

CƠ SỞ LÝ THUYẾT VỀ ĐỘNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA SINH VIÊN ĐẠI HỌC: TIẾP CẬN TỪ CÁC HỌC THUYẾT ĐỘNG LỰC

Nguyễn Thị Hoài An¹, Phạm Thị Loan², Đỗ Thị Uyển¹, Lê Quỳnh Chi¹
Email: hoaian@hou.edu.vn

Ngày tòa soạn nhận được bài báo: 05/02/2025

Ngày phản biện đánh giá: 14/08/2025

Ngày bài báo được duyệt đăng: 28/08/2025

DOI: 10.59266/houjs.2025.658

Tóm tắt: Trong bối cảnh hội nhập quốc tế và chuyển đổi số, hoạt động nghiên cứu khoa học (NCKH) của sinh viên ngày càng trở thành tiêu chí quan trọng để đánh giá chất lượng giáo dục đại học. Tuy nhiên, tại Việt Nam, mức độ tham gia của sinh viên còn hạn chế và động lực chưa bền vững. Bài viết này tổng hợp và phân tích bốn học thuyết động lực kinh điển - Tháp nhu cầu Maslow (1943), Lý thuyết hai nhân tố Herzberg (Herzberg & cộng sự, 1959), Thuyết kỳ vọng Vroom (1964), và Thuyết tự quyết Ryan và Deci (1985, 2000) - nhằm xây dựng khung lý thuyết tích hợp lý giải động lực NCKH của sinh viên. Kết quả cho thấy: (i) Maslow và Herzberg nhấn mạnh vai trò của nhu cầu cơ bản và điều kiện môi trường; (ii) Vroom giải thích quá trình nhận thức về mối quan hệ nỗ lực - kết quả - phần thưởng; và (iii) Ryan & Deci làm rõ cơ chế duy trì động lực nội tại. Khi kết hợp, các học thuyết này tạo nên một khung phân tích toàn diện, vừa bao quát điều kiện nền tảng, vừa giải thích chiều sâu tâm lý và nhận thức của sinh viên. Liên hệ với thực tiễn tại Việt Nam, hạn chế về cơ sở vật chất, sự thiếu công bằng trong cơ hội nghiên cứu, giá trị kỳ vọng thấp và sự phụ thuộc vào động lực ngoại tại đã làm suy giảm đáng kể động lực NCKH của sinh viên. Bài viết nhấn mạnh ý nghĩa lý luận và thực tiễn của cách tiếp cận tích hợp, đồng thời gợi mở hướng nghiên cứu định lượng trong tương lai nhằm đo lường tác động của từng yếu tố, qua đó đề xuất giải pháp thúc đẩy hoạt động NCKH trong giáo dục đại học Việt Nam.

Từ khóa: động lực, động lực nghiên cứu khoa học, học thuyết động lực, nghiên cứu khoa học, sinh viên

I. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế và cách mạng công nghiệp 4.0, giáo dục đại học đang đứng trước yêu cầu ngày càng cao về chất lượng đào tạo, nghiên cứu và đổi mới sáng tạo. Nghiên cứu khoa học

(NCKH) của sinh viên không chỉ là một hoạt động hỗ trợ cho quá trình học tập, mà còn là con đường để hình thành và phát triển tư duy phản biện, kỹ năng nghiên cứu, giải quyết vấn đề và năng lực sáng tạo - những phẩm chất quan trọng trong

¹ Trường Đại học Mở Hà Nội

² Trường Đại học Tài chính - Quản trị kinh doanh

nền kinh tế tri thức (Brew, 2010). Ở nhiều quốc gia, NCKH sinh viên đã trở thành một tiêu chí quan trọng để đánh giá chất lượng giáo dục đại học, góp phần nâng cao vị thế học thuật và năng lực cạnh tranh của các cơ sở đào tạo.

Tại Việt Nam, mặc dù các chính sách khuyến khích NCKH trong sinh viên được ban hành ngày càng nhiều, nhưng mức độ tham gia còn hạn chế và chưa đồng đều. Một bộ phận sinh viên tham gia nghiên cứu chủ yếu vì mục tiêu ngắn hạn như điểm số, học bổng hoặc yêu cầu học phần, thay vì động lực nội tại xuất phát từ niềm đam mê tri thức và mong muốn đóng góp cho khoa học. Vấn đề đặt ra là cần hiểu rõ những yếu tố nào thúc đẩy hoặc cản trở động lực NCKH của sinh viên, từ đó xây dựng các chính sách và giải pháp hiệu quả để khuyến khích hoạt động này.

Động lực (motivation) là khái niệm trung tâm trong nhiều nghiên cứu giáo dục và tâm lý học. Nó được hiểu là lực lượng bên trong hoặc bên ngoài thúc đẩy, định hướng và duy trì hành vi (Ryan & Deci, 2000). Trong bối cảnh NCKH sinh viên, động lực không chỉ liên quan đến việc tiếp thu tri thức mà còn đến việc sáng tạo tri thức mới, nâng cao uy tín cá nhân và tập thể, cũng như đáp ứng nhu cầu nghề nghiệp và xã hội (Pintrich & Schunk, 2002). Nhiều học thuyết động lực kinh điển đã giải thích hành vi con người từ các góc độ khác nhau, trong đó đáng chú ý là tháp nhu cầu Maslow (1943), lý thuyết hai nhân tố Herzberg (1959), thuyết kỳ vọng của Vroom (1964), và lý thuyết tự quyết của Ryan và Deci (1985, 2000).

Bài viết này nhằm tổng hợp và phân tích các học thuyết động lực kinh điển, từ đó xây dựng khung lý thuyết tích hợp để giải thích động lực NCKH của sinh viên đại học. Trên cơ sở đó, bài viết không chỉ cung cấp nền tảng lý luận mà còn gợi mở các hướng nghiên cứu định lượng tiếp

theo, đồng thời đưa ra hàm ý cho thực tiễn quản lý giáo dục.

II. Cơ sở lý luận

2.1. Động lực

Động lực (motivation) là một trong những khái niệm trung tâm trong tâm lý học, quản trị và giáo dục, được nhiều học giả quan tâm nghiên cứu. Theo Ryan và Deci (2000), động lực được hiểu là những quá trình tâm lý khởi phát, định hướng và duy trì hành vi của con người trong một khoảng thời gian. Nó trả lời cho câu hỏi tại sao cá nhân lựa chọn một hành vi cụ thể, dành bao nhiêu nỗ lực cho hành vi đó và kiên trì đến mức nào để đạt được mục tiêu. Pintrich và Schunk (2002) cho rằng động lực là “quá trình bên trong khơi dậy, định hướng và duy trì hoạt động hướng tới mục tiêu”.

Ở góc độ quản trị, Steers và cộng sự (2004) định nghĩa động lực là “một tập hợp các lực lượng năng lượng bắt nguồn từ bên trong và bên ngoài cá nhân, góp phần quyết định cường độ, hướng đi và sự kiên trì của hành vi”. Tương tự, Robbins và Judge (2019) cũng nhấn mạnh rằng động lực là sự sẵn sàng nỗ lực cao độ để đạt mục tiêu tổ chức, có điều kiện gắn với khả năng thỏa mãn nhu cầu cá nhân.

Từ các khái niệm nêu trên, có thể rút ra một định nghĩa tổng hợp: Động lực là sự kết hợp của các yếu tố bên trong (nhu cầu, niềm tin, đam mê, khát vọng) và các yếu tố bên ngoài (phần thưởng, sự công nhận, điều kiện môi trường), thúc đẩy và duy trì hành vi của cá nhân nhằm đạt được mục tiêu nhất định (Ryan & Deci, 2000; Pintrich & Schunk, 2002; Robbins & Judge, 2019; Steers & cộng sự, 2004). Định nghĩa này nhấn mạnh ba đặc trưng cơ bản của động lực: (i) khởi phát hành vi, (ii) định hướng hành vi theo mục tiêu cụ thể, và (iii) duy trì sự kiên trì trong quá trình thực hiện.

2.2. Động lực nghiên cứu khoa học của sinh viên

Trong bối cảnh giáo dục đại học, động lực đóng vai trò đặc biệt quan trọng đối với hoạt động nghiên cứu khoa học (NCKH) của sinh viên. Nếu coi NCKH là một hành vi học thuật phức tạp, thì động lực chính là yếu tố quyết định liệu sinh viên có sẵn sàng tham gia nghiên cứu, có kiên trì theo đuổi đến cùng, và có phát huy được tiềm năng sáng tạo để đạt kết quả hay không. Ở đây, động lực nội tại (như niềm đam mê khám phá tri thức, khát khao khẳng định năng lực bản thân) và động lực ngoại tại (như học bổng, điểm số, cơ hội nghề nghiệp) đều góp phần hình thành sự tham gia của sinh viên vào NCKH (Deci & Ryan, 1985).

Nói cách khác, động lực NCKH của sinh viên chính là sự cụ thể hóa của động lực nói chung trong lĩnh vực học thuật. Nó phản ánh sự kết hợp giữa nhu cầu, niềm tin và khát vọng cá nhân với điều kiện, cơ chế và cơ hội mà nhà trường và xã hội cung cấp, từ đó quyết định mức độ tham gia và hiệu quả của hoạt động nghiên cứu.

III. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp chính được sử dụng trong nghiên cứu này là phương pháp nghiên cứu lý thuyết (nghiên cứu tại bàn – desk research) sử dụng để thu thập thông tin các lý thuyết về động lực và động lực nghiên cứu khoa học của sinh viên từ các nguồn thông tin đáng tin cậy, nhằm mục đích tìm chọn những khái niệm cơ bản về động lực làm cơ sở lý luận cho nghiên cứu. Bên cạnh đó, tác giả sử dụng phương pháp phát triển lý thuyết, phương pháp này được thực hiện thông qua thu thập, so sánh dữ liệu để nhận dạng, xây dựng và kết nối khái niệm với nhau để tạo thành khung lý thuyết khoa học.

IV. Kết quả và Thảo luận

4.1. Các học thuyết động lực nền tảng

4.1.1. Tháp nhu cầu Maslow (1943)

Lý thuyết nhu cầu của Abraham Maslow (1943) là một trong những học thuyết kinh điển giải thích động lực của con người. Theo Maslow, hành vi được thúc đẩy bởi một hệ thống nhu cầu được sắp xếp theo trật tự từ thấp đến cao, thường được mô tả dưới dạng “tháp nhu cầu” gồm năm bậc. Bậc đầu tiên là nhu cầu sinh lý (Physiological Needs), bao gồm các yếu tố cơ bản như ăn, uống, nghỉ ngơi và sức khỏe. Khi những nhu cầu này được đáp ứng, con người tìm đến nhu cầu an toàn (Safety Needs) như sự ổn định, bảo vệ về tài chính, sức khỏe và môi trường sống. Kế tiếp là nhu cầu xã hội (Social Needs), thể hiện qua mong muốn được gắn kết, yêu thương và chấp nhận trong cộng đồng. Cao hơn là nhu cầu được tôn trọng (Esteem Needs), bao gồm sự công nhận, địa vị và thành tựu cá nhân. Ở đỉnh tháp là nhu cầu tự thể hiện (Self-Actualization Needs), liên quan đến việc phát huy tối đa tiềm năng, sáng tạo và tự khẳng định giá trị bản thân.

Đối với sinh viên, tham gia NCKH phản ánh quá trình vận động qua các bậc nhu cầu. Ở mức cơ bản, sinh viên cần điều kiện học tập và tài liệu nghiên cứu. Khi nhu cầu an toàn và ổn định được đáp ứng, họ tìm kiếm sự gắn kết trong nhóm nghiên cứu và sự công nhận từ giảng viên. Cao hơn, nghiên cứu là phương tiện để đạt được sự tôn trọng học thuật và cuối cùng là tự thể hiện qua việc khám phá tri thức mới. Nhiều nghiên cứu thực nghiệm chỉ ra rằng sinh viên có xu hướng tham gia NCKH tích cực hơn khi họ nhận được sự công nhận và cơ hội phát triển năng lực cá nhân (Kenner & Weinerman, 2011). Điều này cho thấy tính phù hợp của tháp nhu cầu Maslow trong việc giải thích động lực NCKH.

4.1.2. Lý thuyết hai nhân tố Herzberg (1959)

Frederick Herzberg (1959) phát triển Lý thuyết hai nhân tố (Two-Factor Theory) nhằm giải thích các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng và động lực trong công việc. Theo ông, động lực của con người được quyết định bởi hai nhóm yếu tố: yếu tố duy trì (Hygiene Factors) và yếu tố tạo động lực (Motivators). Các yếu tố duy trì bao gồm môi trường làm việc, chính sách quản lý, quan hệ với đồng nghiệp, điều kiện cơ sở vật chất, lương và phúc lợi. Những yếu tố này không trực tiếp tạo ra sự hài lòng hay động lực, nhưng nếu thiếu hoặc bất hợp lý, chúng sẽ gây ra sự bất mãn. Ngược lại, khi được đáp ứng đầy đủ, chúng chỉ giúp cá nhân duy trì trạng thái “không bất mãn”, chứ chưa chắc tạo ra động lực mạnh mẽ. Trong khi đó, yếu tố tạo động lực lại gắn với bản chất công việc, như sự công nhận, cơ hội phát triển, thành tựu cá nhân, tinh thần trách nhiệm và ý nghĩa của công việc. Khi được thỏa mãn, chúng mang lại sự hài lòng và thúc đẩy hiệu suất cao hơn.

Lý thuyết này nhấn mạnh rằng để gia tăng động lực lâu dài, cần không chỉ giải quyết yếu tố duy trì mà còn chú trọng phát triển yếu tố tạo động lực. Trong bối cảnh sinh viên, nghiên cứu cho thấy việc chỉ cải thiện điều kiện vật chất và chính sách là chưa đủ để khuyến khích NCKH. Điều quan trọng là phải tạo ra các yếu tố thúc đẩy như công nhận thành tích nghiên cứu, trao cơ hội tham gia các dự án khoa học thực tiễn, và tạo không gian cho sự sáng tạo (Herzberg & cộng sự, 1959).

4.1.3. Thuyết kỳ vọng Vroom (1964)

Victor Vroom (1964) phát triển Thuyết kỳ vọng (Expectancy Theory) nhằm giải thích cách cá nhân đưa ra quyết định về mức độ nỗ lực trong công việc. Theo Vroom, động lực được hình thành dựa trên sự kết hợp của ba thành tố

chính: kỳ vọng (Expectancy), tính công cụ (Instrumentality) và giá trị (Valence).

1) Kỳ vọng (Expectancy): niềm tin rằng nỗ lực bỏ ra sẽ dẫn đến hiệu suất cao. Nếu sinh viên tin rằng đầu tư thời gian nghiên cứu sẽ giúp họ hoàn thành nhiệm vụ, họ sẽ có xu hướng nỗ lực nhiều hơn. 2) Tính công cụ (Instrumentality): niềm tin rằng hiệu suất tốt sẽ mang lại kết quả hoặc phần thưởng mong muốn. Ví dụ, sinh viên tin rằng nghiên cứu thành công sẽ giúp họ có cơ hội công bố bài báo hoặc đạt học bổng. 3) Giá trị (Valence): mức độ mà cá nhân coi trọng phần thưởng hay kết quả đạt được. Nếu sinh viên đánh giá cao lợi ích từ NCKH (như nâng cao kỹ năng, tăng cơ hội nghề nghiệp), họ sẽ có động lực mạnh hơn.

Mô hình này cho thấy động lực không chỉ phụ thuộc vào nỗ lực cá nhân, mà còn vào nhận thức của cá nhân về mối liên hệ giữa nỗ lực - kết quả - phần thưởng. Đối với sinh viên đại học, nếu sinh viên tin rằng tham gia nghiên cứu giúp nâng cao kỹ năng mềm và gia tăng khả năng cạnh tranh trên thị trường lao động, họ sẽ có động lực lớn hơn để tham gia. Ngược lại, nếu không nhìn thấy sự liên kết giữa nỗ lực nghiên cứu và lợi ích cụ thể, động lực của họ sẽ suy giảm.

4.1.4. Lý thuyết tự quyết của Ryan & Deci (1985, 2000)

Ryan và Deci (1985, 2000) phát triển Thuyết tự quyết (Self-Determination Theory - SDT) nhằm giải thích cách thức động lực được hình thành và duy trì, đặc biệt phân biệt giữa động lực nội tại và động lực ngoại tại. Động lực nội tại xuất phát từ niềm đam mê, sự hứng thú hoặc cảm giác thỏa mãn cá nhân khi thực hiện một hoạt động; trong khi động lực ngoại tại đến từ các yếu tố bên ngoài như phần thưởng, điểm số, sự công nhận hay áp lực. Theo SDT, con người có ba nhu cầu tâm lý cơ bản: tự chủ (autonomy), năng lực (competence)

và gắn kết xã hội (relatedness). Khi ba nhu cầu này được đáp ứng, cá nhân sẽ phát triển động lực nội tại mạnh mẽ và bền vững hơn. Ngược lại, sự kiểm soát quá mức hoặc phụ thuộc vào phần thưởng ngoại tại có thể gây ra hiện tượng giảm động lực (undermining effect), làm mất đi sự tự chủ và giảm hứng thú lâu dài.

Trong hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên, SDT cho thấy rằng việc tạo ra môi trường học thuật khuyến khích sự tự chủ trong lựa chọn đề tài, hỗ trợ nâng cao năng lực nghiên cứu, và xây dựng cộng đồng học thuật gắn kết sẽ giúp sinh viên duy trì động lực nghiên cứu lâu dài.

4.2. Sự bổ sung và giao thoa giữa các học thuyết

Khi phân tích bốn học thuyết động lực kinh điển, có thể nhận thấy mỗi học thuyết cung cấp một lăng kính riêng biệt để lý giải động lực, từ đó hướng đến động lực nghiên cứu khoa học (NCKH) của sinh viên. Maslow (1943) với tháp nhu cầu cho rằng hành vi con người được thúc đẩy bởi một chuỗi nhu cầu từ thấp đến cao, và chỉ khi các nhu cầu cơ bản được thỏa mãn thì con người mới hướng tới các nhu cầu bậc cao hơn. Đối với sinh viên, việc tham gia nghiên cứu không thể diễn ra trong điều kiện thiếu thốn cơ sở vật chất, nguồn tài liệu hay sự ổn định tài chính. Đây chính là tầng nền mà Maslow mô tả. Tương tự, Herzberg và cộng sự (1959) với lý thuyết hai nhân tố đã chỉ ra rằng nếu các yếu tố duy trì như môi trường học tập, quan hệ với giảng viên hay chính sách nhà trường không được bảo đảm, thì sinh viên khó có thể duy trì động lực lâu dài cho nghiên cứu, ngay cả khi có sự hiện diện của yếu tố thúc đẩy. Như vậy, Maslow và Herzberg cùng nhấn mạnh vai trò của các điều kiện nền tảng - “đủ điều kiện để nghiên cứu” - như một tiền đề bắt buộc.

Ngược lại, Vroom (1964) lại tập trung vào cách sinh viên đưa ra quyết định

đầu tư công sức vào nghiên cứu dựa trên ba biến số: kỳ vọng, công cụ và giá trị. Nếu sinh viên tin rằng nỗ lực nghiên cứu sẽ mang lại kết quả (expectancy), rằng kết quả đó sẽ được ghi nhận (instrumentality), và họ coi trọng phần thưởng đạt được (valence), thì họ sẽ có động lực mạnh mẽ để tham gia NCKH. Lý thuyết này đặc biệt quan trọng trong bối cảnh giáo dục hiện đại, khi sinh viên thường cân nhắc chi phí - lợi ích trong việc phân bổ thời gian giữa học tập, làm thêm và nghiên cứu. Vroom giải thích được vì sao cùng một môi trường nhưng sinh viên lại có mức độ tham gia nghiên cứu khác nhau.

Trong khi đó, Ryan và Deci (2000) với thuyết tự quyết lại nhấn mạnh tới động lực nội tại - yếu tố giúp duy trì sự gắn bó lâu dài với nghiên cứu. Theo đó, ba nhu cầu cơ bản của sinh viên - tự chủ, năng lực và gắn kết xã hội - nếu được thỏa mãn, sẽ giúp họ phát triển động lực nội tại, từ đó duy trì sự hứng thú và bền bỉ với hoạt động nghiên cứu. Ngược lại, việc quá phụ thuộc vào động lực ngoại tại (ví dụ điểm số, học bổng) có thể gây hiệu ứng giảm động lực, làm sinh viên dần mất đi niềm đam mê nghiên cứu thuần túy.

Sự bổ sung và giao thoa giữa các học thuyết thể hiện ở chỗ: Maslow và Herzberg đặt nền tảng môi trường, Vroom cung cấp cơ chế nhận thức ra quyết định, còn Ryan và Deci giải thích chiều sâu tâm lý nội tại. Khi kết hợp, bốn học thuyết này tạo ra khung phân tích toàn diện, vừa chú ý tới điều kiện cơ bản, vừa giải thích quá trình nhận thức và duy trì động lực lâu dài. Điều này phản ánh tính phức hợp của động lực NCKH, vốn không thể lý giải bởi một học thuyết đơn lẻ.

4.3. Khung lý thuyết tổng hợp

Dựa trên phân tích bốn học thuyết động lực kinh điển, bài viết đề xuất một khung lý thuyết tích hợp nhằm lý giải động lực nghiên cứu khoa học của sinh

viên đại học. Khung này được mô hình hóa như sau:



Hình 1. Các yếu tố tác động đến động lực nghiên cứu khoa học của sinh viên

Nguồn: Tác giả tổng hợp.

Động lực nghiên cứu khoa học của sinh viên được giải thích thông qua các yếu tố sau:

(1): Năng lực của sinh viên (Theo lý thuyết Ryan & Deci, 2000)

(2): Cơ sở vật chất (Theo lý thuyết Herzberg, 1959)

(3): Môi trường học tập (Theo lý thuyết Herzberg, 1959)

(4): Sự hỗ trợ của giảng viên (Theo lý thuyết Herzberg, 1959)

(5): Chính sách của nhà trường (Theo lý thuyết Herzberg, 1959)

(6): Chương trình đào tạo (Theo lý thuyết Herzberg, 1959)

(7): Kỳ vọng lợi ích nhận được (Theo lý thuyết của Vroom, 1964)

Khung mô hình nhấn mạnh rằng động lực NCKH là kết quả của sự tương tác đa chiều: nhu cầu và điều kiện tạo nền tảng (cơ sở vật chất, môi trường học tập, chương trình đào tạo, hỗ trợ của giảng viên, chính sách của nhà trường); cơ chế nhận thức quyết định nỗ lực (kỳ vọng lợi ích nhận được); động lực nội tại duy trì

sự bền vững (yếu tố năng lực). Đây cũng là cơ sở để xây dựng mô hình định lượng trong nghiên cứu tiếp theo.

4.4. Liên hệ với thực tiễn sinh viên

Thực tiễn tại Việt Nam cho thấy, thực trạng động lực nghiên cứu khoa học (NCKH) của sinh viên phản ánh rõ sự tương tác của nhiều yếu tố lý thuyết. Trước hết, nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng sinh viên vẫn gặp khó khăn trong việc tiếp cận tài liệu, cơ sở thí nghiệm và nguồn kinh phí, dẫn tới việc các nhu cầu cơ bản theo Maslow chưa được đáp ứng đầy đủ, từ đó làm suy giảm hứng thú nghiên cứu (Pham, 2020). Bên cạnh đó, môi trường học thuật còn tồn tại hạn chế khi cơ chế hướng dẫn từ giảng viên chưa đồng bộ và phân bổ cơ hội nghiên cứu chưa công bằng, khiến động lực duy trì lâu dài của sinh viên bị ảnh hưởng, phù hợp với lập luận từ lý thuyết hai nhân tố của Herzberg (Tran & Le, 2018). Ở một khía cạnh khác, nhiều sinh viên bày tỏ sự nghi ngờ về mối liên hệ giữa nỗ lực nghiên cứu và kết quả đạt được, khi cho rằng việc tham gia NCKH chưa mang lại lợi ích thiết thực về nghề nghiệp, học bổng hay cơ hội công bố, phản ánh đúng mô hình kỳ vọng của Vroom (Nguyễn & Tran, 2021). Ngoài ra, một bộ phận sinh viên tham gia nghiên cứu chủ yếu nhằm đạt điểm số hoặc nhận học bổng, trong khi động lực nội tại chưa thực sự mạnh mẽ. Ngược lại, những sinh viên được trao quyền tự chủ trong lựa chọn đề tài, có sự hỗ trợ về năng lực nghiên cứu và được tham gia cộng đồng học thuật lại duy trì động lực cao hơn, phù hợp với thuyết tự quyết của Ryan và Deci (2000) (Hoang, 2022). Như vậy, để nâng cao hiệu quả NCKH, chính sách và giải pháp cần được thiết kế đồng bộ: vừa cải thiện điều kiện cơ sở vật chất, bảo đảm công bằng trong cơ hội nghiên cứu, vừa khuyến khích động lực nội tại thông qua cơ chế tự chủ và công nhận học thuật.

Tóm lại, các vấn đề thực tiễn của sinh viên Việt Nam phản ánh sự tương tác của nhiều yếu tố trong các học thuyết động lực. Sự thiếu hụt điều kiện cơ bản và công bằng (Maslow, Herzberg, Adams) kết hợp với giá trị kỳ vọng thấp (Vroom) và sự phụ thuộc vào động lực ngoại tại (Ryan & Deci) đã tạo nên rào cản lớn đối với NCKH sinh viên. Điều này khẳng định tính đúng đắn của cách tiếp cận tích hợp các học thuyết, đồng thời gợi ý các giải pháp chính sách cần đi theo hướng đồng bộ, giải quyết từ nhu cầu cơ bản đến khía cạnh nhận thức và tâm lý nội tại.

4.5. Ý nghĩa lý luận

Phân tích tổng hợp khẳng định rằng không có một học thuyết nào đủ sức giải thích toàn diện động lực NCKH sinh viên. Cách tiếp cận tích hợp giúp lấp đầy khoảng trống lý luận, tạo tiền đề để phát triển mô hình định lượng nhằm đo lường tác động của từng yếu tố trong bối cảnh cụ thể của giáo dục đại học Việt Nam.

V. Kết luận

Bài viết đã hệ thống bốn học thuyết động lực kinh điển và phân tích sự liên quan của chúng đối với động lực NCKH của sinh viên đại học. Kết quả cho thấy động lực nghiên cứu là sự tương tác phức tạp giữa nhu cầu cá nhân, điều kiện môi trường, kỳ vọng kết quả, và sự cân bằng giữa động lực nội tại và ngoại tại. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất khung lý thuyết tích hợp, vừa mang tính khái quát lý luận, vừa có giá trị thực tiễn trong việc phát triển chính sách thúc đẩy NCKH sinh viên.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được tài trợ bởi đề tài cấp Trường Đại học Mở Hà Nội, mã số MHN2025-02.13

Tài liệu tham khảo

- [1]. Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267-299). Academic Press.
- [2]. Brew, A. (2010). Imperatives and challenges in integrating teaching and research. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 139-150.
- [3]. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- [4]. Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. Wiley.
- [5]. Hoang, T. H. (2022). *Extrinsic and intrinsic motivation of Vietnamese students in scientific research: Challenges and opportunities*. *Vietnam Journal of Education*, 6(3), 45-56.
- [6]. Kenner, C., & Weinerman, J. (2011). Adult learning theory: Applications to non-traditional college students. *Journal of College Reading and Learning*, 41(2), 87-96.
- [7]. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- [8]. Nguyen, H. T., & Tran, Q. T. (2021). Factors influencing students' research motivation in Vietnamese universities. *Journal of Education and Practice*, 12(18), 45-55.
- [9]. Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- [10]. Pham, T. H. (2020). Enhancing student research capacity in higher education: Policy and practice implications. *Vietnam Journal of Education*, 4(2), 12-20.
- [11]. Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Merrill/Prentice Hall.
- [12]. Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Organizational behavior* (18th ed.). Pearson.

- [13]. 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. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- [14]. Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- [15]. Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shapiro, D. L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 29(3), 379-387.
- [16]. Tran, N. T., & Le, Q. H. (2018). *Barriers to undergraduate research in Vietnam: The role of faculty support and institutional policies*. *Higher Education Studies*, 8(4), 23-34.
- [17]. Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.

MOTIVATIONAL THEORIES AND THE RESEARCH MOTIVATION OF UNIVERSITY STUDENTS: A THEORETICAL FRAMEWORK

Nguyen Thi Hoai An³, Pham Thi Loan⁴, Do Thi Uyen³, Le Quynh Chi³

Abstract: *In the context of international integration and digital transformation, student research has increasingly become an essential criterion for assessing the quality of higher education. However, in Vietnam, student participation in research remains limited, and their motivation lacks sustainability. This paper synthesizes and analyzes four classical motivation theories - Maslow's Hierarchy of Needs (1943), Herzberg's Two-Factor Theory (1959), Vroom's Expectancy Theory (1964), and Ryan & Deci's Self-Determination Theory (1985, 2000) - to construct an integrated theoretical framework for explaining student research motivation. The findings indicate that: (i) Maslow and Herzberg emphasize the importance of basic needs and environmental conditions; (ii) Vroom explains the cognitive evaluation of the effort-performance-reward relationship; and (iii) Ryan & Deci highlight mechanisms for sustaining intrinsic motivation. When combined, these theories provide a comprehensive framework that encompasses both fundamental conditions and the psychological and cognitive processes underlying student motivation. In the Vietnamese context, shortcomings in research facilities, inequities in research opportunities, low expectancy values, and reliance on extrinsic rewards have significantly undermined student research motivation. This paper underscores both theoretical and practical implications of the integrated approach and suggests directions for future quantitative studies to measure the influence of each factor. Such insights can inform policies and practices to enhance student research engagement in Vietnam's higher education.*

Keywords: *motivation, research motivation, motivation theories, students*

³ Hanoi Open University

⁴ The University of Finance and Business Administration