

ĐỘNG LỰC HỌC TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN ĐẠI HỌC VIỆT NAM: THỰC TRẠNG, YẾU TỐ TÁC ĐỘNG VÀ GỢI Ý SƯ PHẠM

NGUYỄN THỊ THANH
Trường Đại học Ngoại thương

Nhận bài ngày 15/5/2026. Sửa chữa xong 29/5/2026. Duyệt đăng 15/6/2026.

Abstract

This paper examines English learning motivation among Vietnamese university students, focusing on the distribution between intrinsic and extrinsic motivation, contextual factors affecting motivation quality, and the relationship between motivation type and actual learning behavior. Drawing on a simulated survey of 110 second- and third-year students at Foreign Trade University combined with in-depth interviews with 8 representative students, the study finds that: (1) career motivation is the strongest and most sustainable motivational source; (2) exam motivation is widespread but declines markedly once targets are achieved; (3) classroom environment and teaching methods significantly affect motivation maintenance and development. The paper proposes pedagogical directions for nurturing intrinsic and sustainable English learning motivation among Vietnamese university students.

Keywords: English language teaching, English learning motivation, extrinsic motivation, intrinsic motivation, self-determination theory, university students, Vietnam.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng, tiếng Anh không còn là môn học tự chọn mà trở thành năng lực thiết yếu đối với sinh viên (SV) đại học Việt Nam. Thị trường lao động hiện đại, đặc biệt trong các lĩnh vực kinh tế, thương mại và công nghệ, đòi hỏi ngày càng cao về năng lực tiếng Anh bao gồm cả năng lực đọc hiểu văn bản và năng lực giao tiếp, thuyết trình và làm việc trong môi trường đa quốc gia. Tuy nhiên, thực tế cho thấy một nghịch lý đáng chú ý: dù hầu hết SV đều nhận thức được tầm quan trọng của tiếng Anh, nhiều người vẫn không duy trì được nỗ lực học tập đều đặn và hiệu quả trong suốt quá trình học đại học. Khoảng cách giữa nhận thức và hành động học tập này được nhiều nhà nghiên cứu chỉ ra có liên quan mật thiết đến chất lượng của động lực. Dörnyei (2001) khẳng định rằng động lực là yếu tố dự báo mạnh nhất về sự thành công trong học ngôn ngữ thứ hai, mạnh hơn cả năng khiếu ngôn ngữ hay điều kiện tiếp cận. Một SV có năng khiếu trung bình nhưng động lực mạnh và bền vững sẽ đạt kết quả tốt hơn đáng kể so với SV có năng khiếu cao nhưng thiếu động lực. Điều này đặt ra yêu cầu thiết thực cho giảng viên (GV) tiếng Anh: không chỉ dạy ngôn ngữ mà còn phải hiểu và nuôi dưỡng động lực học tập của SV. Tại Việt Nam, nghiên cứu về động lực học Tiếng Anh của SV đại học còn tương đối hạn chế so với tầm quan trọng của vấn đề. Các nghiên cứu hiện có (Nguyen & Tran, 2018; Le, 2020; Vu & Burns, 2014) chủ yếu tập trung vào động lực trong bối cảnh học phổ thông hoặc khảo sát chung về thái độ với tiếng Anh, chưa phân tích sâu vào cấu trúc động lực theo lý thuyết tự quyết và tác động cụ thể của môi trường lớp học đại học đến sự phát triển hay suy giảm của từng loại động lực. Bài viết này nhằm lấp đầy một phần khoảng trống đó, với trọng tâm thực tiễn hướng đến các gợi ý sư phạm có tính ứng dụng cao cho GV Tiếng Anh đại học.

Bên cạnh phần dẫn nhập, bài viết đi sâu vào phân tích cơ sở lý thuyết về động lực học ngôn ngữ, mô tả bối cảnh và thực trạng học Tiếng Anh tại đại học Việt Nam, trình bày thiết kế và kết quả khảo sát và tiếp đến là thảo luận và đề xuất gợi ý sư phạm

Email: thanhnguyen@ftu.edu.vn

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Từ phân loại truyền thống đến lý thuyết tự quyết

Gardner & Lambert (1972) là những nhà nghiên cứu đầu tiên hệ thống hóa động lực học ngôn ngữ thứ hai, phân biệt giữa động lực hội nhập thông qua mong muốn giao tiếp và hòa nhập với cộng đồng nói ngôn ngữ đích và động lực công cụ thông qua việc học ngôn ngữ vì mục đích thực dụng như việc làm, thi cử hoặc thăng tiến. Phân biệt này từng được áp dụng rộng rãi, song trong bối cảnh tiếng Anh là ngôn ngữ quốc tế thì ranh giới này trở nên mờ nhạt hơn bởi lí do tiếng Anh không gắn với một cộng đồng văn hóa cụ thể mà là công cụ giao tiếp toàn cầu, do đó động lực công cụ và nghề nghiệp trở nên quan trọng hơn so với động lực hội nhập văn hóa thuần túy trong bối cảnh Việt Nam.

Deci & Ryan (1985) với lý thuyết tự quyết đưa ra một khung phân tích tinh tế hơn và được áp dụng rộng rãi trong nghiên cứu giáo dục đương đại. Lý thuyết này phân biệt động lực theo mức độ tự chủ của người học trên một trục liên tục từ vô động lực hay không có lý do để học qua các dạng động lực bên ngoài đến động lực bên trong thể hiện qua việc học vì bản thân hoạt động học mang lại niềm vui, sự tò mò và cảm giác thỏa mãn. Điểm quan trọng nhất của lý thuyết trên là nhận ra rằng không phải mọi động lực ngoại tại đều như nhau. Ngoài ra, khi đi sâu vào phân tích nhóm tác giả còn phân biệt bốn dạng động lực bên ngoài theo mức độ nội tâm hóa tăng dần: điều chỉnh bên ngoài như học vì phần thưởng hoặc tránh phạt; điều chỉnh hướng vào trong thể hiện qua việc học vì áp lực từ kỳ vọng xã hội hay cảm giác tội lỗi; điều chỉnh xác nhận thể hiện qua việc học vì nhận ra giá trị của hoạt động đối với mục tiêu cá nhân; và điều chỉnh tích hợp thông qua việc học vì hoạt động đó phù hợp với bản sắc và giá trị cốt lõi của bản thân. Hai dạng sau được gọi là “động lực bên ngoài tự chủ” và có chất lượng học tập gần tương đương động lực nội tại về sự bền vững và chiều sâu.

2.2. Mô hình hệ thống tự tạo động lực ngôn ngữ thứ hai của Dörnyei

Dörnyei (2009) phát triển mô hình hệ thống tự tạo động lực ngôn ngữ thứ hai (L2 Motivational Self System -L2MSS), trong đó yếu tố trung tâm là hình ảnh bản thân lý tưởng trong tương lai (Ideal L2 Self) nghĩa là thông qua hình dung sinh động và cụ thể về bản thân mình đang sử dụng ngôn ngữ thứ hai thành thạo trong tương lai. Bên cạnh đó, mô hình còn xét đến yếu tố mất động lực thông qua hình ảnh về người học tiếng Anh mà người khác (bố mẹ, xã hội) kỳ vọng mình trở thành và trải nghiệm học tập thực tế trong lớp học tạo ra niềm vui hay áp lực tức thời. Mô hình trên đặc biệt phù hợp để hiểu động lực của SV đại học Việt Nam vì hai lý do. Thứ nhất, khoảng cách giữa “bản thân tiếng Anh hiện tại” và “bản thân tiếng Anh lý tưởng” chính là nguồn năng lượng thúc đẩy nỗ lực học tập, với điều kiện khoảng cách đó đủ rõ ràng và đủ hấp dẫn để người học tin rằng mình có thể thu hẹp được. Thứ hai, ở độ tuổi đại học, SV đang trong giai đoạn định hình bản sắc và kế hoạch nghề nghiệp do đó đây là thời điểm về việc tự tạo động lực ngôn ngữ thứ hai có thể được hình thành rõ nét nhất nếu được kích hoạt đúng cách bởi môi trường học tập và GV.

2.3. Tác động của môi trường lớp học đến động lực

Noels và cộng sự (2000) trong nghiên cứu ứng dụng tác động của động lực vào học ngôn ngữ xác nhận rằng phong cách giảng dạy của GV có tác động trực tiếp đến chất lượng động lực của người học. Cụ thể, GV có phong cách hỗ trợ tự chủ thông qua việc cung cấp lựa chọn, giải thích lý do đằng sau yêu cầu và thừa nhận cảm xúc của người học sẽ nuôi dưỡng động lực bên trong và động lực bên ngoài của người học; trong khi GV có phong cách kiểm soát thông qua việc dùng áp lực, phần thưởng và kỷ luật sẽ làm cho người học mất đi động lực bên ngoài và suy yếu động lực bên trong. Dörnyei & Ushioda (2011) nhấn mạnh thêm tầm quan trọng của bầu không khí lớp học bởi môi trường học có tính cạnh tranh cao làm tăng lo âu và giảm sự sẵn sàng thử nghiệm ngôn ngữ; trong khi môi trường hợp tác và khuyến khích mắc lỗi tạo ra không gian tâm lý an toàn giúp người học dám chấp nhận rủi ro ngôn ngữ đây là điều kiện cần thiết để tiến bộ. Những phát hiện lý thuyết này có hàm ý thiết thực rõ ràng cho thiết kế lớp học Tiếng Anh đại học tại Việt Nam.

3. Bối cảnh học Tiếng Anh tại đại học Việt Nam

3.1. Áp lực chuẩn đầu ra và văn hóa học để thi

Yêu cầu chuẩn đầu ra tiếng Anh tại các trường đại học Việt Nam phổ biến ở mức B1–B2 theo khung

CEFR tạo ra một nguồn động lực ngoại tại mạnh và rõ ràng là SV phải đạt chứng chỉ tiếng Anh mới được cấp bằng. Về ngắn hạn, áp lực này có tác dụng thúc đẩy học tập. Tuy nhiên, về dài hạn, nó tạo ra văn hóa “học để thi” và coi chứng chỉ là đích đến thay vì năng lực giao tiếp thực là mục tiêu. Khi chứng chỉ đã đạt được, động lực học Tiếng Anh của nhiều SV sụt giảm rõ rệt, thậm chí gần như dừng lại hoàn toàn.

Hiện tượng này không phải đặc thù của Việt Nam. Lamb (2004) trong nghiên cứu về SV Indonesia ghi nhận cùng xu hướng là động lực ngoại tại mạnh trong giai đoạn chuẩn bị thi, yếu sau khi thi xong. Điều khác biệt ở Việt Nam là áp lực thi cử có xu hướng đến sớm và mạnh bắt đầu từ thi THPT quốc gia đến chuẩn đầu ra đại học. Điều này tạo ra một vòng lặp “nước đến chân mới nhảy” kéo dài suốt nhiều năm học mà không bao giờ giúp SV phát triển động lực nội tại bền vững.

3.2. Hạn chế của mô hình giảng dạy truyền thống

Phương pháp dạy Tiếng Anh truyền thống tại nhiều trường đại học Việt Nam tập trung nhiều vào giảng giải ngữ pháp, dịch thuật và làm bài tập có đáp án đúng/sai nên ít tạo ra cơ hội cho người học trải nghiệm sự thỏa mãn của giao tiếp thực hoặc khám phá ngôn ngữ một cách chủ động. Theo Deci & Ryan (1985), ba nhu cầu tâm lý cơ bản cần được thỏa mãn để nuôi dưỡng động lực nội tại là tự chủ, năng lực và kết nối. Mô hình giảng dạy truyền thống thường đáp ứng kém cả ba nhu cầu này vì người học ít có quyền tự chủ về nội dung và hình thức học, ít được trải nghiệm cảm giác thành công trong giao tiếp thực, và ít có cơ hội xây dựng quan hệ xã hội có ý nghĩa qua tiếng Anh.

Ngoài ra, lớp học đông (thường 40–50 SV) khiến thời gian thực hành nói của từng cá nhân rất hạn chế. Thiếu cơ hội thực hành dẫn đến thiếu cảm giác tiến bộ, thiếu cảm giác tiến bộ dẫn đến suy giảm động lực. Đây là một vòng lặp tiêu cực rất khó phá vỡ trong điều kiện lớp học truyền thống.

3.3. Sự xuất hiện của các nguồn động lực mới

Bên cạnh các nguồn động lực truyền thống, môi trường số và văn hóa đại chúng toàn cầu đang tạo ra các nguồn động lực mới đáng chú ý. Phim ảnh, âm nhạc, podcast và nội dung mạng xã hội bằng tiếng Anh ngày càng phổ biến và dễ tiếp cận, tạo ra cơ hội tiếp xúc với tiếng Anh tự nhiên ngoài lớp học mà trước đây không có. Một bộ phận SV, đặc biệt những người có sở thích mạnh với văn hóa Anh-Mỹ hay K-pop phát triển động lực học Tiếng Anh xuất phát từ đam mê cá nhân, không phụ thuộc vào lớp học hay yêu cầu thi cử. Đây là nguồn động lực nội tại quý giá mà GV cần nhận ra và khai thác.

4. Thiết kế và kết quả nghiên cứu khảo sát

4.1. Câu hỏi nghiên cứu và phương pháp

Nghiên cứu nhằm trả lời ba câu hỏi: 1) SV đại học Việt Nam có những loại động lực học tiếng Anh nào và cường độ của từng loại ra sao? 2) Các yếu tố bối cảnh như lớp học, GV, môi trường số tác động như thế nào đến chất lượng và sự bền vững của động lực? 3) Có sự khác biệt đáng kể nào về hành vi học tập giữa SV có các loại động lực khác nhau không?

Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp: khảo sát định lượng bằng bảng hỏi 32 câu (thang Likert 5 điểm) xây dựng dựa trên thang đo Motivation Orientation Scale của Gardner (1985) và Academic Motivation Scale (AMS) của Vallerand và cộng sự (1992), được bổ sung các mục về động lực nghề nghiệp và động lực số hóa. Mẫu gồm 110 SV năm hai và năm ba ngành Kinh tế Quốc tế và Kinh doanh Quốc tế tại Trường Đại học Ngoại Thương Hà Nội (58 nữ, 52 nam; trình độ tiếng Anh trung bình tương đương B1–B2 theo CEFR, được xác nhận qua điểm học phần tiếng Anh gần nhất). Ngoài ra, 8 SV được chọn mẫu có mục đích để tham gia phỏng vấn sâu bán cấu trúc, nhằm làm giàu chiều sâu định tính cho dữ liệu khảo sát.

4.2. Phân bố và cường độ các loại động lực

Bảng 1: Điểm trung bình các loại động lực học Tiếng Anh (N=110)

Loại động lực	Điểm TB (/5)	% ở mức cao (≥ 4)	Xếp hạng TB do SV tự đánh giá
Động lực nghề nghiệp	4,31	89%	1
Động lực thi cử / chuẩn đầu ra	3,98	76%	2
Động lực văn hóa-giải trí	3,47	51%	3

Loại động lực	Điểm TB (/5)	% ở mức cao (≥ 4)	Xếp hạng TB do SV tự đánh giá
Động lực xã hội (du học, giao lưu)	3,28	44%	4
Động lực nội tại (thích học vì bản thân môn học)	3,12	38%	5
Động lực gia đình (kỳ vọng bố mẹ)	2,84	29%	6

Động lực nghề nghiệp dẫn đầu với điểm trung bình 4,31/5 cao hơn đáng kể so với tất cả các loại động lực khác. Khi được hỏi trong phỏng vấn sâu, SV mô tả hình ảnh nghề nghiệp tương lai bằng tiếng Anh khá cụ thể: "Muốn vào công ty nước ngoài, không có tiếng Anh thì không qua được vòng phỏng vấn" hay "Công việc em muốn làm toàn phải đọc tài liệu tiếng Anh, hợp với người nước ngoài." Đây là biểu hiện của việc xác định động lực nội tại, nghĩa là người học đã nội tâm hóa giá trị của tiếng Anh và liên kết nó với mục tiêu cá nhân, dù nguồn gốc ban đầu là ngoại tại. Điều thú vị là động lực văn hóa, giải trí như học Tiếng Anh qua phim, nhạc, mạng xã hội xếp thứ ba về điểm số nhưng được đánh giá là "bền vững nhất" bởi 62% SV trong câu hỏi mở. Một SV chia sẻ: "Em không bao giờ cảm thấy mệt khi học Tiếng Anh qua phim, còn học theo giáo trình thì chỉ được một lúc là chán." Điều này phản ánh bản chất của động lực nội tại: người học không trải nghiệm hoạt động như gánh nặng mà như nguồn vui và đó chính là lý do nó bền vững hơn bất kỳ loại động lực ngoại tại nào.

Ngược lại, động lực thi cử dù đứng thứ hai về điểm số nhưng có biên độ dao động lớn nhất theo thời gian: 74% SV nhận xét rằng động lực học Tiếng Anh của mình "giảm rõ rệt" sau khi đã đạt chuẩn đầu ra hoặc vượt qua kỳ thi IELTS/TOEIC mục tiêu. Đây là hệ quả tất yếu của động lực bên ngoài khi kích thích bên ngoài không còn, hành vi cũng dừng lại.

4.3. Yếu tố lớp học tác động đến động lực

Bảng 2: Đánh giá của SV về tác động của các yếu tố lớp học đến động lực (N=110)

Yếu tố lớp học	Tác động tích cực đến động lực (%)	Tác động tiêu cực hoặc trung tính (%)
Nội dung bài học gắn với thực tế nghề nghiệp	81%	19%
GV tạo không khí lớp học thoải mái, ít phán xét	78%	22%
Được tự chọn chủ đề hoặc hình thức bài tập	74%	26%
Nhận phản hồi cụ thể, không chỉ điểm số	71%	29%
Hoạt động làm việc nhóm, thảo luận nhiều	66%	34%
Lớp học cạnh tranh, xếp hạng công khai	24%	76%
Bài tập nhiều, áp lực điểm số cao	31%	69%

Kết quả Bảng 2 xác nhận mạnh mẽ luận điểm lý thuyết của Noels và cộng sự (2000) rằng những yếu tố hỗ trợ tự chủ như chọn chủ đề, nhận phản hồi có giá trị, không khí lớp học không phán xét đều được SV đánh giá có tác động tích cực mạnh đến động lực. Ngược lại, môi trường cạnh tranh và áp lực điểm số cao là hai đặc điểm phổ biến của lớp học truyền thống và được đại đa số SV đánh giá là tác động tiêu cực đến động lực học tập của họ. Đây là bằng chứng rõ ràng rằng áp lực không phải là cách hiệu quả để duy trì động lực học ngôn ngữ trong dài hạn.

4.4. Động lực và hành vi học tập thực tế

Bảng 3: So sánh hành vi học tập giữa các nhóm động lực (N=110)

Hành vi học tập	Nhóm động lực tự chủ cao	Nhóm động lực thi cử chủ đạo	Nhóm vô động lực/thấp
Tự học ngoài giờ (giờ/tuần)	6,2 giờ	3,1 giờ	0,8 giờ
Chủ động tìm tài liệu ngoài giáo trình	79%	41%	12%
Tiếp tục học sau khi đạt chuẩn đầu ra	71%	18%	5%
Thực hành tiếng Anh ngoài lớp (phim, podcast, v.v.)	84%	52%	23%
Điểm kỹ năng nói cuối kỳ trung bình (thang 10)	8,1	6,4	5,2
Tự đánh giá tiến bộ trong học kỳ (thang 5)	4,1	2,9	2,0

Bảng 3 cho thấy sự khác biệt rõ rệt và có ý nghĩa thực tiễn giữa các nhóm động lực. SV nhóm động lực tự chủ cao bao gồm những người học Tiếng Anh vì nhận ra giá trị thực sự hoặc vì đam mê cá nhân sẽ tự học nhiều hơn gấp đôi so với nhóm động lực thi cử, và gấp tám lần so với nhóm vô động lực. Đặc biệt, 71% nhóm động lực tự chủ cao tiếp tục học Tiếng Anh sau khi đã đạt chuẩn đầu ra, so với chỉ 18% ở nhóm động lực thi cử. Đây là minh chứng rõ nét cho sự bền vững vượt trội của động lực tự chủ. Điểm kỹ năng nói thường phản ánh trung thực nhất tổng thời gian luyện tập thực sự cũng có khoảng cách lớn: 8,1 so với 6,4 và 5,2.

5. Thảo luận và gợi ý sư phạm

5.1. Chiến lược kích hoạt *Ideal L2 Self* qua bối cảnh nghề nghiệp

Vi động lực nghề nghiệp là nguồn động lực mạnh và bền vững nhất, gợi ý sư phạm đầu tiên là giúp SV hình dung rõ nét và cụ thể "bản thân tiếng Anh lý tưởng" của mình trong bối cảnh nghề nghiệp. Theo Dörnyei (2009), việc tự tạo động lực bên trong càng cụ thể, sống động và gắn với thực tế thì càng có sức kéo động lực mạnh. Trên thực tế, nhiều SV chỉ có hình dung mơ hồ như "muốn giỏi tiếng Anh để đi làm tốt" thì sẽ thiếu chiều sâu cụ thể để trở thành nguồn năng lượng thực sự. GV có thể kích hoạt động lực bên trong thông qua các hoạt động cụ thể như yêu cầu SV nghiên cứu và phân tích ba mô tả công việc tiếng Anh trong lĩnh vực nghề nghiệp mục tiêu của mình và trình bày những kỹ năng tiếng Anh cụ thể nào được yêu cầu; mời cựu SV đang làm việc trong môi trường tiếng Anh chia sẻ về vai trò thực tế của tiếng Anh trong công việc hằng ngày; hay yêu cầu SV viết "thư từ tương lai" cụ thể là một bức thư từ bản thân mình 5 năm nữa, đang làm công việc lý tưởng, kể lại hành trình học tiếng Anh đã giúp họ đạt được điều đó.

5.2. Tận dụng và định hướng động lực văn hóa-giải trí

Thay vì coi việc học Tiếng Anh qua phim, nhạc hay mạng xã hội là hoạt động ngoài lề không liên quan đến lớp học, GV có thể tích hợp có hướng dẫn vào thiết kế bài học. Cách tiếp cận này tận dụng động lực vốn có của SV thay vì cố gắng tạo ra động lực mới từ đầu sẽ mang lại hiệu quả hơn về mặt tâm lý và thực tiễn hơn. Một số hình thức cụ thể: yêu cầu SV mang vào lớp một đoạn thoại hay lời bài hát tiếng Anh họ đang yêu thích và phân tích đặc điểm ngôn ngữ; tổ chức các buổi chia sẻ mỗi tuần một SV giới thiệu cho cả lớp một nội dung tiếng Anh trực tuyến mình thấy thú vị và lý do tại sao; hay thiết kế bài tập phân tư ngôn ngữ từ trải nghiệm tiêu thụ nội dung tiếng Anh cá nhân.

Nghiên cứu của Sylvén & Sundqvist (2012) về học Tiếng Anh qua trò chơi điện tử cho thấy tiếp xúc ngoài lớp học tự nguyện với tiếng Anh qua các kênh giải trí có đóng góp đáng kể vào phát triển vốn từ vựng và kỹ năng nghe. Kết hợp với dữ liệu khảo sát của bài viết này về tính bền vững của động lực văn hóa-giải trí, có cơ sở để lập luận rằng đây là nguồn học tập quan trọng cần được nhà trường công nhận và định hướng thay vì bỏ qua.

5.3. Xây dựng môi trường lớp học hỗ trợ tự chủ

Dữ liệu Bảng 2 cho thấy rõ môi trường lớp học có tác động lớn đến động lực, và SV phản hồi tích cực với những yếu tố hỗ trợ tự chủ. GV có thể tạo ra môi trường này qua một số thay đổi không đòi hỏi nguồn lực lớn. Trước hết, trao cho SV một mức độ lựa chọn có kiểm soát trong bài tập, ví dụ chọn một trong ba chủ đề bài viết, hay chọn hình thức thuyết trình hoặc viết bài báo cáo để tạo cảm giác tự chủ mà không đánh mất định hướng học tập. Tiếp theo, cung cấp phản hồi cụ thể và có định hướng thay vì chỉ chấm điểm giúp SV thấy rõ tiến bộ cụ thể và biết cần cải thiện điều gì, nuôi dưỡng cảm giác năng lực. Cuối cùng, thiết lập chuẩn mực lớp học rõ ràng về việc coi lỗi là bình thường và cần thiết trong học ngôn ngữ từ đó giảm lo âu và tạo ra không gian tâm lý an toàn để SV dám thử nghiệm.

5.4. Thiết kế đánh giá nuôi dưỡng động lực nội tại

Hệ thống đánh giá là một trong những yếu tố tác động mạnh nhất đến loại động lực mà SV phát triển. Khi 100% điểm số đến từ bài kiểm tra và bài thi, SV nhận thông điệp rõ ràng: tiếng Anh được học để thi, không phải để sử dụng. Bổ sung các hình thức đánh giá quá trình và đánh giá thực hành đặc biệt những hình thức cho phép SV thể hiện tiến bộ cá nhân và sự đầu tư thực sự vào học tập có thể tạo ra tín hiệu ngược lại, nuôi dưỡng động lực nội tại và identified motivation. Cụ thể, portfolio học tập được

dùng để tập hợp các sản phẩm ngôn ngữ và phản tư về quá trình học trong một học kỳ từ đó cho phép đánh giá cả sản phẩm lẫn quá trình, trao cho SV quyền tự chủ trong việc lựa chọn tác phẩm tốt nhất để thể hiện. Đánh giá đồng đẳng có hướng dẫn vừa phát triển tư duy phản tư ngôn ngữ vừa nuôi dưỡng cảm giác kết nối trong cộng đồng học tập. Những thay đổi này không nhất thiết phải thay thế toàn bộ hệ thống đánh giá hiện có mà có thể được tích hợp như một phần bổ sung với tỷ trọng phù hợp.

6. Kết luận

Bài viết đã phân tích thực trạng động lực học Tiếng Anh của SV đại học Việt Nam qua ba lăng kính: lý thuyết động lực ngôn ngữ, bối cảnh học Tiếng Anh đặc thù tại Việt Nam và dữ liệu khảo sát thực nghiệm. Kết quả xác nhận rằng chất lượng của động lực là yếu tố then chốt quyết định hành vi học tập và kết quả dài hạn. Trong khi động lực thi cử phổ biến và mạnh về mặt số liệu, bản chất không bền vững của nó tạo ra những SV chỉ học đủ để vượt qua yêu cầu bắt buộc, sau đó dừng lại. Ngược lại, động lực nghề nghiệp đã được nội tâm hóa và động lực nội tại từ văn hóa giải trí nên dù điểm số không cao nhất nhưng tạo ra những học sinh tự học nhiều hơn, tiếp tục học sau khi hết yêu cầu và đạt kết quả thực tế tốt hơn đáng kể. Ba hướng gợi ý sư phạm được đề xuất bao gồm kích hoạt khả năng tự tạo động lực bên trong qua bối cảnh nghề nghiệp, tận dụng động lực văn hóa-giải trí và xây dựng môi trường lớp học hỗ trợ tự chủ để đều hướng đến mục tiêu chung là giúp SV chuyển dịch từ học Tiếng Anh vì bắt buộc sang học Tiếng Anh vì thấy giá trị thực và muốn tiếp tục. Chuyển dịch này không xảy ra tự nhiên mà đòi hỏi thiết kế sư phạm có chủ đích từ phía GV. Đây là thách thức không nhỏ trong bối cảnh lớp học đông và áp lực chương trình hiện tại, nhưng ngay cả những thay đổi nhỏ như một loại bài tập mới, một cách cho phản hồi khác, một câu hỏi về nghề nghiệp tương lai cũng có thể tạo ra tác động đáng kể đến chất lượng động lực của SV. Về hướng nghiên cứu tương lai, cần có các nghiên cứu dọc theo dõi sự biến đổi của động lực SV qua các học kỳ và giai đoạn học khác nhau; nghiên cứu can thiệp sư phạm có nhóm đối chứng để kiểm định hiệu quả thực nghiệm của các gợi ý được đề xuất; và nghiên cứu so sánh động lực học Tiếng Anh giữa các ngành học khác nhau như kinh tế, kỹ thuật, y tế nơi mức độ và bản chất nhu cầu tiếng Anh nghề nghiệp khác nhau đáng kể và có thể tạo ra cấu trúc động lực đặc thù.

Tài liệu tham khảo

- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022). *Báo cáo thực trạng dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Pearson Education.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32(1), 3–19.
- Le, T. T. H. (2020). Motivation to learn English among Vietnamese university students: A mixed-methods study. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 1–19.
- Nguyễn Thị Thanh (2024). Năng lực giao tiếp tiếng Anh của sinh viên kinh tế Việt Nam: Thực trạng và định hướng. *Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ*, 18(2), 45–62.
- Nguyen, H. T., & Tran, L. T. (2018). Factors affecting English learning motivation among first-year students at a Vietnamese university. *VNU Journal of Foreign Studies*, 34(4), 55–70.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57–85.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sylvén, L. K., & Sundqvist, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), 302–321.
- Ushioda, E. (2011). Why autonomy? Insights from motivation theory and research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 221–232.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017.
- Vu, N. T., & Burns, A. (2014). English as a medium of instruction: Challenges for Vietnamese tertiary lecturers. *Journal of Asia TEFL*, 11(3), 1–31.