

CÁC THANG ĐO ĐỘNG LỰC HỌC TẬP TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

ACADEMIC MOTIVATION SCALES IN HIGHER EDUCATION

Phạm Thị Thanh Hương^{1,2},
Đặng Thị Thanh Thủy^{1,+}

¹Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội;

²Trường Đại học VinUni

+Tác giả liên hệ • Email: thuydang@vnu.edu.vn

Article history

Received: 25/12/2025

Accepted: 20/02/2026

Published: 31/3/2026

Keywords

Motivation scales, motivation models, academic motivation, higher education

ABSTRACT

Motivation measurement scales, grounded in educational and behavioral psychology, offer valuable insights into the multidimensional nature of student motivation and its link to learning outcomes. In Vietnam, most research has focused on teaching quality, curriculum, and satisfaction, with limited use of standardized motivation scales. This paper reviews four major scales widely applied in educational research: the Academic Motivation Scale (AMS), Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), Instructional Materials Motivation Survey (IMMS), and MUSIC® Model of Academic Motivation. Each scale or model is rooted in well-established psychological theories and has been empirically validated across diverse higher-education settings. AMS distinguishes intrinsic, extrinsic, and amotivation components; MSLQ integrates motivation and learning strategies; IMMS evaluates the motivational impact of instructional materials; and MUSIC assesses students' perceptions of empowerment, usefulness, success, interest, and caring. The study also highlights the strengths and limitations of each framework and recommends their adaptation and integration for research and practice in Vietnam's higher-education context.

1. Mở đầu

Động lực là một thành tố có ý nghĩa quan trọng trong việc thúc đẩy học tập đạt kết quả tốt (Brooks và Young, 2011). Khi có động lực, việc học tập của người học sẽ trở nên dễ dàng hơn, từ đó kết quả học tập sẽ tốt hơn (Kessels và cộng sự, 2024). Động lực thấp thường liên quan đến việc sinh viên (SV) học tập hời hợt và nguy cơ bỏ học cao (Brooks và Young, 2011; Sullivan, 2002). Động lực học tập (ĐLHT) của một SV có thể giải thích vì sao một số người đạt điểm cao trong khi người khác gặp khó khăn. Do đó, việc đo lường ĐLHT và các yếu tố của ĐLHT có thể giúp giảng viên và nhà nghiên cứu nhận diện những SV cần hỗ trợ hay phát hiện những vấn đề cần được quan tâm. Các thang đo thường được sử dụng trong nghiên cứu như thang AMS, MSLQ, IMMS và mô hình MUSIC nhằm tìm hiểu các yếu tố và phương pháp tác động nâng cao ĐLHT của người học. Tại Việt Nam, các nghiên cứu thường chú trọng vào một số yếu tố như cơ sở vật chất, chất lượng giảng viên, công tác quản lý, chương trình đào tạo (Hoàng Thị Mỹ Nga và Nguyễn Tuấn Kiệt, 2016; Nguyễn Minh Hải và Thân Thị Thùy Linh, 2024), trong khi chưa có nhiều công trình phân tích sự tác động đồng thời của nhiều biến số như nỗ lực cá nhân, kết quả học tập, và yếu tố nhân khẩu học tới ĐLHT. Đặc biệt, các yếu tố “môi trường an toàn” hay “quan hệ xã hội tích cực” chưa được nghiên cứu rộng rãi, trong khi đây là những nhân tố đóng vai trò quan trọng, đặc biệt trong bối cảnh văn hóa Á Đông, nơi sự gắn kết tập thể và cảm giác an toàn có ảnh hưởng mạnh tới thái độ học tập. Những yếu tố này mở ra hướng nghiên cứu và thích ứng từ những thang đo động lực hiện có để phát triển một bộ công cụ phù hợp với bối cảnh giáo dục trong nước, và xác định được những yếu tố động lực đặc trưng của SV Việt Nam. Bài báo phân tích các thang đo và mô hình động lực phổ biến đang được sử dụng nhằm cung cấp cơ sở nền tảng về đo lường ĐLHT và ứng dụng hiệu quả trong việc đo lường ĐLHT, hướng tới nâng cao trải nghiệm và chất lượng dạy và học trong các cơ sở giáo dục đại học.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng thiết kế nghiên cứu định tính, cụ thể là phương pháp nghiên cứu tài liệu nhằm tổng hợp và phân tích các mô hình và thang đo ĐLHT hiện có. Việc lựa chọn phương pháp này phù hợp với mục tiêu nghiên cứu là xây dựng nền tảng lý thuyết và hệ thống hóa các công cụ đo lường ĐLHT, thay vì kiểm định giả thuyết thực nghiệm.

Các loại tài liệu thu thập bao gồm các bài báo khoa học, chương sách chuyên khảo, báo cáo tổ chức uy tín, luận văn/luận án, và tài liệu hướng dẫn, bằng ngôn ngữ tiếng Anh và tiếng Việt. Công cụ thu thập dữ liệu là từ các cơ sở

dữ liệu học thuật như Google Scholar, Scopus, ERIC. Từ khoá và cụm tìm kiếm bao gồm tiếng Anh và tiếng Việt, ví dụ: tiếng Anh: student motivation, academic motivation, academic engagement, interest development, situational interest, self-efficacy, self-determination, motivation measurement scale, motivation models, intrinsic/extrinsic motivation; tiếng Việt: động lực học tập, yếu tố ảnh hưởng, đo lường động lực, mô hình động lực, lý thuyết động lực.

Ngoài ra, nhiều tài liệu hữu ích được tìm ra bằng cách tìm đọc tài liệu tham khảo từ các bài chính có chứa các từ khóa liên quan hoặc được trích dẫn trong tài liệu chính. Các tài liệu sau khi được tìm kiếm và sàng lọc nhanh mức độ liên quan bằng cách đọc phần tóm tắt nghiên cứu (abstract), được tổng hợp thành một danh sách vào file Excel, với các nội dung: tên bài báo, năm xuất bản, tên tác giả, từ khóa, tóm tắt mục tiêu nghiên cứu, câu hỏi nghiên cứu, phương pháp nghiên cứu, kết luận. Từ danh sách này, phân loại các tài liệu ưu tiên, nhóm các chủ đề để đọc sâu, tổng hợp và lựa chọn những thang đo phổ biến và được sử dụng rộng rãi để phân tích và nghiên cứu sâu. Dựa vào những tóm tắt này, lập dàn ý để viết từng mục liên quan.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Khái niệm động lực học tập

Động lực là một khái niệm trung tâm trong tâm lý học chỉ về những gì thúc đẩy con người hành động, từ những nhu cầu cơ bản nhất đến những mục tiêu phức tạp, động lực là lực đẩy đằng sau mọi hành vi của chúng ta (Deci và Ryan, 2013; Herpratiwi và Ahmad, 2021). Động lực được xem là mức độ nỗ lực mà một cá nhân sẵn sàng bỏ ra để đạt được một mục tiêu nhất định (Wentzel và cộng sự, 2009). Động lực cũng được nhìn nhận như là lực thúc đẩy tạo nên sự khởi phát, lựa chọn, định hướng và duy trì hành vi (Biechler và Snowman, 1993). Từ khía cạnh tiếp cận này, trong giáo dục, khái niệm ĐLHT, theo các nhà nghiên cứu và tâm lý học giáo dục, được chia thành hai nhóm gồm động lực bên trong (động lực nội tại) và động lực bên ngoài (Harlen và cộng sự, 2002). ĐLHT bên trong là việc người học tìm thấy niềm hứng khởi, sự thỏa mãn từ những gì họ học được và trong quá trình học tập (Perry, 2024). Động lực bên trong được thể hiện ở việc người học chủ động thực hiện việc học vì lợi ích của bản thân. Trong khi, động lực bên ngoài được kiểm soát hoặc được thực hiện vì một lý do cụ thể. Động lực bên ngoài được hình thành từ các phần thưởng hay hình phạt khi hoàn thành hoặc không hoàn thành nhiệm vụ để làm hài lòng các yêu cầu bên ngoài (Ryan và Deci, 2020). Bàn về hai loại động lực này, Trotter (2006) cho rằng, động lực bên trong (như tình yêu học tập, sự phát triển trí tuệ) thường được coi là có giá trị hơn động lực bên ngoài, dẫn dắt việc học tập và nghiên cứu sâu hơn. Như vậy, ĐLHT là lực thúc đẩy tổng thể đối với người học, giúp họ chủ động thực hiện các hoạt động và định hướng cho quá trình học tập.

3.2. Đo lường động lực học tập

Theo Mubeen và Reid (2014), ĐLHT là một yếu tố khó đo lường bởi khó có thể mô tả ĐLHT thành một hoạt động vận hành. Các tác giả cũng cho rằng, yếu tố chính cần xem xét khi đo lường ĐLHT là thông qua hành vi thể hiện ở mức cao hay thấp. Những hành vi này được tác động bởi những yếu tố bên trong và bên ngoài của người học, bởi vậy đo lường ĐLHT có thể hiểu là quá trình đo lường và phân tích các yếu tố liên quan và tác động đến ĐLHT của SV (Mubeen và Reid, 2014; Yilmaz và cộng sự, 2017). Việc đo lường giúp xác định mức độ động lực hiện tại và các yếu tố cần điều chỉnh để dự đoán kết quả, nâng cao hiệu quả học tập, định hướng và có những can thiệp kịp thời nhằm cải thiện và nâng cao kết quả học tập của người học (Walker và cộng sự, 2024).

Đo lường ĐLHT giúp đánh giá được những thay đổi trong phương pháp giảng dạy (như chuyển đổi hình thức học tập, điều chỉnh phương pháp kiểm tra đánh giá,...) ảnh hưởng hay tác động như thế nào đến việc học tập và cải thiện thực trạng học tập của SV. Về bản chất, đo lường ĐLHT là việc lượng hoá các yếu tố như sự hứng thú, sự tự tin, hoặc cảm giác được quan tâm trong lớp học, qua đó, giảng viên có thể đánh giá và có những điều chỉnh dựa trên bằng chứng từ kết quả đánh giá (Jones, 2009). SV có ĐLHT thường có xu hướng sử dụng các chiến lược học tập hiệu quả hơn, tích cực tham gia vào lớp học và chủ động trong việc học, những yếu tố này đều dẫn đến thành tích học tập cao hơn (Radovan và Makovec, 2015; Mubeen và Reid, 2014). Khi SV có động lực nội tại cao, họ thường đào sâu vào nội dung học và kiên trì hơn với các nhiệm vụ. Bên cạnh đó, các yếu tố động lực bên ngoài như việc cảm thấy môn học hữu ích hoặc mong muốn đạt thành tích tốt, cũng có thể thúc đẩy người học nỗ lực và hình thành mục tiêu cá nhân (Ryan và Deci, 2020). Các yếu tố của động lực là một trong những dự báo mạnh nhất về thành tích học tập, vượt lên cả năng lực nhận thức (Honicke và cộng sự, 2020). Như vậy, đo lường ĐLHT là việc xác định mức độ động lực hiện tại nhằm cải thiện và nâng cao kết quả học tập của người học. Việc đo lường ĐLHT có thể thúc đẩy học tập, góp phần nâng cao thành tích và hiệu quả học tập cho từng cá nhân.

3.3. Các thang đo động lực học tập

3.3.1. Thang đo động lực AMS

Thang đo ĐLHT AMS (Academic Motivation Scale) là một trong những thang đo được sử dụng phổ biến tại Việt Nam. AMS được phát triển dựa vào lý thuyết tự quyết (Self-determination theory - SDT) và được đo lường thông qua 7 nhân tố chính (Vallerand và cộng sự, 1992). Trong đó, 3 nhân tố của động lực bên trong, 3 nhân tố của động lực bên ngoài và 01 nhân tố không động lực. Thang đo AMS gồm 28 câu hỏi, mỗi nhân tố được đo lường qua 4 câu hỏi bằng thang Likert 7 bậc, tổng điểm trung bình của mỗi nhóm nhân tố thể hiện mức độ của loại động lực tương ứng.

AMS được sử dụng rộng rãi trong nghiên cứu giáo dục để phân loại động lực của người học và dự đoán các hệ quả liên quan. Công cụ này đã được kiểm định qua nhiều bối cảnh văn hóa và cấp học, từ HS trung học đến SV đại học, với bằng chứng về tính ổn định của cấu trúc theo giới tính và thời gian. Vallerand và cộng sự (1993) cũng như các nghiên cứu sau đó đã tìm thấy liên hệ ý nghĩa giữa các nhân tố AMS với nhiều kết quả quan trọng. Ví dụ, động lực nội tại cao tương quan với mức độ tập trung học tập và sự hài lòng tâm lý cao hơn; trong khi động lực bên ngoài thuần túy hoặc không động lực có liên hệ với ý định bỏ học và kết quả học tập kém hơn. Nhờ đó, AMS thường được dùng để phân nhóm SV như nhóm hướng nội, nhóm hướng ngoại, nhằm nghiên cứu sự khác biệt về thành tích, sự gắn bó học tập, sức khỏe tâm lý và các hành vi giáo dục khác giữa các nhóm này. Việc đo lường ĐLHT qua thang AMS cũng giúp xác định mối tương quan nghịch giữa ĐLHT và sự trì hoãn trong học tập của SV (Nguyễn Thị Trâm Anh và Nguyễn Bá Phú, 2023), làm tiền đề cho những nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng tới sự trì hoãn và đưa ra các biện pháp khắc phục. Bảng 1 dưới đây sẽ mô tả nội hàm từng nhóm nhân tố.

Bảng 1. Ý nghĩa 7 nhân tố trong thang đo AMS của Vallerand (1992)

TT	Nhân tố	Ý nghĩa	Giải nghĩa
1	IMK - Intrinsic Motivation to Know	Động lực nội tại để biết thêm kiến thức	Học tập vì niềm vui, sự thích thú khi được tìm hiểu, tiếp thu kiến thức mới
2	IMA - Intrinsic Motivation toward Accomplishment	Động lực nội tại hướng đến thành tựu	Học tập để đạt được thành tựu, cảm giác tự hào, thỏa mãn khi hoàn thành nhiệm vụ học tập
3	EMS - Intrinsic Motivation to Experience Stimulation	Động lực nội tại từ trải nghiệm kích thích	Học tập vì cảm giác thú vị, phấn khích, hoặc sự kích thích tinh thần mà quá trình học mang lại
4	IDR - Identified Regulation	Điều chỉnh đồng nhất (với giá trị bản thân)	Học tập vì cá nhân nhận thấy việc học có giá trị, có ý nghĩa đối với mục tiêu dài hạn của bản thân
5	IJR - Introjected Regulation	Điều chỉnh nội tâm (do áp lực bên trong)	Học tập do cảm giác bắt buộc, vì sợ tội lỗi, xấu hổ, hoặc để duy trì lòng tự trọng
6	ER - External Regulation	Điều chỉnh bên ngoài (do áp lực bên ngoài)	Học tập để được thưởng, được công nhận, hoặc tránh hình phạt từ người khác
7	AM - Amotivation	Vô động lực	Không thấy lý do, mục đích hoặc giá trị trong việc học, dẫn tới sự thờ ơ hoặc buông bỏ

Ưu điểm của AMS là khung lý thuyết vững chắc, khả năng phân biệt rõ giữa hai nhóm động lực bên trong, bên ngoài và không động lực. Trong thực tiễn, các cơ sở giáo dục có thể sử dụng AMS để khảo sát động lực của SV để thiết kế các biện pháp can thiệp phù hợp nhằm thúc đẩy động lực tự thân và giảm thiểu tình trạng mất động lực ở người học. Tuy nhiên, nhược điểm của thang đo này là nó chỉ đo ở cấp độ tổng quát chứ không theo từng nhiệm vụ cụ thể. Ngoài ra, sự khác biệt về văn hóa và ngôn ngữ thường gây ra những vấn đề nghiêm trọng trong việc hiểu và diễn giải một số câu hỏi (Stover và cộng sự, 2012). Điều này ảnh hưởng trực tiếp đến độ tin cậy và hiệu lực tâm lý của thang đo, vì vậy, cần phát triển các phiên bản đặc thù phù hợp với mỗi quốc gia.

3.3.2. Thang đo động lực MSLQ

Dựa trên những quan điểm và nhận thức chung về động lực, chiến lược học tập và lý thuyết tự hiệu quả (self-efficient), Pintrich và cộng sự (1991) đã phát triển thang đo MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) nhằm đánh giá đồng thời hai yếu tố này. Đây là một bộ câu tự đánh giá “điều gì” thúc đẩy SV học và “cách” họ tiếp cận việc học gồm 81 câu hỏi chia làm hai phần chính: phần động lực (31 mục) và phần chiến lược học tập (50 mục). Phần động lực tập trung đo lường các yếu tố tâm lý thúc đẩy việc học của SV trong một khóa học cụ thể, bao gồm mục tiêu, giá trị đối với nhiệm vụ, kì vọng thành công, lo âu thi cử. Phần Chiến lược học tập đánh giá tần suất và mức độ SV sử dụng các chiến lược nhận thức và siêu nhận thức cũng như các chiến lược quản lý nguồn lực (Pintrich và cộng sự, 1993). Tổng cộng, MSLQ được cấu trúc thành 15 thang đo phụ tương ứng với các khía cạnh trên (Bảng 2). Mỗi mục cũng được đánh giá theo thang Likert 7 bậc từ với điểm mỗi thang con là trung bình các mục của thang

đo. Mục tiêu phát triển MSLQ là cung cấp một công cụ toàn diện nhưng linh hoạt (các thang có thể dùng độc lập) để chẩn đoán điểm mạnh/điểm yếu của SV về động lực và kỹ năng học tập, cũng như để dự báo thành công học tập và hướng dẫn cải thiện phương pháp học.

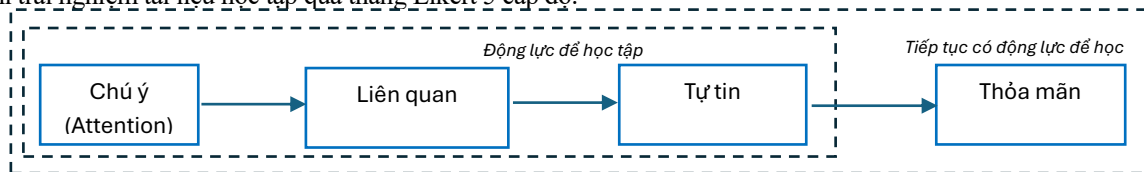
Bảng 2. 15 thang đo phụ của thang đo MSLQ (Pintrich và cộng sự, 1993)

Phản động lực	Phản chiến lược học tập
<p>Giá trị</p> <p>1. Định hướng mục tiêu nội tại (Intrinsic orientation)</p> <p>2. Định hướng mục tiêu bên ngoài (Extrinsic orientation)</p> <p>3. Giá trị nhiệm vụ (Task value)</p> <p>Kì vọng</p> <p>4. Kiểm soát kì vọng học tập (Control of learning belief)</p> <p>5. Tự hiệu quả trong học tập và thành tích (Self-efficacy for learning and performance)</p> <p>Niềm tin</p> <p>6. Niềm tin cảm xúc (Affective belief/test anxiety)</p>	<p>Chiến lược nhận thức và Siêu nhận thức</p> <p>7. Lặp lại (Rehearsal)</p> <p>8. Mở rộng (Elaboration)</p> <p>9. Tổ chức (Organization)</p> <p>10. Tư duy phản biện (Critical thinking)</p> <p>11. Siêu nhận thức (Metacognitive)</p> <p>12. Tự điều chỉnh (Self-regulation)</p> <p>Chiến lược quản lí nguồn lực</p> <p>13. Quản lí thời gian và môi trường học tập (Time and study environment)</p> <p>14. Điều chỉnh nỗ lực (Effort regulation)</p> <p>15. Tìm kiếm sự hỗ trợ từ bạn bè (Peer and learning help seeking)</p>

MSLQ được xem là công cụ hữu ích trong nghiên cứu về động lực và học tập tự điều chỉnh ở trình độ đại học. Từ khi ra đời, MSLQ đã được sử dụng rộng rãi trên thế giới để nghiên cứu mối quan hệ giữa động lực, chiến lược học tập với thành tích học tập, đánh giá hiệu quả của các hoạt động can thiệp, cải tiến như khóa học kỹ năng học tập, phương pháp giảng dạy mới. Thang đo cũng hữu ích trong việc phát hiện SV có nguy cơ (thiếu động lực hoặc thiếu kỹ năng) để có hỗ trợ kịp thời (Duncan và McKeachie, 2005). Trong thực tiễn giáo dục đại học, giảng viên có thể dùng MSLQ để khảo sát nhanh lớp học nhằm hiểu SV của mình. Ví dụ, nếu phát hiện SV điểm thấp có động lực bên ngoài cao nhưng động lực nội tại thấp, giảng viên có thể tìm cách tăng hứng thú nội tại của môn học; hoặc nếu SV thiếu chiến lược quản lí thời gian, nhà trường có thể tổ chức các buổi hướng dẫn kỹ năng học tập. Tính đa dụng và linh hoạt của MSLQ khiến nó trở thành một công cụ phổ biến cho cả nghiên cứu và ứng dụng rộng rãi. Ưu điểm của MSLQ là tính toàn diện, vừa đo mục tiêu động lực vừa đo chiến lược học tập, cho phép người nghiên cứu chọn biến quan sát phù hợp. Hạn chế của MSLQ là khá dài (81 mục) và có nhiều phân thang nên đôi khi gây mệt mỏi cho người trả lời. Ngoài ra, MSLQ được phát triển cho một khoá học cụ thể nên nếu muốn áp dụng cho bối cảnh học đa môn thì cần hiệu chỉnh nội dung cho phù hợp.

3.3.3. Thang đo động lực IMMS

Thang đo IMMS (Instructional Materials Motivation Survey) được xây dựng dựa trên mô hình động lực ARCS (Attention-Relevance-Confidence-Satisfaction) của Keller (1984). Mô hình ban đầu phát triển để định hướng phương pháp giảng dạy nhằm đạt được tuân từ 3 mục tiêu (sự chú ý, sự liên quan, sự tự tin), để từ đó tạo ra động lực tiếp tục học tập và hướng tới sự hài lòng/ thỏa mãn với kết quả đạt được - yếu tố quan trọng để tiếp tục có ĐLHT (Loorbach và cộng sự, 2015). Thang đo IMMS gồm 36 câu hỏi, phân thành 4 thang đo tương ứng với bốn yếu tố của mô hình ARCS (hình 1). Mỗi thang có 8-10 mục hỏi dưới dạng mệnh đề, người học sẽ đánh giá mức độ đồng ý sau khi trải nghiệm tài liệu học tập qua thang Likert 5 cấp độ.



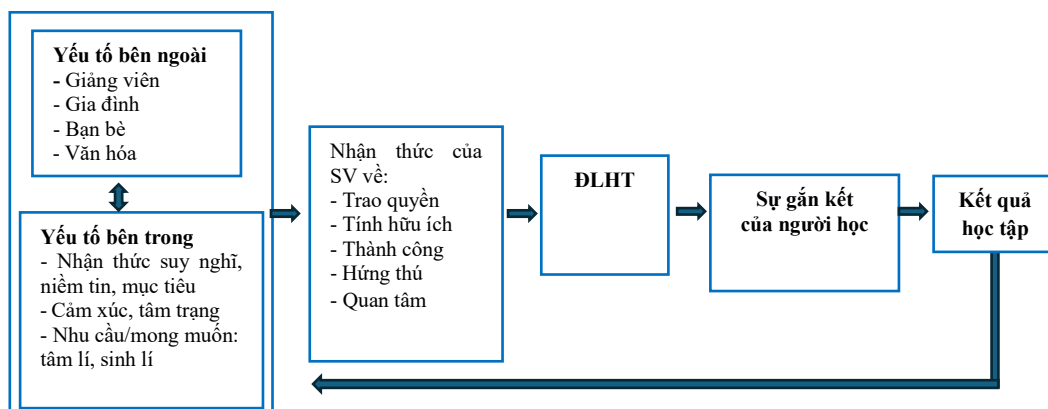
Hình 1. Mô hình động lực ARCS (Loorbach và cộng sự, 2015)

Mục tiêu của IMMS là đo lường phản ứng động lực của người học đối với một tài liệu hoặc khóa học cụ thể dựa trên bốn khía cạnh ARCS. Khác với các thang đo trên, thường tập trung vào động lực nội sinh của người học, IMMS tập trung vào đặc tính của tài liệu giảng dạy: tức là đánh giá xem tài liệu học tập hoặc khóa học đã thiết kế có mang tính kích thích động lực cho người học hay không, và ở những khía cạnh nào (Loorbach và cộng sự, 2015). Công cụ này hữu ích cho các nhà thiết kế giáo trình, học liệu và giảng viên trong việc thẩm định và cải thiện tài liệu giảng dạy nhằm tăng động lực cho người học. IMMS được sử dụng nhiều trong lĩnh vực công nghệ giáo dục và thiết kế giảng

dạy để đánh giá độ hấp dẫn và hiệu quả tạo động lực của học liệu. Một ứng dụng điển hình là trước khi triển khai một khóa học trực tuyến, giảng viên có thể dùng IMMS như công cụ đánh giá chuẩn hóa để thu thập ý kiến SV về giao diện, nội dung, hoạt động của khóa học đó có đủ thu hút và phù hợp hay không (Kew và cộng sự, 2018). Trong thực tế, các nhà phát triển khóa học cũng thường sử dụng IMMS như một phần của đánh giá thử nghiệm: họ cho một nhóm nhỏ người học sử dụng tài liệu, thu thập phản hồi qua IMMS, sau đó cải thiện tài liệu dựa trên phản hồi ARCS. Ví dụ: nếu điểm “Chú ý” thấp, họ sẽ bổ sung yếu tố gây hứng thú như hình ảnh, video; nếu điểm “Liên quan” thấp, họ sẽ điều chỉnh nội dung cho sát nhu cầu người học hơn. Nhờ vậy, IMMS đóng vai trò như một bảng kiểm định chất lượng về phương diện động lực cho tài liệu giảng dạy. IMMS được sử dụng để đo lường hiệu quả của học liệu và hoạt động giảng dạy thông qua tác động của nó tới ĐLHT. Ưu điểm của IMMS là tập trung vào phản ứng tức thời của người học đối với chất lượng học liệu theo mô hình ARCS. Tuy nhiên, IMMS chỉ đo phản hồi chủ quan của người học về tính hấp dẫn của bài giảng chứ không đo động lực nội tại hay thái độ học tập lâu dài (Cook và Skrupky, 2025). Do đó IMMS thích hợp để đánh giá và so sánh các phiên bản tài liệu sử dụng giảng dạy, hơn là đo trực tiếp ĐLHT bên trong của SV.

3.3.4. Mô hình động lực học tập MUSIC

Mô hình động lực MUSIC do Brett D. Jones đề xuất năm 2009, cập nhật năm 2018, là khung lý thuyết gồm năm thành tố nhận thức về động lực của SV và liên quan tới chiến lược giảng dạy nhằm thúc đẩy động lực. Tên gọi MUSIC là một từ viết tắt dựa trên chữ cái thứ hai của “eMpowerment” và chữ cái đầu tiên của bốn thành phần còn lại, đại diện cho năm nhận thức chính ảnh hưởng đến động lực của SV: eMpowerment (Trao quyền/tự chủ), Usefulness (Hữu ích), Success (Thành công), Interest (Hứng thú), Caring (Quan tâm). Các thành phần này riêng biệt nhưng hoạt động hiệp đồng để tạo ra một môi trường thúc đẩy động lực. Cụ thể, Empowerment nhấn mạnh việc trao quyền cho SV bằng cách cho họ có sự lựa chọn trong học tập; Usefulness đề cao tính liên quan của nội dung với mục tiêu ngắn hạn và dài hạn của SV; Success là niềm tin SV có thể đạt được thành công trong khóa học; Interest liên quan đến khả năng tạo ra hứng thú và sự hứng khởi trong học tập; Caring thể hiện quan hệ hỗ trợ, quan tâm giữa giảng viên và SV (Jones, 2009). MUSIC được phát triển nhằm giải thích các yếu tố tiền đề và kết quả của việc thúc đẩy ĐLHT của người học. Mô hình MUSIC được phát triển dựa trên khung lý thuyết nhận thức xã hội và kết hợp rất nhiều lý thuyết động lực khác, trong đó các yếu tố bên ngoài tương tác với các yếu tố bên trong để ảnh hưởng đến cách SV cảm nhận về năm thành tố động lực của mô hình (Jones, 2009, 2018). Năm thành tố MUSIC sau đó ảnh hưởng đến ĐLHT của SV - được Jones (2018) định nghĩa là “mức độ mà một người dự định tham gia vào một hoạt động”. Khi SV có động lực, họ tham gia vào hoạt động bằng cách chủ động gắn kết ở một số khía cạnh nào đó. SV có thể tham gia ở mức độ hành vi (như nỗ lực thực hiện), mức độ nhận thức (như sử dụng các chiến lược học tập), hoặc mức độ cảm xúc (như cảm thấy hứng thú, phấn khích) trong một hoạt động (Fredricks và cộng sự, 2004). Sự tham gia của SV sau đó dẫn đến các kết quả học tập hay thành tích học tập. Những kết quả này, cùng với cách mà người học diễn giải chúng có thể tác động ngược trở lại đến các yếu tố bên ngoài và bên trong, như thể hiện ở hình 2 qua mũi tên từ kết quả học tập của SV tác động trở lại các yếu tố bên ngoài và bên trong. MUSIC có ba phiên bản đều được thử nghiệm có độ tin cậy và độ giá trị tương đương với 26, 20 và 19 câu hỏi. Mỗi thành tố MUSIC được đo lường bằng 4-6 câu hỏi với thang Likert 6 cấp độ.



Hình 2. Các yếu tố ảnh hưởng tới nhận thức SV về động lực trong mô hình động lực MUSIC (Jones, 2018)

3.4. Bàn luận

Từ kết quả phân tích cho thấy, mỗi thang đo hay mô hình động lực đều được phát triển dựa trên các lý thuyết nền tảng về hành vi và thái độ người học và phản ánh một khía cạnh khác nhau của quá trình học tập, có giá trị ứng dụng riêng trong giáo dục đại học. Bảng 3 dưới đây tóm tắt các thang đo, lý thuyết, yếu tố đo lường và công cụ.

Bảng 3. Tổng hợp các điểm chính của 4 thang đo

Thang đo/ mô hình động lực	Lý thuyết nền tảng	Yếu tố đo lường chính	Bộ công cụ
AMS	Lý thuyết Tự quyết (SDT)	Động lực bên ngoài, bên trong, vô động lực	28 câu hỏi, thang Likert 7 bậc
MLSQ	Lý thuyết Tự hiệu quả	Động lực và chiến lược học tập	81 câu hỏi, thang Likert 7 bậc
IMMS	Mô hình ARCS	Chú ý, liên quan, tự tin và thỏa mãn	36 câu hỏi, thang Likert 5 bậc
MUSIC	Tổng hợp từ nhiều lý thuyết, tiêu biểu: Lý thuyết Nhận thức Xã hội, Tự quyết, Kỳ vọng Giá trị, Hứng thú Tinh hưởng	Trao quyền, hữu ích, thành công, hứng thú và quan tâm	26 - 20 - 19 câu hỏi, thang Likert 6 bậc

Thang đo AMS với ưu điểm là cơ sở lý thuyết vững chắc, phù hợp để đo lường mức độ ĐLHT tổng thể của SV, giúp nhà trường và giảng viên thiết kế các biện pháp can thiệp nhằm nâng cao động lực tự thân. Trong khi đó, MLSQ là công cụ linh hoạt, thích hợp cho các nghiên cứu về mối quan hệ giữa động lực, chiến lược và thành tích học tập, giúp nhận diện nhóm SV có nguy cơ thấp động lực hoặc thiếu kỹ năng học tập để có biện pháp hỗ trợ. Với đặc điểm thang đo dài (81 mục) và tính đặc thù theo môn học làm hạn chế khả năng ứng dụng trên quy mô lớn, vì vậy, nên chọn lọc những thang phù hợp với mục tiêu nghiên cứu hoặc kết hợp thêm phương pháp định tính để tăng độ sâu phân tích.

IMMS tập trung vào đo lường mức độ hấp dẫn của học liệu và hoạt động giảng dạy, giúp đánh giá hiệu quả thiết kế sư phạm. Mặc dù phản ánh tốt phản hồi tức thời của người học, IMMS không đo được động lực nội tại hay thái độ lâu dài, do vậy thang đo thích hợp sử dụng song song với các thang khác như AMS hoặc MUSIC để có cái nhìn toàn diện hơn. Mô hình MUSIC có tính tích hợp cao, kết hợp năm yếu tố động lực giúp giảng viên điều chỉnh phương pháp dạy học dựa trên phản hồi sinh viên. Tuy nhiên, khi áp dụng tại Việt Nam, cần chú ý đến yếu tố ngữ nghĩa và văn hóa vì một số khái niệm dễ trùng lặp, làm giảm độ giá trị phân biệt của thang đo.

Thực tế cũng chỉ ra rằng, dù các thang đo có độ giá trị và hiệu lực cao ở nhiều nền văn hóa, việc ứng dụng trong bối cảnh Việt Nam đòi hỏi có sự nghiên cứu và thích ứng để phù hợp với nền giáo dục, nhận thức của người học và diễn đạt bằng ngôn ngữ tiếng Việt. Như Jones (2009) nhận xét, lĩnh vực đo lường động lực chứa đựng nhiều tiêu lý thuyết hay Reeve (2024) từng liệt kê tới 24 lý thuyết động lực khác nhau, điều này giúp các nhà giáo dục, nhà nghiên cứu có nhiều lựa chọn khi tìm hiểu thang đo, tuy nhiên việc này cũng đòi hỏi đầu tư nhiều thời gian nghiên cứu từng để lựa chọn một thang đo phù hợp. Ví dụ, một số thành tố trong mô hình MUSIC có sự tương đồng về ý nghĩa khi dịch sang Tiếng Việt và bối cảnh giáo dục trong nước, điều này ảnh hưởng tới độ giá trị về đo lường của thang đo. Các yếu tố dễ có sự trùng lặp về ý nghĩa như “thành công” và “hữu ích” hay “hữu ích” và “hứng thú”. Bên cạnh đó, thành tố “trao quyền” có thể là yếu tố chưa được nghiên cứu sâu trong bối cảnh giáo dục tại Việt Nam. Vì vậy việc sử dụng bộ câu hỏi sẽ cần lưu ý tới các yếu tố về bối cảnh và văn hóa khi chuyển ngữ sang tiếng Việt.

4. Kết luận và bình luận

ĐLHT là chủ đề trọng tâm trong nghiên cứu giáo dục đại học, đây cũng là một nội dung phức tạp, chịu nhiều ảnh hưởng bởi các yếu tố bên trong và yếu tố bên ngoài. Mỗi thang đo và mô hình đo lường động lực phản ánh sự đa dạng trong cách tiếp cận và nghiên cứu về ĐLHT. Việc hiểu ý nghĩa và cấu trúc của các thang đo sẽ tạo thuận lợi cho việc lựa chọn thang đo phù hợp cho từng mục đích ứng dụng và nghiên cứu, nhằm phản ánh đồng thời nhiều chiều cạnh khác nhau của ĐLHT. Trong khi thang đo AMS được sử dụng phổ biến tại Việt Nam, các thang đo khác vẫn cần có thêm các nghiên cứu để kiểm định mức độ phù hợp với bối cảnh trong nước. Bên cạnh đó, việc đo lường động lực bằng cách kết hợp các thành tố của từng thang đo cũng là một hướng nghiên cứu nên được khai thác để phát hiện những cấu trúc thang đo phù hợp với văn hóa và bối cảnh giáo dục đại học tại Việt Nam.

Nghiên cứu khẳng định vai trò quan trọng của việc đo lường ĐLHT trong việc nâng cao chất lượng dạy và học trong giáo dục đại học. Các mô hình và thang đo hiện có cung cấp nền tảng lý thuyết vững chắc, tuy nhiên cần được điều chỉnh để phù hợp với bối cảnh văn hóa và giáo dục tại Việt Nam.

Tuyên bố về vai trò của các tác giả: Phạm Thị Thanh Hương: Lên ý tưởng nghiên cứu, tìm kiếm tài liệu, xây dựng và phát triển nội dung, soạn thảo bản nháp và hoàn thiện bài viết; Đặng Thị Thanh Thủy: Tìm kiếm tài liệu, xây dựng và phát triển nội dung, soạn thảo bản nháp và hoàn thiện bài viết.

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, các tác giả đã sử dụng ChatGPT cho mục đích tóm tắt ý chính của một số tài liệu tham khảo, soát lại lỗi ngữ pháp và diễn đạt của abstract. Các tác giả chịu hoàn toàn trách nhiệm về độ chính xác và sự chính trực trong nghiên cứu.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.

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

Tài liệu tham khảo

- Biechler, R., & Snowman, J. (1993). *Psychology Applied to Teaching*. 7th. Toronto: Houghton Mifflin Company.
- Brooks, C. F., & Young, S. L. (2011). Are Choice-Making Opportunities Needed in the Classroom? Using Self-Determination Theory to Consider Student Motivation and Learner Empowerment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 48-59.
- Cook, D. A., & Skrupky, L. P. (2025). Validation of the motivated strategies for learning questionnaire and instructional materials motivation survey. *Medical Teacher*, 47(4), 635-645. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2024.2357278>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_6
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Harlen, W., Crick, R. D., Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., James, M., & Stobart, G. (2002). *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning*. EPPI-Centre.
- Herpratiwi, H., & Ahmad, T. (2021). Learning interest and discipline on learning motivation. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 10(2), 424-435. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2290>
- Hoàng Thị Mỹ Nga, Nguyễn Tuấn Kiệt (2016). Phân tích các nhân tố tác động đến động lực học tập của sinh viên Kinh tế Trường Đại học Cần Thơ. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Cần Thơ*, 46, 107-115. <https://doi.org/10.22144/ctu.jvn.2016.575>
- Honicke, T., Broadbent, J., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2020). Learner self-efficacy, goal orientation, and academic achievement: exploring mediating and moderating relationships. *Higher Education Research & Development*, 39(4), 689-703. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1685941>
- Jones, B. D. (2009). Motivating students to engage in learning: the MUSIC model of academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 272-285.
- Jones, B. D. (2018). *Motivating students by design: Practical strategies for professors*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Keller, J. M. (1984). The use of the ARCS model of motivation in teacher training. *Aspects of Educational Technology*, 17, 140-145.
- Kessels, G., Xu, K., Dirks, K., & Martens, R. (2024). Flexible assessments as a tool to improve student motivation: an explorative study on student motivation for flexible assessments. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1290977>
- Kew, S. N., Petsangri, S., Ratanaolarn, T., & Tasir, Z. (2018). Examining the motivation level of students in e-learning in higher education institution in Thailand: A case study. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2947-2967. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9753-z>

- Loorbach, N., Peters, O., Karreman, J., & Steehouder, M. (2015). Validation of the Instructional Materials Motivation Survey (IMMS) in a self-directed instructional setting aimed at working with technology. *British Journal of Educational Technology*, 46(1), 204-218. <https://doi.org/10.1111/bjet.12138>
- Mubeen, S., & Reid, N. (2014). The Measurement of Motivation with Science Student. *European Journal of Educational Research*, 3(3), 129-144. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.3.3.129>
- Nguyễn Minh Hải, Thân Thị Thùy Linh (2024). Nhân tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên Khoa Du lịch Trường Đại học Khánh Hòa. *Tạp chí Khoa học và Kinh tế phát triển*, 30, 17-27.
- Nguyễn Thị Trâm Anh, Nguyễn Bá Phú (2023). Động cơ và sự trì hoãn trong học tập của sinh viên Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế: Thực trạng và khuyến nghị. *Tạp chí Giáo dục*, 23(24), 41-45. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/1135>
- Perry, S. (2024). Podcasting as a form of assessment: increasing student motivation in academic English-speaking assessment. *Language Testing in Asia*, 14(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00288-y>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. The Regents of The University of Michigan.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Radovan, M., & Makovec, D. (2015). Relations between students' motivation, and perceptions of the learning environment. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 115-138. <https://doi.org/10.26529/cepsj.145>
- Reeve, J. (2024). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.
- 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>
- Stover, J. B., de la Iglesia, G., Boubeta, A. R., & Liporace, M. F. (2012). Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71-83. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S33188>
- Sullivan, A. M. (2002). *The nature of student empowerment*. https://www.researchgate.net/publication/255591390_The_Nature_of_Student_Empowerment
- Trotter, E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(5), 505-521. <https://doi.org/10.1080/02602930600679506>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159-172. <https://doi.org/10.1177/0013164493053001018>
- Walker, A., Aguiar, N. R., Soicher, R. N., Kuo, Y.-C., & Resig, J. (2024). Exploring the Relationship between Motivation and Academic Performance among Online and Blended Learners: A Meta-Analytic Review. *Online Learning*, 28(4), 76-116. <https://doi.org/10.24059/olj.v28i4.4602>
- Wentzel, K. R., Wigfield, A., & Miele, D. (2009). *Handbook of motivation at school* (Vol. 704). Routledge New York, NY.
- Yilmaz, E., Sahin, M., & Turgut, M. (2017). Variables affecting student motivation based on academic publications. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 112-120.