụ mà họ tham gia. Theo quan điểm của giáo dục bằng hành động, hoạt động học tập chỉ thực sự có giá trị khi người học nhận ra mối liên hệ giữa hành động của mình và kết quả đạt được (Dewey, 2011). Vì vậy, khi thiết kế hoạt động học tập, người dạy cần làm rõ mục tiêu học tập và giá trị của nhiệm vụ đối với việc phát triển hiểu biết và năng lực của người học. Trong dạy học, điều này có thể được thực hiện thông qua các nhiệm vụ gắn với thực tiễn cuộc sống, chẳng hạn như phân tích tình huống chuyên môn, đề xuất giải pháp cho một vấn đề thực tiễn hoặc thực hiện dự án học tập. Những nhiệm vụ như vậy giúp người học nhận thấy giá trị của tri thức đối với cuộc sống, từ đó tăng cường sự tham gia và tính tích cực học tập.

3.4.2. Tăng cường sự tham gia chủ thể của người học trong quá trình học tập

Một đặc điểm quan trọng của giáo dục bằng hành động là nhấn mạnh vai trò chủ thể của người học trong quá trình học tập. Trong cách tiếp cận này, người học không chỉ tiếp nhận tri thức, mà còn tham gia vào quá trình khám phá, thử nghiệm và kiến tạo tri thức. Quan điểm này phù hợp với các tiếp cận kiến tạo trong giáo dục, theo đó tri thức

được hình thành thông qua hoạt động của chủ thể trên đối tượng và tương tác với môi trường học tập (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978). Vì vậy, các hoạt động học tập cần được thiết kế theo hướng tạo cơ hội cho người học tham gia tích cực, chẳng hạn thông qua việc lựa chọn cách tiếp cận nhiệm vụ, thử nghiệm giải pháp hoặc phản tư về kết quả đạt được. Khi người học có cơ hội tham gia vào quá trình học tập và các quyết định liên quan đến nhiệm vụ học tập, họ nhận thức rõ hơn vai trò của bản thân và duy trì sự gắn bó trong học tập (Pintrich, 2003). Trong dạy học, các hình thức như thảo luận theo nhóm, nghiên cứu tình huống, giải quyết vấn đề, học tập theo dự án có thể tạo điều kiện cho người học tham gia chủ động vào quá trình học tập, thay vì chỉ tiếp nhận nội dung kiến thức từ người dạy.

3.4.3. Thiết kế hoạt động học tập gắn với phản hồi và kết quả của hành động

Một yếu tố quan trọng trong việc hình thành động lực học tập là giúp người học nhận ra mối liên hệ giữa sự nỗ lực học tập và kết quả đạt được. Vì vậy, các hoạt động học tập cần được thiết kế theo cách tạo điều kiện cho người học nhận được phản hồi kịp thời và có ý nghĩa về quá trình cũng như kết quả học tập. Phản hồi không chỉ giúp người học nhận ra những điểm cần điều chỉnh, mà còn giúp họ nhận thức rõ hơn về sự tiến bộ của bản thân, từ đó duy trì sự kiên trì và cố gắng trong học tập (Pintrich, 2003; Viau, 2009). Trong thực tiễn dạy học, phản hồi có thể được thực hiện thông qua nhận xét đối với bài tập về mặt học thuật, trao đổi về tiến độ thực hiện dự án học tập hoặc thảo luận trực tiếp giữa người dạy và người học về chất lượng sản phẩm học tập. Những hình thức phản hồi này giúp người học theo dõi tiến bộ và điều chỉnh chiến lược học tập một cách chủ động hơn.

3.4.4. Tổ chức hoạt động học tập theo định hướng kiến tạo ý nghĩa

Cuối cùng, việc tổ chức hoạt động học tập cần hướng tới việc tạo ra những trải nghiệm có ý nghĩa đối với người học. Điều này đòi hỏi người dạy không chỉ thiết kế các nhiệm vụ học tập nhằm đạt được mục tiêu bài học, mà còn chú trọng đến cách người học trải nghiệm và diễn giải các hoạt động học tập. Theo quan điểm của giáo dục trải nghiệm, tri thức được hình thành thông qua quá trình hành động, trải nghiệm và phản tư của người học (Dewey, 2011; Kolb, 2015). Khi có cơ hội hành động và phản tư về kết quả đạt được, người học không chỉ hình thành hiểu biết mà còn củng cố động lực học tập. Từ đó, hoạt động học tập không chỉ đóng vai trò là phương tiện tiếp nhận tri thức mà trở thành không gian kiến tạo ý nghĩa đối với người học. Khi người học nhận ra ý nghĩa của trải nghiệm học tập đối với bản thân, họ có xu hướng gia tăng sự tham gia và duy trì động lực học tập một cách bền vững. Vì vậy, việc tổ chức hoạt động học tập theo hướng giúp người học tự kiến tạo ý nghĩa cần được coi là một nguyên tắc quan trọng trong thiết kế dạy học nhằm phát triển động lực học tập của người học.

Những hàm ý trên cho thấy, việc tổ chức hoạt động học tập theo hướng giúp người học tự kiến tạo ý nghĩa không chỉ nâng cao chất lượng học tập mà còn góp phần hình thành và duy trì động lực học tập của người học.

4. Kết luận và bình luận

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực người học, việc tổ chức hoạt động học tập ngày càng được coi là yếu tố trung tâm của quá trình dạy học. Trên cơ sở phân tích các tiếp cận giáo dục hiện đại, với tư tưởng của Dewey (2011) và Alain (2005), kết quả nghiên cứu của bài báo cho thấy, giáo dục bằng hành động có thể được coi là một cơ sở lý luận, giúp lí giải cơ chế hình thành và phát triển động lực học tập của người học, trong đó cấu trúc hoạt động học tập đóng vai trò như một quá trình kiến tạo tri thức đối với người học. Cấu trúc của hoạt động học tập có thể tác động đến ba thành phần nhận thức động lực quan trọng, bao gồm giá trị nhiệm vụ, cảm nhận năng lực và cảm nhận khả năng kiểm soát học tập; từ đó gợi mở một số hàm ý sự phạm cho việc tổ chức hoạt động học tập theo hướng hành động và kiến tạo ý nghĩa nhằm phát triển động lực học tập bền vững cho người học.

Đổi mới dạy học không nên chỉ dừng lại ở việc gia tăng số lượng hoạt động học tập mà cần chuyển từ logic “tổ chức hoạt động” sang logic “tổ chức hoạt động có ý nghĩa”, trong đó người dạy giữ vai trò thiết kế và hỗ trợ các điều kiện học tập để người học có cơ hội hành động, trải nghiệm và phản tư, qua đó hình thành động lực học tập từ chính quá trình tham gia hoạt động học tập. Một hạn chế của bài báo là các lập luận chủ yếu dựa trên phân tích và tổng hợp tài liệu thứ cấp, chưa được kiểm chứng thực nghiệm. Các nghiên cứu tiếp theo có thể triển khai thực nghiệm để tiếp tục kiểm chứng mối quan hệ giữa cấu trúc hoạt động học tập, động lực học tập và các biểu hiện hành vi học tập của người học; qua đó góp phần làm rõ hơn giá trị lý luận và ý nghĩa thực tiễn của tiếp cận giáo dục bằng hành động trong bối cảnh đổi mới dạy học hiện nay.

Tuyên bố về vai trò của các tác giả: *Lữ Quốc Vinh: Lên ý tưởng nghiên cứu, giám sát và điều phối, viết và chỉnh sửa. Nguyễn Ngọc Chi Lan: Thu thập, phân tích tài liệu; viết và chỉnh sửa.*

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, các tác giả đã sử dụng công cụ ChatGPT (OpenAI) nhằm kiểm tra lỗi chính tả, ngữ pháp và đề xuất từ khóa để 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

- Alain, E. C. (2005). *Propos sur l'éducation, suivis de Pédagogie enfantine* (6th ed.). Paris: PUF.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF.
- 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.
- Barbeau, D. (1995). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves au collégial* (Rapport de recherche). Montréal, Canada: Association québécoise de pédagogie collégiale. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/3842>
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin.
- 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>
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire* (3rd ed.). Bern: Peter Lang.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris: PUF.
- Morandi, F. (2006). *Introduction à la pédagogie*. Paris: Armand Colin.
- Morris, T. H. (2020). Experiential learning - a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064-1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- 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>
- Nguyễn Thị Thùy Dung (2022). Động lực học tập của học sinh trung học phổ thông tại Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Giáo dục*, 22(13), 46-50. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/469>
- Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology*. Trans. E. Duckworth. Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/piag91272>
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- 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>
- 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>
- 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>