

## CÁC CÁCH TIẾP CẬN TRONG NGHIÊN CỨU ĐỘNG LỰC CỦA GIÁO VIÊN

Nguyễn Phương Thảo<sup>+</sup>,  
Chữ Ngọc Diệp,  
Hoàng Thái Tuấn,  
Trịnh Quang Thạch

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội  
+Tác giả liên hệ • Email: [nguyenphuongthao@hnu.edu.vn](mailto:nguyenphuongthao@hnu.edu.vn)

### Article history

Received: 28/4/2023

Accepted: 29/5/2023

Published: 05/8/2023

### Keywords

Teacher motivation, self-determination theory, systematic literature review, educational innovation, conceptual framework

### ABSTRACT

In the current educational context, it is very important to discover and promote teacher motivation because teachers are one of the decisive factors for the success of educational innovation. This paper presents a literature review to analyze approaches in the literature on teacher motivation. The research results show that there are four popular approaches, and at the same time discuss the applicability of theories related to motivation and especially self-determination theory, then make recommendations to use the self-determination theory as a conceptual framework to conduct studies exploring teacher motivation - the foundation for building a number of motivational intervention programs in the implementation of educational activities of teachers in the context of the 2018 General Education Program in Vietnam.

## 1. Mở đầu

Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra GV chính là một nhân tố then chốt trong việc thực hiện các mục tiêu và chính sách giáo dục bởi vì họ vừa là người cụ thể hóa các triết lý giáo dục thành các mục tiêu dạy học, vừa phải thiết kế và chịu trách nhiệm đối với các hoạt động dạy học, kết quả học tập của HS. Một số tác giả còn nhấn mạnh vai trò của GV như những người thúc đẩy, lãnh đạo, lên kế hoạch, người đàm phán với nhiều bên liên quan trong việc thực hiện các mục tiêu dạy học. Và quan trọng hơn hết, GV là người tạo động lực, truyền cảm hứng cho HS (Han & Yin, 2016; Pelletier & Rocchi, 2016; Phạm Thị Tân & Đặng Thị Hoa, 2018) và ảnh hưởng tới sự thành công trong đổi mới giáo dục.

Nghiên cứu động lực của GV đã bắt đầu được tập trung chú ý vào đầu những năm 1990. Kể từ đó đến nay, lĩnh vực này đã thu hút sự quan tâm đáng kể của các học giả lí giải động lực của GV trong việc dạy học hoặc thực hiện các chính sách giáo dục trong các bối cảnh văn hóa xã hội khác nhau (Han & Yin, 2016). Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng việc tìm hiểu và thúc đẩy động lực của GV, đặc biệt là động lực bên trong sẽ góp phần tạo ra những sự thay đổi tích cực trong các nhà trường bởi động lực của GV có mối quan hệ chặt chẽ với động lực của HS (Eyal & Roth, 2011). Cụ thể, GV có động lực bên trong ở mức cao thường giúp HS gia tăng động lực học tập (Roth et al., 2007; Pelletier et al., 2002). Trong bối cảnh thực hiện đổi mới giáo dục hoặc các sáng kiến, chính sách giáo dục mới, việc khám phá động lực của GV đóng một vai trò vô cùng quan trọng. Xét trong bối cảnh Việt Nam đang thực hiện đổi mới theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018 thì chưa có nghiên cứu nào lí giải động lực của GV trong việc thực hiện chương trình mới. Vì vậy, bài báo này sẽ trình bày tổng quan các lí thuyết lí giải động lực của GV và đề xuất khung khái niệm trong việc phân tích động lực GV. Đây sẽ là nền tảng cho các nghiên cứu khám phá động lực của GV trong bối cảnh đổi mới giáo dục theo định hướng của Chương trình giáo dục phổ thông 2018 về sau.

## 2. Kết quả nghiên cứu

### 2.1. Các khái niệm liên quan

#### 2.1.1. Động lực

Động lực là một khái niệm tương đối phức tạp và dường như không có sự đồng thuận của các học giả về khái niệm này (Dörnyei & Ushioda, 2011). Nhiều nhà tâm lí học và giáo dục học sử dụng động lực như một từ để mô tả quá trình có thể khơi gợi và thúc đẩy hành vi; đưa ra định hướng và mục đích cho hành vi; tiếp tục cho phép hành vi tồn tại; dẫn đến lựa chọn hoặc yêu thích một hành vi cụ thể (Ray, 1992). Do tính phức tạp của bản thân khái niệm, các nhà nghiên cứu hướng đến nhiều cách tiếp cận lí thuyết về động lực khác nhau. Mặc dù các nhà nghiên cứu và các lí thuyết xem xét động lực ở nhiều khía cạnh khác nhau, nhưng các nghiên cứu có điểm chung ở việc đề xuất 4 khía cạnh của động lực bao gồm: năng lực, sự tự chủ/sự kiểm soát, hứng thú/giá trị và sự liên quan (Usher & Kober, 2012).

### 2.1.2. Động lực của giáo viên

Naomi và cộng sự (2012) quan niệm, động lực của GV là quyền tự do thử những ý tưởng mới để đạt được mức độ trách nhiệm phù hợp. Sự tự do này mang lại sự kích thích và tiếp tục các hành vi của GV. Ủng hộ quan điểm này, Salifu và Agbenyega (2013) nhấn mạnh rằng động lực của GV đề cập đến các điều kiện làm việc hữu hình và vô hình có khả năng ảnh hưởng tích cực đến GV để thể hiện các hành vi mong muốn dẫn đến thực hành nghề nghiệp chất lượng cao. Các nghiên cứu tìm hiểu về động lực của GV đã được tiến hành bởi nhiều nhà nghiên cứu trên thế giới với 4 định hướng chính, bao gồm: (1) Nghiên cứu mối quan hệ giữa động lực của GV và HS; (2) Nghiên cứu động lực của GV đối với lựa chọn nghề nghiệp; (3) Nghiên cứu động lực của GV trong thực hiện đổi mới (Schellenbach-Zel & Gräsel, 2010); (4) Nghiên cứu động lực của GV trong sử dụng các cách tiếp cận sư phạm mới (Chiu, 2021). Đồng thời, có 4 cách tiếp cận chính trong việc khám phá, lí giải động lực của GV, cụ thể: (1) Thuyết niềm tin vào năng lực bản thân; (2) Thuyết kì vọng - giá trị; (3) Thuyết định hướng mục tiêu; (4) Thuyết tự quyết.

Bảng 1. Các hướng nghiên cứu động lực của GV

STT	Các hướng nghiên cứu	Nội dung nghiên cứu
1	Thuyết niềm tin vào năng lực bản thân (Bandura, 1994)	Niềm tin của cá nhân vào khả năng thực hiện một quá trình hành động cần thiết để đạt được một nhiệm vụ cụ thể.
2	Thuyết kì vọng - giá trị (Eccles, 2009)	Lí thuyết đề xuất rằng kì vọng về thành công ( <i>expectation of success</i> ) và giá trị ( <i>value</i> ) mà con người gán cho một nhiệm vụ cụ thể hoặc mỗi lựa chọn liên quan đến thành tích sẽ ảnh hưởng đến quyết định cá nhân có nhận một nhiệm vụ hay không.
3	Thuyết định hướng mục tiêu (Eccles & Wigfield, 1995; Watt & Richardson, 2008)	Lí thuyết định hướng mục tiêu đề xuất một khái niệm về động lực xác định hai loại mục tiêu thành tích bao gồm: mục tiêu định hướng nhiệm vụ và mục tiêu định hướng bản ngã, và điều này liên quan đến những khác biệt trong khả năng nhận thức của các cá nhân đối với nhiệm vụ và hành vi đạt được thành tích của họ.
4	Thuyết tự quyết (Ryan & Deci, 2000, 2002)	Đánh giá sự ảnh hưởng của 3 nhu cầu tâm lí cơ bản của con người: tự chủ, sự liên kết và năng lực đến việc hình thành và phát triển các dạng thức động cơ của con người. Trong đó, các nhà lí thuyết phân loại thành 3 dạng động cơ: thiếu động cơ, động cơ bên ngoài và động cơ bên trong.

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả)

## 2.2. Một số cách tiếp cận trong nghiên cứu động lực của giáo viên

### 2.2.1. Thuyết niềm tin vào năng lực bản thân (Self-efficacy theory)

Theo Bandura (1994), động lực của mỗi cá nhân liên quan rất chặt chẽ đến cách người nhìn nhận khả năng của họ trong những tình huống cụ thể. Bandura (1994) định nghĩa niềm tin vào năng lực bản thân (self-efficacy) là “niềm tin của con người về khả năng của họ trong việc tạo ra những mức hiệu suất chỉ định mà ảnh hưởng đến được chỉ định để có ảnh hưởng đối với các sự kiện ảnh hưởng đến cuộc sống của họ”. Bốn nhân tố chủ chốt tác động đến niềm tin của con người về khả năng thực hiện nhiệm vụ của họ bao gồm: (1) Lần thực hiện trước, (2) Làm mẫu, (3) Thuyết phục bằng lời nói và (4) Trạng thái tâm lí (Bandura, 1986). Các nghiên cứu cho thấy, GV có niềm tin về năng lực bản thân cao cởi mở hơn với những ý tưởng và phương pháp giảng dạy mới; họ thể hiện mức độ lập kế hoạch và tổ chức cao hơn, có tính xây dựng hơn trong việc giải quyết những sai lầm của HS và kiên trì hơn khi đối mặt với khó khăn (Tschannen-Moran et al., 1998). Trong đó, tồn tại nhiều quan niệm khác nhau về niềm tin của GV về động lực của GV. Một số nghiên cứu quan niệm động lực của GV ảnh hưởng bởi quan niệm của họ về năng lực giảng dạy của bản thân, khả năng tổ chức chuỗi hoạt động cần thiết để hoàn thành thành công một nhiệm vụ giảng dạy cụ thể trong một bối cảnh cụ thể (Tschannen-Moran et al., 1998). Tuy nhiên, không chỉ vậy, trong nghiên cứu của Ramey-Gasset và cộng sự (1996) tìm hiểu yếu tố ảnh hưởng đến năng lực tự học dạy học khoa học của GV tiểu học, các tác giả bổ sung niềm tin của GV vào khả năng học tập của HS là một trong hai yếu tố cấu thành nên niềm tin vào năng lực của GV.

Thuyết niềm tin vào năng lực bản thân chính là một lí thuyết thuộc nhóm lí thuyết kì vọng theo phân loại của Eccles và Wigfield (2002). Cho tới gần đây, các cách tiếp cận về niềm tin năng lực bản thân bị đánh giá là có nhiều nhầm lẫn, đặc biệt trong các nghiên cứu đánh giá theo phương pháp định lượng. Các vấn đề gây tranh cãi bao gồm

việc khái niệm hóa những niềm tin này, cách chúng được định nghĩa và tiếp cận thông qua nghiên cứu và cách nghiên cứu được sử dụng (Wyatt, 2014).

### 2.2.2. *Thuyết kì vọng - giá trị (Expectancy-value theory)*

Thuyết kì vọng - giá trị thuộc nhóm lí thuyết tích hợp kì vọng và giá trị theo phân loại của Eccles và Wigfield (2002). Các nhà nghiên cứu theo thuyết đề xuất rằng những hành vi được giải thích tốt nhất bởi hai yếu tố, bao gồm: niềm tin về năng lực và niềm tin liên quan đến nguyên nhân để tham gia vào hành vi đó (Eccles & Wigfield, 1995; Watt & Richardson, 2008). Gần đây hơn, các nhà nghiên cứu đã bắt đầu thừa nhận sự tồn tại của yếu tố thứ ba - chi phí, mà các nhà lí thuyết giá trị kì vọng trước đó cho là một thành phần phụ của giá trị (Baron & Hulleman, 2015). Từ nền tảng trên, Osman và Warner (2020) đã xây dựng một thang đo đánh giá về động lực của GV bao gồm 3 yếu tố: kì vọng thành công (giá trị đạt được, giá trị nội tại và giá trị tiện ích), niềm tin về năng lực của bản thân và chi phí của nhiệm vụ. Kì vọng thành công ở đây được hiểu là niềm tin về năng lực của bản thân thực hiện các nhiệm vụ giáo dục (Wigfield et al., 1998). Ở GV, niềm tin về kì vọng thành công có liên quan mật thiết đến động lực học hỏi của họ trong quá trình trải nghiệm phát triển chuyên môn (Henze et al., 2009; Turner et al., 2009). Những GV có thể hình dung việc thực hiện thành công những gì họ học được trong quá trình phát triển chuyên môn có thể cố gắng thực hiện nhiều kĩ thuật giảng dạy mới học được hơn những GV có niềm tin vào năng lực thấp (Thomson & Kaufmann, 2013).

Giá trị của nhiệm vụ là đánh giá chủ quan của cá nhân về tầm quan trọng của nhiệm vụ, bao gồm 3 yếu tố: (1) Giá trị tiện ích (Cameron et al., 2013); (2) Giá trị đạt được (Osman & Warner, 2020); (3) Giá trị nội tại (Watt & Richardson, 2008). Chi phí là những gì cá nhân phải đánh đổi để hoàn thành nhiệm vụ. Ở GV, điều này có thể kể đến như: như tổn thất tài chính, trải nghiệm tâm lí (ví dụ: lo lắng, căng thẳng), cam kết về thời gian hoặc tiêu tốn công sức (Perez et al., 2014). GV thường đề cập đến các yếu tố liên quan đến chi phí để biện minh cho việc không thực hiện phát triển chuyên môn (Cameron et al., 2013). Nhận thức về chi phí liên quan đến việc thực hiện phát triển chuyên môn có thể áp đảo kì vọng của GV về thành công và giá trị nhiệm vụ, dẫn đến hành vi thiếu động cơ.

### 2.2.3. *Thuyết định hướng mục tiêu (Achievement goal theory)*

Theo các tác giả ủng hộ thuyết định hướng mục tiêu, tiến trình thiết lập mục tiêu là một quá trình tạo động lực quan trọng (Latham & Locke, 1991). Theo đó, tính chất mục tiêu đề ra sẽ ảnh hưởng đến động cơ thực hiện các nhiệm vụ tương ứng của cá nhân. Phần lớn các nhà lí thuyết theo cách tiếp cận này phân biệt một nhiệm vụ theo định hướng thành thạo (mastery goal orientation) hoặc định hướng hiệu suất. Trong bối cảnh giáo dục, GV hướng đến 4 dạng động lực liên quan đến các dạng động cơ nhất định, bao gồm: định hướng làm chủ (tiếp thu và phát triển năng lực chuyên môn), định hướng tiếp cận năng lực (thể hiện năng lực giảng dạy vượt trội), định hướng tránh năng lực (tránh thể hiện năng lực giảng dạy kém) và định hướng trốn tránh công việc (để vượt qua cả ngày với ít nỗ lực nhất có thể).

Một số nhà nghiên cứu cho rằng, mục tiêu thành thạo gắn liền với sự hứng thú của cá nhân đối với hành động, mục tiêu này liên quan nhiều đến động cơ bên trong (Harackiewicz et al., 2000; Wolters, 2004); mục tiêu hiệu suất được coi như động cơ bên ngoài và động cơ hỗn hợp và mục tiêu hiệu suất gắn liền với thành tích đạt được của một cá nhân (ví dụ, GV tích cực thực hiện các sáng kiến trong dạy học vì muốn được công nhận một danh hiệu nào đó), nhưng sau một thời gian lại cảm thấy hứng thú với hành động. Tiếp theo, mục tiêu né tránh thất bại được thể hiện rõ thông qua một cá nhân không tập trung vào sự thành công của một mục tiêu mà chỉ thực hiện mục tiêu đó để tránh sự thất bại (Urdu, 2004). Ngoài ra, tương tự như các khuôn mẫu liên quan đến mục tiêu thành tích của HS, mục tiêu hướng đến thành thạo của GV có liên quan đến kết quả tích cực, bao gồm tương tác và đối phó thích ứng, hướng dẫn theo định hướng thành thạo và sự tham gia của HS.

Ngoài ra, một số nghiên cứu cũng chỉ ra mối quan hệ giữa môi trường làm việc đến dạng mục tiêu giảng dạy của GV. Theo Cho và Shim (2013), GV nhận thức về môi trường làm việc có định hướng thành thạo thích ứng mục tiêu thành thạo cho việc dạy học. Trong khi đó, GV làm việc ở môi trường mà học nhận thức là có mục tiêu định hướng hiệu suất có xu hướng thích ứng các mục tiêu định hướng hiệu suất khi giảng dạy. Các mục tiêu tránh hiệu suất (để tránh thể hiện khả năng giảng dạy kém) đã dự đoán các kết quả tiêu cực rõ ràng, bao gồm tránh sự giúp đỡ để phòng thủ, tự gây khó khăn cho bản thân, kiệt sức, không hài lòng với nghề nghiệp và các cách tiếp cận bên ngoài đối với việc giảng dạy liên quan đến môi trường lớp học cạnh tranh hơn. Trong một nghiên cứu khác của Hoa Kỳ, môi trường học đường hướng đến thành tích cao có liên quan đến việc GV áp dụng các mục tiêu tiếp cận hiệu quả trong giảng dạy, giám động lực và giảm ý thức cộng đồng (Ciani et al., 2008). Những nghiên cứu này nhấn mạnh tầm quan trọng của văn hóa trường học và tác động của chúng đối với mục tiêu giảng dạy của chính GV.

#### 2.2.4. *Thuyết tự quyết (Self-determination theory)*

Thuyết tự quyết là một trong những lý thuyết phổ biến và được sử dụng rộng rãi trong nhiều lĩnh vực, trước hết là tâm lý học, sau đó là các lĩnh vực liên quan đến khoa học thần kinh, tâm lý xã hội học, giáo dục học (Ryan & Deci, 2019). Thuyết tự quyết đã được phát triển để tích hợp cả các yếu tố bên trong và bên ngoài vào động lực của con người, do đó kết hợp cả khía cạnh tâm lý và văn hóa xã hội của các khung lý thuyết khác (Stirling, 2013). Thuyết tự quyết là một siêu lý thuyết và bao gồm 05 lý thuyết nhỏ: Lý thuyết đánh giá nhận thức (Cognitive Evaluation Theory), Lý thuyết tích hợp hữu cơ (Organismic integration theory), Lý thuyết định hướng nhân quả (Causality Orientations Theory), Lý thuyết nhu cầu tâm lý cơ bản (Basic Psychological Needs Theory) và Lý thuyết nội dung mục tiêu (Goal Contents Theory). Lý thuyết tự quyết cho rằng hành vi của con người có thể được thúc đẩy từ bên trong hoặc thúc đẩy từ bên ngoài tùy thuộc vào hoàn cảnh, lí do họ tham gia nhiệm vụ đó (Ryan & Deci, 2002).

Lý thuyết tự quyết về cơ bản là một lý thuyết sinh học, lý thuyết này giả định rằng con người luôn có xu hướng phát triển và hòa nhập về mặt tâm lý, do đó con người luôn hướng tới việc học hỏi, kết nối với những người khác. Ryan và Deci (2019) lập luận rằng, để phát triển lành mạnh, các cá nhân cần được hỗ trợ về các nhu cầu tâm lý cơ bản, trong đó, theo Adams và cộng sự (2017), tự chủ, năng lực và sự liên quan được xem là ba nhu cầu tâm lý cơ bản của con người. Đồng thời, các nhóm động cơ cũng được hình thành bao gồm động cơ bên trong, động cơ bên ngoài và không có động cơ. Trong đó, động cơ bên ngoài được đặc trưng bởi các hành vi được thực hiện vì mục tiêu cơ bản là nhận hoặc tránh một số hậu quả bên ngoài (ví dụ phần thưởng, hình phạt hoặc cảm giác tội lỗi). Động cơ bên ngoài được chia làm 04 loại điều chỉnh hành vi: điều chỉnh bên ngoài, điều chỉnh tiếp nhận/nội nhập, điều chỉnh đồng nhất và điều chỉnh hợp nhất. Thiếu động cơ/động lực, hoặc sự vắng mặt của động lực, được thể hiện khi các cá nhân nhận thức được những điều ngẫu nhiên giữa hành động của họ và kết quả của hành động của họ là không có mục đích, và do đó hành động một cách thụ động.

Nhìn chung, thuyết tự quyết thừa nhận rằng việc một người nhận thức được việc đáp ứng các nhu cầu về quyền tự chủ, năng lực và sự liên quan là nguồn gốc tạo nên động lực nội tại, trong khi nhận thức về sự đáp ứng một phần hoặc không đáp ứng được là nguồn gốc tạo nên thiếu động lực hoặc động lực bên ngoài. Theo Ryan và Deci (2000), động lực bên ngoài có thể trở thành động lực bên trong thông qua quá trình chuyên hóa nội nhập. Khi bối cảnh xã hội thỏa mãn ba nhu cầu tâm lý cơ bản thì quá trình nội nhập diễn ra nhanh hơn và cá nhân càng được thúc đẩy hành động bởi động lực bên trong.

#### 2.3. *Thảo luận*

Có thể thấy rằng, có nhiều lý thuyết tiếp cận và giải thích cho động lực của GV khi thực hiện các hoạt động giáo dục. Tuy nhiên, những nỗ lực của các nhà nghiên cứu nhìn nhận các cách tiếp cận động lực ở các hướng khác nhau đã không đạt được sự thống nhất chung trong việc đánh giá, diễn giải động lực của GV trong bối cảnh giáo dục. Dörnyei (1996) đã chỉ ra vấn đề này không đến từ việc thiếu các nền tảng lý thuyết mà là do có quá nhiều cách tiếp cận để giải thích động cơ. Trong các cách tiếp cận động lực ở trên, có thể thấy rằng, các cấu trúc lý thuyết về động lực có tính chồng chéo khi so sánh với nhau. Điển hình như khi so sánh thuyết niềm tin vào năng lực của bản thân và lý thuyết kì vọng giá trị. Trong đó, niềm tin về năng lực của bản thân được đánh giá là liên quan chặt chẽ đến kì vọng thành công, tuy nhiên, niềm tin về kì vọng thành công của nhiệm vụ là cụ thể, gắn với nhiệm vụ tương ứng (Eccles & Wigfield, 2002).

Khi xem xét động lực của GV trong việc thực hiện các hoạt động giáo dục, có thể thấy rằng, lý thuyết tự quyết cho thấy sự ưu việt hơn các lý thuyết khác vì lý thuyết này chỉ ra con đường nội tại hóa của động cơ. Theo đó, nếu các đối tượng GV, HS và sinh viên được hỗ trợ các nhu cầu tâm lý cơ bản thì động cơ bên ngoài có thể được chuyên hóa thành động cơ bên trong, và do đó, động cơ để thực hiện một hành động nào đó của họ sẽ cao hơn. Hay nói cách khác, các nhóm động cơ bên ngoài (được gọi là sự điều chỉnh) có thể biến thành động cơ bên trong thông qua quá trình nội tại hóa (Ryan & Deci, 2000; 2002). Chính vì vậy, trong nhiều năm trở lại đây, lý thuyết tự quyết được sử dụng rộng rãi hơn trong nghiên cứu giáo dục. Tuy nhiên, các nghiên cứu này chủ yếu tập trung phân tích động lực của HS; trong khi đó, các nghiên cứu động lực của GV lại thiếu vắng hơn rất nhiều (Stirling, 2013).

Việc cung cấp môi trường hỗ trợ cho GV trên thực tế rất quan trọng để nâng cao chất lượng giáo dục. Việc sử dụng thuyết tự quyết trong nghiên cứu động lực của GV cho phép phát hiện các yếu tố cốt lõi tác động tới nhu cầu tâm lý cơ bản của GV khi thực hiện các mục tiêu giáo dục và từ đó cho phép xác định môi trường giáo dục thúc đẩy động cơ của GV. Theo các nguyên lý của thuyết tự quyết, con người có mong muốn học hỏi nội tại và mong muốn này được thúc đẩy bởi các nhu cầu tâm lý cơ bản về quyền tự chủ, năng lực và sự liên quan. Theo Stirling (2013), nếu muốn thu hút các GV tham gia vào các trải nghiệm học tập và phát triển chuyên môn, chúng



ta cần thiết kể các môi trường và hệ thống hỗ trợ những nhu cầu này. Chúng ta có thể làm điều đó bằng cách phát triển các chính sách ở cấp vĩ mô để hỗ trợ việc tạo ra các hệ thống khuyến khích quyền tự chủ và năng lực hơn là áp đặt (thông qua hình thức thưởng phạt) làm suy yếu động lực nội tại. Ở cấp độ hệ thống, chúng ta cần khuyến khích sự chia sẻ lãnh đạo và dân chủ để hỗ trợ quyền tự chủ, năng lực và sự liên quan trong mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng.

Các nghiên cứu vận dụng thuyết tự quyết để nghiên cứu động lực của GV trong bối cảnh quốc tế đã chỉ ra các kết quả rất có ý nghĩa cho việc thực hiện những can thiệp để nâng cao động lực của GV và từ đó nâng cao chất lượng nền giáo dục (Jour Tenório et al., 2021; Tilga et al., 2019). Cụ thể, thuyết tự quyết được áp dụng trong một số nghiên cứu để thúc đẩy động lực của GV trong thực hiện đổi mới ở các quốc gia khi chương trình đổi mới không có hỗ trợ về tài chính cho sự tham gia của GV và đòi hỏi họ tự nguyện tham gia vào quá trình phát triển chuyên môn liên tục. Nghiên cứu về động lực của GV sử dụng thuyết tự quyết của Hein và cộng sự (2012) tại 5 quốc gia tại châu Âu đã khẳng định các GV có sự tự chủ, xu hướng sử dụng các phương pháp dạy học lấy “HS làm trung tâm” nhiều hơn; trong khi các GV không có động lực tự chủ áp dụng cách dạy học lấy GV làm trung tâm nhiều hơn.

### 3. Kết luận

Trước khi áp dụng một cách tiếp cận cụ thể trong nghiên cứu động lực nói chung và động lực của GV nói riêng, nhà nghiên cứu cần cân nhắc tới những khung lý thuyết khác nhau để xác định khung nào phù hợp nhất để kiểm tra các hiện tượng quan tâm. Những phân tích, bình luận nói trên đã chỉ ra tính toàn diện của thuyết tự quyết trong việc lý giải động lực của GV và khả năng cho phép xác định hoặc xây dựng một môi trường hỗ trợ GV phát triển động lực. Đây cũng là một lý thuyết được áp dụng trong nhiều lĩnh vực khác nhau trên phạm vi quốc tế, đã có các hướng dẫn để cải thiện thực hành (Ryan & Deci, 2000; 2002) và là nền tảng để xây dựng một số chương trình can thiệp động lực trong việc thực hiện các hoạt động giáo dục của GV. Những cấu trúc chính của thuyết tự quyết - động cơ bên trong và động cơ bên ngoài (Ryan & Deci, 2000) có thể cung cấp những chỉ báo quan trọng và toàn diện cho việc lý giải động lực của GV, xác định các giải pháp để hỗ trợ và nâng cao động lực, phúc lợi của GV và từ đó nâng cao kết quả học tập của HS. Nghiên cứu theo hướng như vậy sẽ đặc biệt có ý nghĩa trong bối cảnh đổi mới giáo dục ở nước ta hiện nay theo định hướng của Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

### Tài liệu tham khảo

- Adams, N. B., Little, T. D., & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory*. Springer eBooks, 47-54. [https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_4)
- Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coefficients of perceived self-efficacy. *American Psychologist*, 41(12), 1389-1391. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.12.1389>
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Cameron, S., Mulholland, J., & Branson, C. (2013). Professional learning in the lives of teachers: Towards a new framework for conceptualizing teacher learning. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 41(4), 377e397. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.838620>
- Chiu, T. K. F. (2021). Student engagement in K-12 online learning amid COVID-19: A qualitative approach from a self-determination theory perspective. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1926289>
- Cho, Y., & Shim, S. S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: the role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.12.003>
- Ciani, K. D., Summers, J. J., & Easter, M. A. (2008). A “top-down” analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 533-560. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.04.002>
- Dörnyei, Z. (1996). Moving language learning motivation to a larger platform for theory and practice. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 71-80). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). New York, NY: Longman.
- Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78-89. <https://doi.org/10.1080/00461520902832368>

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the Mind of the Actor: The Structure of Adolescents' Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225. <https://doi.org/10.1177/0146167295213003>
- 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>
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2016.1217819>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2). <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.316>
- Hein, V., Ries, F., Pires Vega, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Heszteráné Ekler, J., & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11 (1), 123-130. <https://idus.us.es/handle/11441/59811>
- Henze, I., Van Driel, J., & Verloop, N. (2009). Experienced science teachers' learning in the context of educational innovation. *Journal of Teacher Education*, 60, 184e199. <https://doi.org/10.1177/0022487108329275>
- Jour Tenório, M. C. M., Tassitano, R. M., Weaver, R. G., & Lima, M. D. C. (2021). Effects of a teacher training intervention on teachers' and students' motivation to physical education class. *Journal of Physical Education*, 32. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3208>
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 212-247. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90021-K](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90021-K)
- Osman, D. J., & Warner, J. R. (2020). Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103064. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103064>
- Pelletier, L. G., & Rocchi, M. (2016). Teachers' Motivation in the Classroom. In *Building Autonomous Learners* (pp. 107-127). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_6)
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Perez, T., Cromley, J. G., & Kaplan, A. (2014). The role of identity development, values, and costs in college STEM retention. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 315-329. <https://doi.org/10.1037/a0034027>
- Phạm Thị Tân, Đặng Thị Hoa (2018). Các yếu tố ảnh hưởng đến động lực làm việc của giảng viên Trường Đại học Lâm nghiệp Việt Nam. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Lâm nghiệp*, 3, 84-93.
- Ramey-Gassert, L., Shroyer, M. G., & Staver, J. R. (1996). A qualitative study of factors influencing science teaching self-efficacy of elementary level teachers. *Science Education*, 80(3), 283-315. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199606\)80:3<283::AID-SCE2>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199606)80:3<283::AID-SCE2>3.0.CO;2-A)
- Ray, N. L. (1992). *Motivation in education*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1). <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 2, 3-33.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-Determination Theory. In *Advances in Motivation Science*, 6, 111-156. Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
- Salifu, A., & Agbenyega, J. S. (2013). Viewing teacher motivation in Ghana Education Service through a postcolonial lens. *Current Issues in Education*, 16(3), 1-14. <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1218>

- Schellenbach-Zel, J., & Gräsel, C. (2010). Teacher motivation for participating in school innovations - supporting factors. *Journal for Educational Research Online*, 2(2), 34-54. <https://doi.org/10.25656/01:4574>
- Stirling, D. (2013). Motivation in education. *Aichi Universities English Education Research Journal*, 29 (2013), 51-72.
- Thomson, M. M., & Kaufmann, E. (2013). Elementary Teachers' Views of their Science Professional Development Attendance: An Expectancy-Value Approach. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 9(1), 45-58. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2013.915a>
- Tilga, H., Hein, V., & Koka, A. (2019). Effects of a Web-Based Intervention for PE Teachers on Students' Perceptions of Teacher Behaviors, Psychological Needs, and Intrinsic Motivation. *Perceptual and Motor Skills*, 126(3), 559-580. <https://doi.org/10.1177/0031512519840150>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Turner, J. E., Waugh, R. M., Summers, J. J., & Grove, C. M. (2009). *Implementing highquality educational reform efforts: An interpersonal circumplex model bridging social and personal aspects of teachers' motivation*. In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 253e271). New York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-253e271>
- Urduan, T. (2004). Predictors of Academic Self-Handicapping and Achievement: Examining Achievement Goals, Classroom Goal Structures, and Culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251-264. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.251>
- Usher, A., & Kober, N. (2012). *What Is Motivation and Why Does It Matter?*. Center on Education Policy.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Rodriguez, D. (1998). Chapter 3: The Development of Children's Motivation in School Contexts. *Review of Research in Education*, 23(1), 73-118. <https://doi.org/10.3102/0091732X023001073>
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>
- Wyatt, M. (2014). Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs: Tackling enduring problems with the quantitative research and moving on. *International Journal of Research & Method in Education*, 37(2), 166-189. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.742050>