

MỘT SỐ HƯỚNG TIẾP CẬN TRONG NGHIÊN CỨU ĐỘNG CƠ HỌC TẬP

DƯƠNG THỊ KIM OANH*

TÓM TẮT

Việc tìm hiểu các hướng tiếp cận trong nghiên cứu vấn đề động cơ học tập có ý nghĩa đặc biệt quan trọng trong việc xác định rõ bản chất, phân loại, biểu hiện và các nhân tố tác động đến động cơ hoạt động học tập của người học. Bài viết đề cập một số hướng tiếp cận cơ bản trong nghiên cứu động cơ học tập như phân tâm học, hành vi, nhân văn, nhận thức, học tập xã hội và văn hóa - xã hội.

Từ khóa: động cơ, động cơ học tập, phân tâm học, tâm lý học hành vi, tiếp cận văn hóa - xã hội.

ABSTRACT

Some approaches in researching learning motivations

The act of studying some approaches in researching the issue of learning motivations has played an essential role in figuring out the nature, the categorization, the performance and the factors which affect learners' motivations. Therefore, this article presents some of basic approaches in researching the learning motivations such as psychoanalysis, behavioral psychology, humanistic psychology, and social - cultural approach.

Keywords: motivation, learning motivation, psychoanalysis, behavioral psychology, social - cultural approach.

1. Đặt vấn đề

Động cơ nói chung và động cơ học tập nói riêng là những vấn đề có ý nghĩa lý luận và thực tiễn cơ bản trong tâm lý học. Động cơ học tập đúng đắn hay lệch lạc có ý nghĩa quyết định sự thành bại của hoạt động và chiều hướng phát triển nhân cách của con người. Vì vậy, vấn đề động cơ và động cơ học tập đã và đang thu hút được sự quan tâm của nhiều nhà khoa học.

Trên thế giới, có nhiều lý thuyết tâm lý học khác nhau như phân tâm học, tâm lý học hành vi, tâm lý học nhận thức... giải thích hiện tượng tâm lý phức tạp này.

Một số lý thuyết về động cơ được phát triển qua thực nghiệm trên động vật ở trong phòng thí nghiệm, một số khác dựa trên các nghiên cứu ở con người trong những tình huống trò chơi hay trong các phòng khám bệnh... Chúng tôi sẽ đề cập một số hướng tiếp cận cơ bản trong nghiên cứu động cơ học tập ở phần trình bày dưới đây.

2. Một số vấn đề cơ bản về động cơ học tập

2.1. Khái niệm động cơ học tập

Khái niệm động cơ học tập được xây dựng dựa trên khái niệm động cơ hoạt động. Trong tâm lý học có nhiều quan niệm khác nhau về động cơ hoạt động của con người, song điểu chung

* TS, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP HCM

thống nhất trong các cách nhìn nhận về hiện tượng tâm lí này là xem động cơ là sự định hướng, kích thích, thúc đẩy và duy trì hoạt động/hành vi của con người. Trên cơ sở phân tích các quan niệm khác nhau về động cơ, chúng tôi cho rằng: “*Động cơ là yếu tố tâm lí phản ánh đối tượng có khả năng thỏa mãn nhu cầu của chủ thể, nó định hướng, thúc đẩy và duy trì hoạt động của chủ thể nhằm chiếm lĩnh đối tượng đó*”.

Vì động cơ học tập là một hệ thống các yếu tố vừa có tính chất định hướng, vừa có chức năng kích thích, thúc đẩy và duy trì hoạt động học tập, nên chúng tôi quan niệm: “*Động cơ học tập là yếu tố tâm lí phản ánh đối tượng có khả năng thỏa mãn nhu cầu của người học, nó định hướng, thúc đẩy và duy trì hoạt động học tập của người học nhằm chiếm lĩnh đối tượng đó*”.

Để có động cơ học tập, trước hết phải có đối tượng học (kiến thức, kĩ năng, kĩ xảo). Đối tượng này là những cái có khả năng kích thích, thúc đẩy và duy trì hoạt động học tập. Như vậy, nguồn gốc thực sự của động cơ học tập không phải ở bên trong, mà ở bên ngoài người học, hóa thân vào sự vật là đối tượng mà người học có nhu cầu chiếm lĩnh. Khi nhu cầu chiếm lĩnh đối tượng được người học ý thức, đối tượng đó sẽ trở thành động cơ thúc đẩy, định hướng và duy trì hoạt động học tập. Sức hấp dẫn, lôi cuốn của đối tượng càng lớn, động cơ thúc đẩy hoạt động học tập càng cao. Vì vậy, động cơ học tập giống như véc-tơ lực, xuất phát từ đối tượng và hướng về phía người học.

2.1. Phân loại động cơ học tập

Tìm hiểu các nghiên cứu về phân loại động cơ học tập, chúng tôi nhận thấy mỗi tác giả đều có sắc thái riêng, song nhìn chung động cơ học tập được chia theo 3 tiêu chí chính như sau:

(i) *Căn cứ vào thời gian tác động của động cơ học tập tới hoạt động học tập*, A. N. Leonchiep, X. L. Rubinxtein, B. M. Chieplo chia động cơ thành 2 loại:

- *Động cơ học tập khái quát rộng lớn* (như học tập để có học vấn cao, học tập để chuẩn bị cho các hoạt động trong tương lai...): Đây là loại động cơ học tập khá bền vững, có tác dụng chi phối người học trong một thời gian dài và ít phụ thuộc vào những hoàn cảnh xuất hiện ngẫu nhiên.

- *Động cơ học tập riêng lẻ, hẹp* (như học tập để được khích lệ, học tập để tránh bị trách phạt...): Đây là loại động cơ học tập có tác động tương đối ngắn, phụ thuộc vào hoàn cảnh trước mắt và những tác động trực tiếp. Loại động cơ này kích thích trực tiếp các hành động học tập. [1]

(ii) *Căn cứ vào mối quan hệ giữa động cơ học tập và xu hướng nhân cách của người học*, L. I. Bogiovic, A. K. Marcova, Vũ Thị Nho... chia động cơ học tập thành 2 loại:

- *Động cơ nhận thức*: Là loại động cơ nảy sinh trong quá trình học tập, có liên quan trực tiếp tới nội dung và quá trình thực hiện hoạt động học tập. Loại động cơ này là sự đối tượng hóa nhu cầu nhận thức (nhu cầu muốn chiếm lĩnh nội dung tri thức, phương pháp khám phá tri thức...) và trở thành động lực thúc đẩy, điều khiển hoạt động học tập nhằm chiếm

lĩnh đối tượng học tập (biểu tượng, khái niệm...). Động cơ nhận thức sẽ được phát triển ở mức độ cao (cả về số lượng và chất lượng) khi hoạt động học tập được tổ chức một cách hợp lý về nội dung và phương pháp theo nguyên tắc khái quát lí luận.

- *Động cơ xã hội*: Là loại động cơ thể hiện nhu cầu, hứng thú, ước muốn... của người học, nảy sinh trong quá trình người học thực hiện các mối quan hệ với môi trường xung quanh. Loại động cơ này có liên quan tới xu hướng nhân cách như nhu cầu tự khẳng định, ước mong về nghề nghiệp, muốn làm vui lòng cha mẹ và giáo viên, muốn được bạn bè mến phục... (Dẫn theo [6])

(iii) *Căn cứ vào hướng tác động của động cơ học tập đến người học*, E. L. Deci, Anita E. Woolfolk, Nguyễn Kế Hào... chia động cơ thành 2 loại:

- *Động cơ bên trong*: Là động cơ xuất phát từ nhu cầu, sự ham hiểu biết, niềm tin hay sự quan tâm... của người học đến đối tượng đích thực của hoạt động học tập (kiến thức, kĩ năng, kĩ xảo). Khi được thúc đẩy bởi động cơ bên trong, người học ít cần đến sự khuyến khích hay trách phạt vì chính hoạt động học và kết quả học tập là phần thưởng lớn nhất đối với người học.

- *Động cơ bên ngoài*: Là động cơ chỉ những tác động từ bên ngoài lên hoạt động học tập của người học. Khi người học được thúc đẩy bởi loại động cơ này, họ thường không quan tâm tới đối tượng đích thực của hoạt động học, mà chỉ quan tâm tới kết quả như đạt được điểm số cao, phần thưởng, tránh sự trách phạt từ

cha mẹ hoặc giáo viên, nhận một tấm bằng... [11], [7], [2]

Ngoài động cơ bên trong và động cơ bên ngoài, một số tác giả còn đưa thêm động cơ trung gian vào hệ thống các loại động cơ học tập. Đây là loại động cơ không ổn định, lúc thuộc nhóm động cơ bên ngoài, lúc lại thuộc nhóm động cơ bên trong.

Ba cách phân chia động cơ học tập trên đây tuy có hình thức và tên gọi khác nhau, song chúng đều có điểm chung thống nhất khi chia động cơ học tập thành hai nhóm cơ bản:

- Nhóm động cơ xuất phát từ bản thân hoạt động học tập: Học tập để chiếm lĩnh đối tượng đích thực của hoạt động học (động cơ khái quát rộng lớn, động cơ nhận thức, động cơ bên trong).

- Nhóm động cơ xuất phát từ mối quan hệ của người học với môi trường xung quanh (cha mẹ, giáo viên, bạn học và những người khác): Với loại động cơ này, hoạt động học tập trở thành phương tiện để thỏa mãn những nhu cầu khác ngoài nhu cầu chiếm lĩnh đối tượng học của người học (động cơ riêng lẻ, động cơ bên ngoài, động cơ xã hội).

Khi thực hiện hoạt động học tập, người học có thể có cả hai nhóm động cơ học tập trên đây. Mỗi nhóm động cơ đều cần thiết và có ý nghĩa thúc đẩy hoạt động học tập theo những kiểu khác nhau (trực tiếp hoặc gián tiếp). Nhiệm vụ của giáo viên là tạo các điều kiện thuận lợi nhất để người học hình thành và phát triển hai nhóm động cơ này, đặc biệt là nhóm động cơ xuất phát từ bản thân hoạt động học tập.

3. Một số hướng tiếp cận trong nghiên cứu động cơ học tập

3.1. Hướng tiếp cận phân tâm học

Lý thuyết về các xung lực tâm lý của Sigmund Freud (1856-1939) là nền tảng trong hệ thống lý luận về bộ máy tâm thần cá nhân của ông. Theo Sigmund Freud, toàn bộ sức mạnh tác động ở phía sau những nhu cầu cấp bách của “cái ấy” và biểu hiện những yêu cầu thuộc loại thể chất trong tâm thần là xung lực. Trong tất cả xung lực vốn có của cá nhân, chỉ có hai xung lực cơ bản là tính dục (Eros) và phá hủy (Thanatos). Eros giúp cá nhân duy trì sự tồn tại (nó hướng tới những hành động nhằm duy trì sự sống như hô hấp, ăn uống, tính dục và những hành động đáp ứng toàn bộ những nhu cầu khác của cơ thể). Các xung lực Eros không phải là thứ nhu cầu tính dục nói chung, mà đó là xung lực Libido (khát dục). Xung lực Libido là năng lượng nguyên thủy, có liên hệ trực tiếp và cơ bản với xung năng tính dục nói chung, tạo nên nguồn năng lượng vốn có ngay từ khi cá nhân mới được sinh ra và tồn tại đến lúc tuổi già, dưới một hình thức nào đó. Trái lại, Thanatos được xem là tập hợp những xung lực tàn phá có ở tất cả mọi người, song Eros mạnh hơn Thanatos nên nó giúp con người tồn tại chứ không phải tự hủy hoại. Theo Sigmund Freud, mọi hành vi của con người đều được thúc đẩy bởi hai xung lực này. Vì vậy, những thứ con người sẵn có hay tạo ra, những cảm xúc con người trải nghiệm... đều nhằm duy trì sự sống và ngăn cản sự phá hủy. [4]

Khác với Sigmund Freud, các lý

thuyết phân tâm học mới của A. Adler, K. Horney, E. Fromm ... lại có những luận giải khác về động lực hoạt động của con người. Chẳng hạn, A. Adler xem cảm giác tự ti được lan tỏa là động lực cơ bản thúc đẩy hoạt động của con người; K. Horney cho rằng, trong con người có sức mạnh bẩm sinh và cơ sở của nó nằm trong sự cô đơn từ thời ấu thơ. Các sức mạnh này được thể hiện qua các trạng thái tình cảm như sự lo lắng, nỗi khiếp sợ... và nó ảnh hưởng rất lớn tới hành vi của con người. Do đó, động cơ nền tảng của con người được xây dựng trên cơ sở nhu cầu về sự an toàn và tránh sợ hãi; E. Fromm xem “sự chạy trốn tự do” được tạo ra bởi cảm giác cô đơn do cuộc sống bấp bênh trong xã hội đầy biến động là động lực cơ bản cho hoạt động của con người.

Như vậy, theo hướng tiếp cận phân tâm học, mỗi tác giả đều có cách lý giải khác nhau về nhân tố then chốt thúc đẩy hoạt động của con người, song về bản chất thì bản năng tính dục, cảm giác tự ti được lan tỏa, sức mạnh bẩm sinh hay sự chạy trốn tự do, các mối quan hệ hay tâm hồn, khí chất của con người đều là sức mạnh của bản năng nhưng dưới hình thức khác mà thôi. Chúng tôi cho rằng, cách nhìn nhận động cơ của con người như những bản năng ở trên thường dẫn đến chỗ đối lập cá nhân với xã hội và xem xét môi trường sống chỉ là những điều kiện để bản năng mà con người vốn có từ lúc mới được sinh ra được bộc lộ dần dần trong quá trình phát triển của cá thể mà thôi. Đặc biệt, đối với lứa tuổi sinh viên, do hoạt động học tập có những điểm đặc

trung nên việc xem động cơ học tập như những bản năng sẽ phù nhận hoặc đánh giá không đúng mức tính tích cực, chủ động và tự giác của người học trong quá trình tiến hành hoạt động này.

3.2. Hướng tiếp cận của tâm lí học hành vi

Trong tâm lí học hành vi, động cơ được giải thích bằng các khái niệm như phần thưởng (một đồ vật hay sự kiện hấp dẫn được cung cấp cho kết quả của một hành vi cụ thể) và sự trách phạt (một đồ vật hay sự kiện kích thích hay giảm bớt hành vi) (E. L. Thorndike, B. F. Skinner...). Các nhà hành vi học cho rằng, để hiểu về động cơ của người học cần phải bắt đầu bằng việc phân tích cụ thể sự khuyến khích bằng phần thưởng và sự trách phạt thể hiện trong lớp học. [7]

Thuyết hành vi là một trường phái tâm lí học có nhiều “nhánh” rất khác nhau. Quan điểm trên đây về động cơ và động cơ học tập lúc đầu chưa được thể hiện trong thuyết hành vi cổ điển của John B. Watson (1878-1958) - người sáng lập ra tâm lí học hành vi. John B. Watson cho rằng, tâm lí học không mô tả, giảng giải các trạng thái ý thức mà chỉ nghiên cứu hành vi của con người cũng như của động vật. Toàn bộ hành vi, phản ứng của con người và động vật được thể hiện bằng công thức: S – R (Stimulus - Reaction hay Kích thích - Phản ứng). Với công thức này, ông đã nêu lên một quan điểm tiến bộ trong tâm lí học: coi hành vi là do ngoại cảnh quyết định, hành vi có thể quan sát và được nghiên cứu một cách khách quan. Tuy nhiên, trong các nghiên cứu của mình, ông chỉ quan tâm

tới các sự kiện và biểu hiện của hành vi có thể quan sát thấy ở bên ngoài mà không xét tới yếu tố ẩn sau thúc đẩy sự thể hiện của chúng. Điều này cho thấy, về thực chất, thuyết hành vi cổ điển không quan tâm tới hiện tượng động cơ.

Khắc phục những nguyên tắc quyết định luận máy móc, trực tiếp giữa S – R theo kiểu cơ học của thuyết hành vi cổ điển, thuyết hành vi mới (E. C. Tolman, C. L. Hull, B. F. Skinner...) đưa các biến số trung gian là các yếu tố tâm lí như nhu cầu, trạng thái chờ đón, kinh nghiệm sống của con người... vào công thức trên. Như vậy, khác với thuyết hành vi cổ điển, hiện tượng động cơ đã được đề cập tới trong thuyết hành vi mới. [7]

Thông qua việc giải thích động cơ bằng hai khái niệm phần thưởng và sự trách phạt, các nhà tâm lí học hành vi cho rằng, nếu học sinh liên tục được củng cố cho những hành vi cụ thể, thì thói quen hay khuynh hướng hành động theo những cách cụ thể đó sẽ được hình thành và phát triển. Ví dụ, nếu một học sinh nhận được phần thưởng nhiều lần là tiền, đồ vật hay sự yêu mến, lời ngợi ca từ phía bạn học và giáo viên khi đạt được danh hiệu vô địch môn bóng chuyền mà rất ít nhận được sự công nhận về thành tích học tập, lúc đó, học sinh này sẽ có xu hướng luyện tập chăm chỉ hơn để đạt được vị thế cao hơn trong môn bóng chuyền thay vì học tập văn hóa. Do đó, việc sử dụng phần thưởng hay sự trách phạt để làm suy giảm những hành vi sai lệch là cách thức thúc đẩy có hiệu quả hoạt động học tập của học sinh. [7]

Chúng tôi nhận thấy, quan niệm của

tâm lý học hành vi về việc sử dụng phần thưởng (vật chất hay tinh thần) và sự trách phạt như là động lực thúc đẩy người học học tập không chỉ có giá trị to lớn đối với trẻ nhỏ và học sinh lứa tuổi tiểu học mà còn đối với sinh viên. Do có sự phát triển mạnh mẽ của tính tự ý thức nên động lực thúc đẩy hoạt động học tập còn chịu tác động phức tạp, nhiều mặt từ hoàn cảnh sống, từ các mối quan hệ xã hội, gia đình, đặc biệt là trong bối cảnh nền kinh tế thị trường hiện nay. Điều này cho thấy, sử dụng thưởng - phạt (học bổng, cơ hội học tập tốt hơn, cơ hội tìm được việc làm tốt trong tương lai...) trong nghiên cứu động cơ học tập của sinh viên sẽ đáp ứng được các nhu cầu, mong ước, kì vọng (các yếu tố trung gian)... của lứa tuổi sinh viên.

3.3. Hướng tiếp cận của tâm lý học nhân văn

Tâm lý học nhân văn do Carl Roger (1902 - 1987) và Abraham Maslow (1908 - 1972) sáng lập. Các nhà tâm lý học nhân văn quan niệm, bản chất con người vốn tốt đẹp, con người có lòng vị tha và có tiềm năng kì diệu. Họ cho rằng, cả tâm lý học hành vi và phân tâm học đều giải thích chưa đầy đủ về lí do thúc đẩy hành vi của con người. Vì thế, sự ra đời và phát triển của tâm lý học nhân văn được xem như là lực lượng tâm lý học thứ ba để phản ứng lại tâm lý học hành vi và phân tâm học. [7]

Những giải thích của tâm lý học nhân văn về động cơ nhấn mạnh vào những nguồn lực bên trong như nhu cầu của con người đối với sự tự thực hiện (self-actualization), khuynh hướng thực

hiện bẩm sinh (the inborn actualizing tendency) và nhu cầu tự khẳng định (self-determination). Các giải thích này có điểm chung khi tin rằng con người liên tục được thúc đẩy bởi những nhu cầu bẩm sinh để hoàn thiện tiềm năng của họ. Do đó, để thúc đẩy hoạt động học tập, phải kích thích nguồn lực bên trong của người học - nhận thức về năng lực, lòng tự trọng, tính tự quản, sự tự thực hiện. [7]

Một trong những giải pháp kích thích nguồn bên trong mà tâm lý học nhân văn nêu lên là cảm xúc tự trọng (self-esteem movement). James Bean (1991) đã đưa ra 3 hình thức để nâng cao tính tự trọng của học sinh. Các hình thức này gồm những hoạt động phát triển cá nhân, trong đó có rèn luyện tính nhạy cảm, những chương trình tự đánh giá bản thân, những thay đổi theo chương trình trong trường học nhằm nhấn mạnh hơn nữa sự hợp tác và tham gia của học sinh vào hoạt động học tập và hoạt động xã hội. Các hình thức mà James Bean nêu ra đã góp phần đáp ứng nhu cầu của học sinh về năng lực và lòng tự trọng, từ đó thúc đẩy học sinh tích cực học tập. [14]

Quan điểm kích thích nguồn lực bên trong của tâm lý học nhân văn có giá trị thực tiễn to lớn khi nghiên cứu động cơ học tập của các lứa tuổi khác nhau, nhất là ở lứa tuổi sinh viên - lứa tuổi không chỉ có sự phát triển mạnh mẽ về tự ý thức mà còn có nhiều biến đổi về động cơ, về thang giá trị xã hội. Kích thích các nguồn lực bên trong sẽ tạo điều kiện cho sinh viên phát triển và hoàn thiện nhân cách, hướng nhân cách theo yêu cầu của xã hội. Với ý nghĩa như vậy, chúng tôi

cho rằng, các nguồn lực như năng lực, lòng tự trọng, tính tự quản, sự tự thực hiện những nhân tố bên trong kích thích, thúc đẩy hoạt động học tập của người học.

3.4. *Hướng tiếp cận nhận thức*

Theo nhiều cách khác nhau, lí thuyết nhận thức về động cơ được xem như là phản ứng lại quan điểm của tâm lí học hành vi. Lí luận nhận thức cho rằng, hành vi của con người được quyết định bởi tư duy (nhận thức) chứ không phải là sự thưởng, phạt cho những hành vi trước đó (Schunk, Stipek). Hành vi được khởi đầu và điều chỉnh bởi kế hoạch (Miller, Galanter và Pribram), mục tiêu (Locke và Latham), sơ đồ (Ortony, Clore và Collins) hay sự quy gán (Weiner). [7], [15], [16]

Cũng giống như tâm lí học nhân văn, những giải thích của tâm lí học nhận thức về động cơ cũng nhấn mạnh vào nguồn lực bên trong [5]. Theo các nhà tâm lí học nhận thức, con người rất ham hiểu biết và tích cực tìm kiếm thông tin để giải quyết những vấn đề liên quan tới bản thân. Ngoài ra, con người hoạt động không phải chỉ vì họ muốn làm việc để đáp lại những tác động bên ngoài hay bên trong cơ thể mà còn để hiểu và giải thích được về những tác động đó.

Có thể thấy rõ hơn quan điểm của tâm lí học nhận thức qua thuyết quy gán của Weiner Bernard. Thuyết này giải thích sự thành công hay thất bại của bản thân hoặc người khác bằng sự quy gán cho các nhân tố bên trong (năng lực, sự nỗ lực) hay bên ngoài (sự may mắn, nhiệm vụ khó khăn) và các nhân tố có thể

điều khiển được (sự nỗ lực, nhiệm vụ khó khăn) hay không điều khiển được (năng lực, sự may mắn). Trong học tập, những sinh viên có thành tích học tập cao thường có xu hướng quy gán thành công cho sự nỗ lực, nhiệm vụ khó khăn; ngược lại, sinh viên có thành tích học tập không cao thường quy gán sự thất bại cho năng lực và yếu tố may mắn. Chúng tôi cho rằng, việc sử dụng hướng tiếp cận nhận thức có ý nghĩa quan trọng khi tìm kiếm và phân tích các nhân tố khách quan và chủ quan tác động tới động cơ học tập của sinh viên. [16], [17]

3.5. *Hướng tiếp cận học tập xã hội*

Thuyết học tập xã hội về động cơ là sự hợp nhất của thuyết hành vi và thuyết nhận thức. Nếu như thuyết hành vi nhấn mạnh đến kết quả của hành vi, thuyết nhận thức đề cập tác động trực tiếp của niềm tin và kì vọng của cá nhân thì thuyết học tập xã hội sử dụng cả hai giải pháp trên khi giải thích về động cơ. Điều này được mô tả qua giải pháp kì vọng - giá trị (expectancy x value theories) của J. P. Eccles. Giải pháp này cho rằng, mong đợi của người học (cụ thể là niềm tin vào thành công) và giá trị của bài học (tầm quan trọng của việc giải quyết được vấn đề mà bài học đặt ra) ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học tập, sự nỗ lực và việc lựa chọn môn học hay kiểu bài tập của cá nhân. [13]

Thuyết học tập xã hội của Albert Bandura là một trong những ví dụ điển hình cho việc giải thích hiện tượng động cơ của dòng phái tâm lí học trên. Thuyết này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc quan sát, mô hình hóa hành vi, thái độ và

cảm xúc của người khác. Theo Bandura, phần lớn hành vi của con người được hình thành từ quan sát và bắt chước hành vi của người khác. Ông cho rằng, có bốn nhân tố tham gia vào quá trình học tập quan sát là chú ý, ghi nhớ, quá trình tái tạo vận động và động cơ. Trong việc hình thành hành vi của cá nhân, con người không bị thúc đẩy bởi nguồn lực bên trong hay kích thích bên ngoài, mà do sự tương tác giữa 3 bộ phận là hành vi, các đặc điểm nhận thức và yếu tố môi trường. Những nghiên cứu trên búp bê Bobo cũng đã chứng minh rằng, trong học tập, các quá trình nhận thức đóng vai trò quan trọng hơn sự khen thưởng hay trách phạt. Điều này cho thấy, việc hình thành hành vi không chỉ nhờ củng cố trực tiếp các phản ứng có kết quả, mà có thể học qua kinh nghiệm của người khác bằng cách củng cố gián tiếp khi quan sát hành vi và kết quả của những hành vi đó. [9], [10]

Cũng giống như Albert Bandura, Walter Mischel đã chứng minh rằng, các tình huống có ảnh hưởng mạnh mẽ tới hành vi của con người và phản ứng của con người đối với các tình huống dựa vào những suy nghĩ của họ về kết quả của các hành vi đó. Walter Mischel cũng chú ý tới đặc điểm tình huống và đặc điểm cá nhân ảnh hưởng tới hành vi của con người. Điều này cũng tìm thấy trong các kết luận mà C. Ames, C. Dweck đã nêu khi xem môi trường, hành vi và đặc điểm cá nhân có ý nghĩa quan trọng trong động cơ học tập của cá nhân. [8], [12]

Như vậy, trong hướng tiếp cận học tập xã hội, hành vi được điều chỉnh, hướng dẫn bởi các kết quả của hành vi và

những gì liên quan tới kết quả đó (suy nghĩ về kết quả, đặc điểm cá nhân, đặc điểm tình huống...). Chúng tôi nhận thấy, khi nghiên cứu các biểu hiện của động cơ học tập, mặc dù kết quả học tập phụ thuộc vào nhiều nhân tố như năng lực học tập, môi trường học tập..., song ở một mức độ nào đó, kết quả học tập cũng phản ánh độ mạnh trong động cơ học tập của từng cá nhân. Vì vậy, việc sử dụng biểu hiện kết quả học tập sẽ góp phần lượng hóa được độ mạnh trong động cơ học tập của người học.

3.6. Hướng tiếp cận văn hóa - xã hội

L. X. Vurgôtxki (1896-1934) là người đầu tiên đề xuất phải xây dựng nền tâm lý học thực sự của con người. Nền tâm lý học này lấy hoạt động lao động của con người làm mô hình để nghiên cứu và phát triển tâm lý người, đồng thời xem quá trình phát triển các chức năng tâm lý cấp cao là quá trình từng con người lĩnh hội và phát triển văn hóa.

Các động cơ đặc trưng của con người nảy sinh và hình thành trong quá trình phát triển cá thể thông qua hoạt động và giao tiếp. Trong quá trình phát triển, cá nhân dần dần tiếp thu, nội tâm hóa các giá trị xã hội mà loài người đã tích lũy và được lưu giữ trong các sản phẩm văn hóa vật thể hoặc phi vật thể, từ đó hình thành tính cách, năng lực, hệ thống động cơ - nhu cầu của bản thân... Trên cơ sở chủ thể tiến hành các dạng hoạt động và giao tiếp khác nhau, tham gia vào các quan hệ xã hội, nắm giữ những vị trí và thể hiện vai trò nhất định trong hệ thống các quan hệ xã hội đó, hệ thống động cơ hoạt động của con người

được hình thành. Vì vậy, muốn hình thành có định hướng hệ thống động cơ ở con người, cần phải bắt đầu từ việc xây dựng môi trường xã hội, nơi người được giáo dục đang sống. Một môi trường xã hội trong đó có các hệ thống giá trị xã hội, cách thức hoạt động, chuẩn mực, quan hệ người - người sẽ là nguồn để từ đó mỗi cá nhân tiếp thu, lĩnh hội các giá trị và chuyển thành cái riêng, thành những động cơ bên trong.

Động cơ thúc đẩy con người hoạt động nhằm thỏa mãn nhu cầu. Đối tượng thỏa mãn nhu cầu của con người là sản phẩm của quá trình sản xuất xã hội. Một lần nữa chúng ta lại thấy, với tư cách là những phản ánh tâm lý về các đối tượng đó, các động cơ đặc trưng của con người có nguồn gốc xã hội. Đối với những động cơ có nguồn gốc sinh vật (những động cơ đáp ứng nhu cầu đảm bảo sự tồn tại của cơ thể như một hệ thống sinh vật), việc đáp ứng chúng cũng mang tính xã hội, phụ thuộc vào điều kiện sống cụ thể, đặc biệt là văn hóa - lối sống đặc trưng cho mỗi nhóm người, mỗi dân tộc.

Động cơ được xem là thành phần cơ bản cấu thành nên xu hướng - đặc điểm chủ đạo của nhân cách, là mắt xích khởi đầu và nền tảng của nhân cách. Hệ thống động cơ và các dạng hoạt động được định hướng bởi động cơ được xem là tham số quan trọng nhất của nhân cách. Vì vậy, quá trình phát triển động cơ gắn bó chặt chẽ với quá trình hình thành nhân cách. Trong quá trình phát triển cá thể, thời điểm xuất hiện nhân cách được gắn với thời điểm xuất hiện những biểu hiện đầu tiên của tự ý thức, của cuộc đấu

tranh động cơ. Lúc này, hệ thống động cơ của con người đã có những biểu hiện đầu tiên của các mối quan hệ thứ bậc. Trong mỗi giai đoạn phát triển tâm lý tiếp theo, sự thay đổi quan hệ vai trò chủ đạo của các động cơ khác nhau trong hệ thống động cơ của cá nhân đã tạo nên những điểm mốc trong quá trình hình thành nhân cách.

Đề cập vấn đề động cơ trong hoạt động học tập, các nhà tâm lý học theo hướng tiếp cận (X. L. Rubinstein, A. N. Leonchiev, L. I. Bogiovic, P. M. Iacopxon, L. I. Bogiovic, A. K. Marcova...) xem động cơ học tập là lực thúc đẩy, kích thích hoạt động học tập chứ không phải là yếu tố ảnh hưởng đến hành vi, đến hoạt động học tập một cách vô thức hay chưa được ý thức. Động cơ học tập có mối quan hệ với nhu cầu, hứng thú, khát vọng học tập..., và được biểu hiện qua hứng thú trực tiếp với nội dung môn học, hứng thú với hoạt động trí tuệ...

Hoạt động học tập của học sinh được thúc đẩy bởi nhiều loại động cơ khác nhau, những động cơ này tạo thành một cấu trúc xác định, một thứ bậc của những kích thích, trong đó có một số động cơ là cơ bản, chủ đạo, một số động cơ khác là phụ, thứ yếu. [3]

Chúng tôi nhận thấy, vì động cơ học tập được hình thành và phát triển trong hoạt động học tập - nghề nghiệp, có mối quan hệ chặt chẽ với nhu cầu, hứng thú... của mỗi cá nhân, nên việc nghiên cứu hiện tượng tâm lý này không chỉ thông qua các hoạt động cụ thể mà còn phải gắn liền với nhu cầu và trên bình

diện nhân cách của cá nhân.

Trên cơ sở nội dung cơ bản của các hướng tiếp cận đã được đề cập ở trên, chúng tôi đã vận dụng các hướng tiếp cận này trong nghiên cứu động cơ học tập của sinh viên Trường Đại học Bách khoa Hà Nội (ĐHBK HN) và Trường Đại học Bách khoa Thành phố Hồ Chí Minh (ĐHBK TPHCM) (sinh viên các ngành khoa học kỹ thuật). Ở Việt Nam, đây là hai trường đại học đi đầu trong việc thực hiện phương thức đào tạo theo học chế tín chỉ. Để đạt kết quả học tập tốt khi học tập theo phương thức đào tạo này, sinh viên cần tích cực, chủ động và tự giác trong học tập. Tuy nhiên, nếu nhìn nhận động cơ hoạt động của con người như những bản năng theo học thuyết Phân tâm học thì sẽ phủ nhận hoặc đánh giá không đúng mức các phẩm chất đặc trưng của sinh viên trong quá trình học tập theo học chế tín chỉ. Do đó, chúng tôi không sử dụng hướng tiếp cận này trong nghiên cứu động cơ học tập của sinh viên các ngành khoa học kỹ thuật.

Để xây dựng cơ sở lý luận (khái niệm, phân loại và biểu hiện động cơ học tập của sinh viên) làm công cụ nghiên cứu động cơ học tập của sinh viên các ngành khoa học kỹ thuật, chúng tôi sử dụng hướng tiếp cận văn hóa - xã hội. Hướng tiếp cận học tập xã hội được dùng để thiết kế công cụ đo lường độ mạnh trong động cơ học tập của sinh viên. Các hướng tiếp cận học tập xã hội, tâm lý học hành vi, tâm lý học nhân văn, tâm lý học nhận thức để nghiên cứu các nhân tố (chủ quan và khách quan) tác động tới động cơ học tập của sinh viên các ngành khoa học kỹ thuật. Trong nghiên cứu này, các nhân tố chủ quan gồm niềm

tin vào bản thân, hứng thú với ngành học, tinh thần trách nhiệm, kiểm soát bản thân, định hướng giá trị; các nhân tố khách quan gồm gia đình, bạn bè, môi trường xã hội vĩ mô, nội dung dạy học, phương pháp dạy học, cách thức kiểm tra đánh giá, điều kiện học tập và nhân cách giảng viên.

Kết quả khảo sát trên 555 sinh viên của Trường ĐHBK HN và ĐHBK TPHCM cho thấy, hoạt động học tập của sinh viên được thúc đẩy bởi cả 4 loại động cơ học tập là động cơ nhận thức khoa học, động cơ nghề, động cơ xã hội và động cơ tự khẳng định, trong đó động cơ tự khẳng định thúc đẩy mạnh nhất (ĐTB = 4,09) và yếu nhất là động cơ nhận thức khoa học (ĐTB = 3,86). Kết quả nghiên cứu về các nhân tố tác động cũng cho thấy, các nhân tố chủ quan và khách quan đều tác động tới động cơ học tập của sinh viên ở các mức độ khác nhau, trong đó hứng thú với ngành học, tinh thần trách nhiệm, môi trường học tập và môi trường xã hội vĩ mô là những nhân tố có tác động mạnh tới động cơ học tập của sinh viên các ngành khoa học kỹ thuật.

4. Kết luận

Động cơ nói chung và động cơ học tập nói riêng là yếu tố cốt lõi trong nhân cách của con người. Có nhiều hướng tiếp cận khác nhau như phân tâm học, tâm lý học hành vi, tâm lý học nhận thức... khi nghiên cứu yếu tố tâm lý phức tạp này. Tuy mỗi hướng tiếp cận đều có quan điểm riêng, song chúng bổ sung cho nhau để làm sáng tỏ vấn đề động cơ hoạt động của con người. Vì vậy, việc tìm hiểu các hướng tiếp cận trong nghiên cứu vấn đề động cơ học tập có ý nghĩa đặc biệt quan trọng trong

việc xác định rõ bản chất, phân loại, biểu hiện và các nhân tố tác động đến động cơ hoạt động học tập của người học, từ đó có cơ sở lí luận vững chắc để lượng hóa được các khía cạnh nội dung (cái mà con

người muốn vươn tới, muốn đạt tới) và khía cạnh lực (phản ánh độ mạnh của động cơ) trong động cơ học tập của người học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. A. A. Xmiecnov (Chủ biên), A. N. Leonchiep, X. L. Rubinxtein, B. M. Chieplo (1975), *Tâm lí học*, tập II, Nxb Giáo dục, Hà Nội, (bản dịch của Phạm Công Đồng, Thế Trường).
2. N. Leonchiep (1989), *Hoạt động - ý thức - nhân cách*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
3. Nguyễn Kế Hào (1981), *Đặc điểm và cấu trúc của động cơ hoạt động học tập trong sự phụ thuộc vào các kiểu khái quát tài liệu học tập*, Luận án Phó Tiến sĩ Khoa học Tâm lí, Matxcova, (bản dịch).
4. Phan Trọng Ngọ (chủ biên) (2003), *Các lí thuyết phát triển tâm lí người*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
5. Robert S. Feldman (2003), *Những điều trọng yếu trong tâm lí học*, Nxb Thống kê, Hà Nội.
6. Trịnh Quốc Thái (1996), *Nghiên cứu động cơ học tập của học sinh lớp 1 dưới ảnh hưởng của phương pháp nhà trường*, Luận án Tiến sĩ, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam.
7. Anita E. Woolfolk (1995), *Education psychology*, A Simon & Schuster Company, United State of American.
8. Ames, C. (1992), "Classroom goals, structures, and student motivation", *Juarnal of educational psychology*, 84(3), 261-271.
9. Bandura, Albert (1977), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Engelwood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.
10. Bandura, Albert (1977), *Social learning theory*, New York: General Press.
11. Deci. E. L (1975), *Instrinsic motivation*, New York, Plenum.
12. Dweck, C. (1997), "Motivational processes affecting learning", *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
13. Eccles, J. P (1983), *Expectancies, values and academic behavior in Achievement and achievement moties*, San Francisco, Freeman.
14. James. A. Beane (1991), "Sorting out the self-esteem controversy", *Educational leadership*, Reprinted by permission of association for supervisor and curriculum development, Copyright by ASCD, All rights reserved.
15. Locke, E. A, Shaw, K. N., Saari, L. M., Latham, G. P. (1981), "Goal setting and task performance", *Psychological Bulletin*, (90), 125-152.
16. Weiner, Bernard (1985), "An attributional theory of achievement motivation and emotion", *Psychological Review*, (92), 548-573.
17. Weiner, Bernard (1990), "History of motivational research in education", *Journal of Educational psychology*, 82 (4), 616-622.

(Ngày Tòa soạn nhận được bài: 25-02-2013; ngày phản biện đánh giá: 15-3-2013;
ngày chấp nhận đăng: 22-7-2013)