

**Các ảnh hưởng của chính sách khuyến khích tính chủ động của giáo viên
đối với việc tạo động lực cho học sinh ở Thái Lan**

Lý thuyết về tính tự quyết

Amrita Kaur & giáo sư, tiến sĩ, Rosna Awang Hashim

Trường nghệ thuật và khoa học, Đại học Utara Malaysia

Tóm tắt

Giáo viên đóng một vai trò quan trọng giúp khuyến khích và tạo động lực cho học sinh học tập. Họ cũng chịu trách nhiệm tạo cơ hội hỗ trợ động lực cho học sinh. Điều đặc biệt quan trọng là giáo viên cần phải biết những gì có thể tạo động lực cho học sinh (Reeve, Bolt & Cai, 1999). Một số nghiên cứu về lý thuyết về tính tự quyết cho thấy tăng quyền tự chủ cho giáo viên có thể đẩy mạnh động lực cho học sinh, hỗ trợ quá trình học tập và nâng cao kết quả học tập. Tuy nhiên, những người theo thuyết tương đối về so sánh giữa các nền văn hoá lại có ý tưởng ngược lại; họ đã đặt ra một số câu hỏi về áp dụng tổng hợp việc khuyến khích tính tự chủ của giáo viên trong hoàn cảnh các lớp học ở Châu Á. Là các giáo viên châu Á, liệu chúng ta có nên hay không nên dựa vào phong cách khuyến khích quyền tự chủ của giáo viên? Nghiên cứu này cố gắng thử nghiệm mối liên hệ giữa việc khuyến khích khả năng tự chủ của giáo viên đối với động cơ thúc đẩy học sinh Thái Lan trong bối cảnh một lớp học tự nhiên và trung thực. Nghiên cứu cũng nhằm mục đích xem xét ảnh hưởng của việc khuyến khích quyền tự chủ của giáo viên đối với mối quan hệ sinh viên – giáo viên trong bối cảnh các nước phương Đông. Tất cả 120 học sinh lớp 6 từ một trường song ngữ của chính phủ Thái sẽ tham gia thiết kế thử nghiệm. Học sinh nhóm thử nghiệm sẽ nhận được chỉ thị theo cách khuyến khích quyền tự chủ trong thời gian 6 tuần. Câu trả lời của học sinh trước và sau thử nghiệm sẽ được thu lại qua sử dụng bảng khám phá dữ liệu động lực nội tại (IMI) (Ryan, 1982) và bản câu hỏi tự sắp xếp (SRQ) (Ryan and Connell (1989). Phân tích kết quả thử nghiệm sẽ được thực hiện để so sánh các kết quả trong nội bộ và giữa các

nhóm riêng lẻ. Bình luận sẽ dựa trên ảnh hưởng thực tế và lý thuyết về phong cách động lực và hành vi có tính chỉ thị trong lớp học.

Giới thiệu

Chúng ta hiểu rằng thúc đẩy động cơ đóng vai trò then chốt trong việc quyết định trường nào là trường tốt nhất cho học sinh. Vì vậy, điều quan trọng là các giáo viên hoặc trợ giảng phải hiểu được cách tạo một môi trường có tính dẫn dắt và cung cấp cơ hội phù hợp để đẩy mạnh động cơ học tập của học sinh. Nếu không, các chuyên gia giáo dục có thể sẽ thất bại không kéo được sinh viên vào guồng học tập (Alexander, 2005). Một số lý thuyết về động lực đã có đóng góp đáng kể giúp xác định các yếu tố có ảnh hưởng đến động cơ thúc đẩy sinh viên học tập (Pintrich & Schunk, 1996). Một trong các lý thuyết này là thuyết về tính tự quyết (SDT). Thuyết này cho rằng phải đáp ứng 3 nhu cầu đó là quyền tự chủ, năng lực và tính liên kết. Ba nhu cầu này sẽ hỗ trợ hoạt động tối ưu của các xu hướng phát triển tự nhiên (Ryan & Deci, 2000). Khái niệm quan trọng của SDT nhấn mạnh vào hành vi hay hành động mang tính tự chủ hoặc ý chí có động cơ nội tại và tự quyết. Trong bối cảnh tương tự, các phương pháp dạy học như học chủ động, học trên cơ sở hợp tác, học trên cơ sở xây dựng và học lấy học sinh làm trung tâm cũng nêu bật tầm quan trọng của quyền tự chủ và ý chí của học sinh như một phương pháp sư phạm cần áp dụng (Bonwell & Eison, 1991; Johnson, Johnson, & Smith, 1991). Tuy nhiên, khi chúng ta đề cập tới tầm quan trọng mang tính chức năng của việc xây dựng quyền tự chủ, vấn đề này vẫn gây ra tranh luận rất gay gắt trong bối cảnh so sánh giữa các nền văn hoá. Một số nhà tâm lý học quốc tế (Iyenger & Lepper, 1999; Markus & Kitayama, 2003) cho rằng lý thuyết về động lực như trên chỉ phù hợp ở các nền văn hóa phương Tây. Điều này đã tạo ra một nhu cầu khảo sát lý thuyết này đối với những người coi giá trị cơ bản là nhiệm vụ chứ không phải là tính độc lập (Iyenger & Lepper, 1999). Liên quan tới vấn đề này, chúng ta biết rằng một trong những điểm yếu nổi bật của nền giáo dục Thái Lan là thiếu sự tham gia của học sinh vào quá trình dạy và học. Do đó, trong khuôn khổ các kế hoạch cải

tổ giáo dục, Luật Giáo Dục Quốc Gia của Thái Lan (1999) yêu cầu các viện giáo dục tập trung vào phương pháp sư phạm khuyến khích sự tham gia tích cực của học sinh, xóa bỏ các phương pháp giảng dạy truyền thống bị kiểm soát (Fry, 2002; Wiratchai, 2002; Atagi, 2002). Tuy nhiên, khi xem xét những vấn đề gây tranh cãi khi so sánh giữa các nền văn hoá khác nhau, chúng ta còn biết rất ít về sự liên quan của thuyết hỗ trợ khả năng tự chủ trong trường học ở Thái Lan. Mục tiêu của bài viết này nhằm nêu bật sự cần thiết phải xây dựng khả năng tự chủ và tầm quan trọng của nó trong trường học ở Thái Lan trong bối cảnh so sánh giữa các nền văn hoá nhằm đánh giá và quyết định môi trường khuyến khích động lực phù hợp cho các lớp học ở Thái Lan.

Nền giáo dục Thái Lan và động lực trong giáo dục

Giáo dục đóng một vai trò hết sức quan trọng trong quá trình phát triển đất nước Thái Lan từ những ngày đầu tiên, khi giáo dục chính thức và tín ngưỡng được bắt đầu thông qua các ngôi chùa. Hệ thống giáo dục và triết lý giáo dục của Thái Lan chịu ảnh hưởng lớn của chế độ quân chủ và phật giáo. Nền giáo dục như vậy có ảnh hưởng lớn tới phong cách và động lực học tập của học sinh. Trong xã hội Thái Lan, Nhà Vua, Tôn giáo và Quốc Gia là ba trụ cột quan trọng đối với người dân Thái. Theo Sabai, (2009, IV) “Người Thái từ trong trứng nước đã được nuôi dạy phải kính trọng 3 đối tượng: Nhà Vua, Đức Phật và Đất Nước”. Vì vậy, ở Thái Lan không có nơi nào không treo ảnh Vua, cờ Thái hoặc tượng Phật. Tôn giáo quốc gia của Thái Lan là đạo phật, 95% dân số theo đạo phật. Các nguyên tắc cơ bản của đạo phật nhấn mạnh tới lòng bao dung đối với người khác, tôn trọng người già, người cao tuổi và có tôn ti trật tự. Vì vậy, vẻ hào nhoáng bề ngoài, tính kiêu căng, xung đột và để lộ tình cảm ra bên ngoài là những tính cách rất không được khuyến khích trong xã hội Thái Lan. Vị trí của giáo viên rất được coi trọng; giáo viên được coi là người có quyền và có kiến thức (Nguyen, 2005). Các học sinh Thái Lan được dạy phải coi thầy giáo gần như thần phật. Vì vậy, rõ ràng là cơ sở của nền giáo dục Thái Lan nằm sâu trong niềm tin vào đức phật, tôn thờ nhà vua, gia đình và thầy giáo. Đây cũng là

ý tưởng về một xã hội tập thể của những người theo thuyết tương đối trong bối cảnh so sánh giữa các nền văn hoá khác nhau (Triandis, 1995, Markus & Kitayama, 1991; 2003).

Văn hóa được coi là đóng một vai trò quan trọng trong việc phát triển định hướng cho học tập (Smith, 1990). Nền văn hóa Thái Lan và các truyền thống của nền văn hóa này rõ ràng đã ấn định thái độ kính trọng, lịch sự nhưng độc lập của học sinh đối với giáo viên và việc học tập. Tiến sỹ A dith Cheosokul, một giáo sư của Trường Đại Học Chulalongkorn, Thailand, ngày 1/12/2002 đã nhận xét về ảnh hưởng của văn hóa Thái Lan đối với hành vi của sinh viên như sau: “trẻ em Thái Lan không được khuyến khích đặt câu hỏi cho giáo viên...Người Thái thường im lặng trong lớp học. Tôi nghĩ đó là văn hóa của họ.” Những giả định như vậy khiến cho các giáo viên trong nước và nước ngoài so sánh học sinh Thái với học sinh phương Tây. Nguyễn (2005) ghi nhớ phong cách học phổ biến của các học sinh Thái Lan là im lặng. Bà cũng nhận xét học sinh Thái Lan thích các bài học có cấu trúc cụ thể hơn; các giờ thảo luận và đặt câu hỏi không được khuyến khích trong giảng dạy vì khác với học sinh phương Tây, học sinh Thái cảm thấy không tiện khi nêu ra những ý kiến không được tôn trọng. Pennington (1999) cho rằng vấn đề tồn tại trong hệ thống giáo dục của Thái Lan chính là phương pháp giảng dạy vốn đã quá cổ và chủ yếu dựa vào học thuộc lòng như máy. Thực tế như vậy chỉ nuôi dưỡng được tính tuân thủ của học sinh chứ không khuyến khích họ suy nghĩ độc lập. Một loạt các nghiên cứu do văn phòng của Ủy Ban Giáo Dục Quốc Gia thực hiện cũng nhận thấy thực tế các lớp học ở Thái Lan rất tĩnh và thiếu sự tham gia của học sinh vào quá trình học, kết quả là tính cạnh tranh về hàn lâm của học sinh Thái trong khu vực bị hạ thấp (Fry, 2002; Wiratchai, 2002; Atagi 2002).

Hệ thống giáo dục Thái Lan liên tục phát triển kể từ đầu năm 1900, kỷ nguyên của Đức Vua Chulalongkorn (Rama V) và hiện vẫn tiếp tục phát triển để đáp ứng được các yêu cầu của thời đại và những thách thức của toàn cầu hóa và quốc tế hoá (Wongsari, Cantwell & Archer, 2002). Cuối cùng, việc phân tích hệ

thống giáo dục ở Thái Lan đã dẫn đến những quan ngại về hệ thống giáo dục hiện tại, vì hệ thống giáo dục hiện tại không hỗ trợ phát triển cá nhân học sinh thành những người học tập độc lập và sáng tạo (Văn phòng Ủy Ban Giáo Dục Quốc Gia). Các vị phụ huynh, giáo viên và các chuyên gia giáo dục có nhu cầu hết sức nghiêm túc phải cải cách hệ thống giáo dục Thái Lan. Vì vậy, trong cuộc cải cách giáo dục hiện nay, một trong những mục tiêu của việc lập kế hoạch chương trình giáo dục Thái Lan là khuyến khích học sinh trở thành những người độc lập và thực hiện chiến lược khuyến khích phương pháp học độc lập (Povamong, 1999). Hơn nữa, triết lý của Đạo Phật về giáo dục đòi hỏi một nền giáo dục và phương pháp học trên cơ sở yêu cầu thông tin, dạy học sinh về quyền tự do và đào tạo những con người biết tự trọng, có khả năng tin vào tiềm năng và sức mạnh hợp lý của bản thân (Wisadavet, 2003).

Mục tiêu của nghiên cứu này

Phần lý luận trên đây cho thấy Thái Lan là một hình mẫu lý tưởng về một xã hội tập thể, trong đó thiếu các chiến lược học tập chủ động và thiếu sự tham gia của học sinh vào quá trình học tập. Đây được coi là nguyên nhân chủ yếu dẫn đến tính không hiệu quả của quá trình học tập. Đây cũng là một trong những nguyên nhân của sáng kiến Cải Cách Giáo Dục hiện nay. Một trong những mục tiêu của chính sách cải cách giáo dục là phổ biến chiến lược học tập lấy học sinh làm trung tâm trong nội bộ học sinh. Các nghiên cứu thử nghiệm được thực hiện để đo lường tính hiệu quả của các cuộc cải cách mới cho biết chiến lược giảng dạy hiện tại ở các trường học vẫn chưa có nhiều tiến bộ (Wiratchai, 2002). Hơn nữa, cũng không có nhiều nghiên cứu về việc thực hiện chiến lược giảng dạy lấy học sinh làm trung tâm trong các lớp học ở Thái Lan trong khuôn khổ những tranh luận về giao lưu văn hóa. Vì vậy, bài nghiên cứu này nhằm kiểm tra những ảnh hưởng của chính sách khuyến khích tính tự chủ của giáo viên đối với việc tạo động lực cho học sinh Thái Lan từ quan điểm văn hóa.

Lý thuyết tự quyết định (SDT)

Đây là một lý thuyết vĩ mô về động lực đối với tất cả mọi người, bất kể văn hóa, chủng tộc giới tính. Tất cả chúng ta đều có nhu cầu tâm lý cơ bản phải có quyền tự chủ, có năng lực và có tính liên kết. Lý thuyết này khẳng định việc đáp ứng các nhu cầu này phụ thuộc rất nhiều vào hoàn cảnh xã hội và môi trường, vì những yếu tố này có thể thúc đẩy hoặc hạn chế khả năng thực hiện được những nhu cầu này. Lý thuyết này phát triển xung quanh khái niệm về “sự chủ tâm”. Khái niệm này được nhận thức như là nguyên nhân của bất kỳ hành vi hay hành động nào. Điều này lại giải thích về chất lượng của động lực trên cơ sở tính liên tục của các động lực có tính tự chủ và được kiểm soát. Động lực có kiểm soát phải thỏa hiệp với các loại hình qui định và động lực bên ngoài (hành vi được kiểm soát bởi các qui định từ bên ngoài) và bên trong (hành vi được kiểm soát bởi những áp lực từ bên trong), các yếu tố này lại phải thỏa hiệp với các qui định đã được đặt ra (hành vi chưa kết hợp với cái tôi của bản thân, nhưng có thể xác định những gì liên quan tới cái tôi) và liên kết với nhau (Hành vi đã hoàn toàn được kết hợp với cái tôi của bản thân) (Ryan & Deci, 1987; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Khi được áp dụng trong giáo dục, lý thuyết này cho rằng các phương pháp nhằm tạo ra một môi trường tối ưu để thúc đẩy và khơi dậy động lực giúp nhà trường hoạt động tốt. Tuy nhiên, vấn đề quyền tự chủ luôn luôn là một chủ đề phổ biến được đưa ra bàn luận giữa các nhà tâm lý học và những nhà nghiên cứu so sánh giữa các nền văn hoá với nhau.

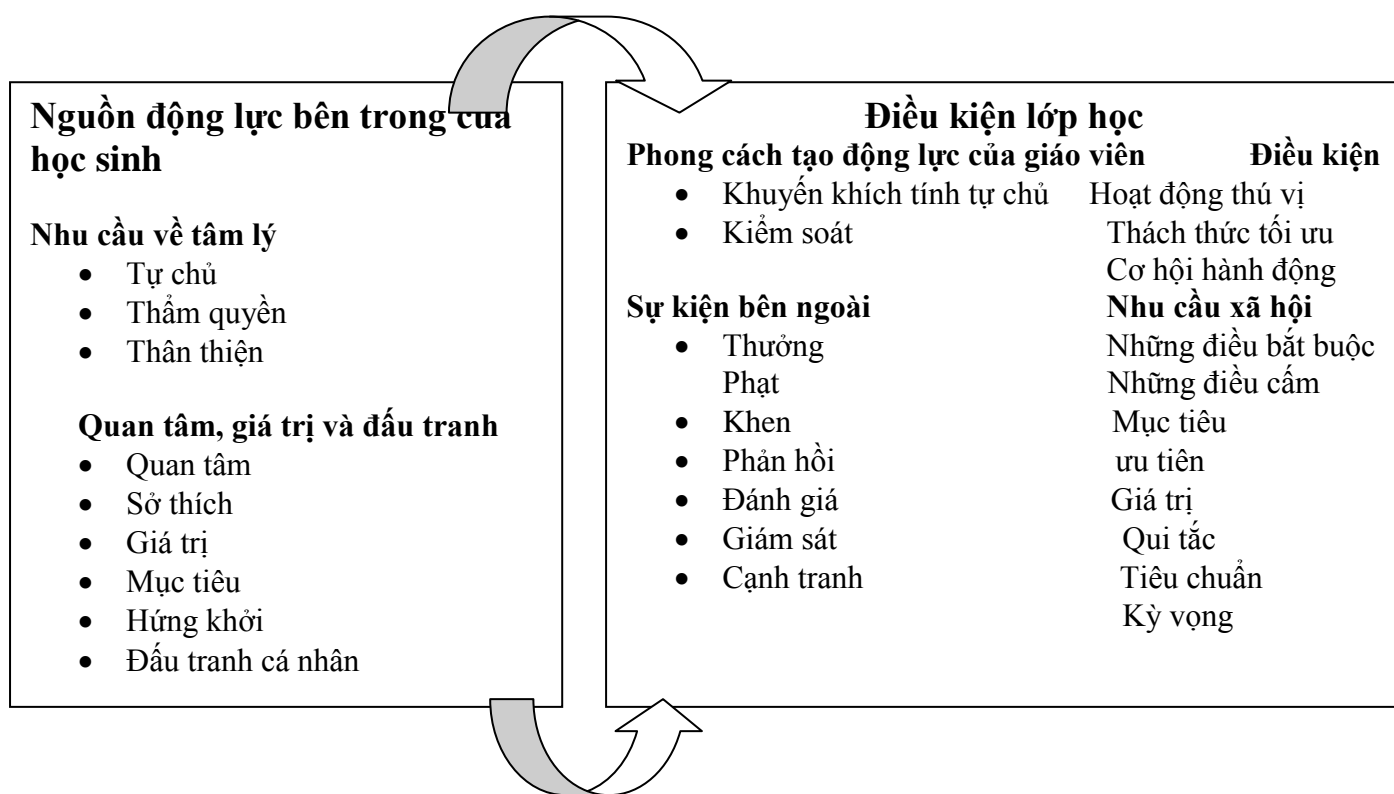
Hỗ trợ quyền chủ động của giáo viên (TAS)

Quyền chủ động trong thuyết tự quyết định cho phép chúng ta có thể nhìn sâu hơn vào hành động của mỗi cá nhân, những hành động mang tính ý chí và xuất phát từ cái tôi của mỗi cá nhân. Hành vi tự chủ thường xuất phát từ tác động bên trong chứ không phải tác động bên ngoài. (Reeve & Jang, 2006).

Nếu tự bản thân học sinh muốn tham gia vào quá trình học tập, hành vi học tập của em đó sẽ mang tính tự quyết hoặc có động cơ nội tại (ví dụ, động cơ tự chủ). Tuy nhiên, những ai không tham gia được vào quá trình này vì lý do nội

tại, họ cũng có thể mong muốn tham gia vì những tác động bên ngoài (ví dụ, động cơ có kiểm soát). Reeve và các cộng sự (1998, 1999, 2004 & 2006) đã có những đóng góp đáng kể cho việc truyền bá các tài liệu về khuyến khích tính tự chủ trong giáo dục. Họ định nghĩa việc khuyến khích tính tự chủ của giáo viên như một phong cách giao tiếp, thể hiện sự khác nhau do mỗi cá nhân có định hướng tính cách khác nhau. Khuyến khích tính tự chủ của giáo viên là một hành vi mang tính giữa cá nhân với cá nhân thông qua một môi trường lớp học hiệu quả và nhờ các nguồn động cơ nội tại của sinh viên. Trên cơ sở đó, thuyết này cho rằng con người có bản năng tích cực, tò mò, đầy sức sống và năng động. Con người luôn cố gắng làm chủ các kỹ năng mới vì thành công sẽ được ghi nhận và được đền đáp. Lý thuyết về tính tự quyết đề ra một khuôn khổ có tính biện chứng (Reeve, 2006).

Hình 1: Khuôn khổ biện chứng giữa các nguồn động lực từ bên trong của học sinh và điều kiện lớp học (Reeve, Deci & Ryan, 2004).



Mô hình trên giải thích bất kỳ môi trường nào khuyến khích tính tự chủ đều chủ động tương tác với nguồn động lực nội tại bên trong của học sinh. Nói cách khác, môi trường lớp học và cách khuyến khích học sinh của giáo viên có thể vừa khuyến khích một kết quả học tập tối ưu, vừa cản trở quá trình học tập.

Chúng ta hãy bước ra ngoài lý thuyết về tính tự quyết một chút, trên cơ sở khái niệm về phương pháp học chủ động vì triết lý về sự tham gia của sinh viên cũng nêu rõ sự liên quan của việc hỗ trợ khả năng tự chủ của giáo viên đối với quá trình học tập và phát triển chính thể luận của sinh viên. Thuật ngữ “học tập chủ động” có cùng nguyên tắc cơ bản với các hình thức giảng dạy khác như học trên cơ sở hợp tác, học trên cơ sở cộng tác và học lấy học sinh làm trung tâm. Các yếu tố chính của chiến lược nêu trên tập trung vào việc tự quyết định và sự tham gia của học sinh vào quá trình học (Gibbs, 1995; Bonwell & Eison, 1991; Johnson, Johnson & Smith, 1991). Quyền tự chủ của học sinh chủ yếu là tự kiểm soát và tự chủ trong hành vi của họ; trên cơ sở đó học sinh có thể tự chịu trách nhiệm về việc học tập của mình và có thể suy nghĩ độc lập và quan trọng là có thể tự quyết định (Little, 1991). Duân (2005) tập trung vào phương pháp giảng dạy và môi trường lớp học như một lĩnh vực chính thúc đẩy khả năng chủ động của học sinh.

Một loạt các nghiên cứu thử nghiệm và tương quan theo lý thuyết về tính tự quyết (Deci & Ryan, 1987; Deci, Koestner, & Ryan, 1999; Reeve & Jang 2006; Reeve, 2006; Assor, Kaplan, & Roth, 2002; Flink, Boggiano, & Barrett, 1990) thử nghiệm cách giảng dạy theo hình thức chỉ dẫn như một phương tiện khuyến khích khả năng chủ động hoặc hỗ trợ có kiểm soát nhằm đẩy mạnh tính chủ động của học sinh như sau: thử nghiệm phương pháp giảng dạy theo hình thức chỉ dẫn hoặc kiểm soát giúp khuyến khích khả năng chủ động của học sinh như sau:

Cho các em lựa chọn, cơ hội và thời gian: Mời học sinh cho ý kiến như “bạn muốn họ làm gì” hoặc “họ muốn làm như thế nào?”, cho họ các phương án lựa chọn khác nhau, yêu cầu họ lựa chọn theo mục đích và sở thích của họ (Assor et

al., 2002), đánh giá khao khát tự do lựa chọn của các em, tạo cơ hội cho các em làm việc theo cách riêng và khuyến khích các em suy nghĩ tìm câu trả lời (Reeve, 2006).

Đánh giá ý kiến của học sinh: Cho phép học sinh đóng góp cho ý kiến về các suy nghĩ trong giờ học và thảo luận, có khả năng phản hồi những đề xuất của học sinh và công nhận quan điểm cũng như kinh nghiệm của các em (Reeve & Jang, 2006), tạo sự hoà hợp trong giao tiếp với học sinh, lắng nghe và công nhận những tình cảm tiêu cực từ học sinh (Reeve, 2006).

Tạo cơ sở hợp lý: Hãy khuyến khích học sinh tham gia các hoạt động không thú vị và giúp các em tự hình thành một ý thức tốt hơn để có thể tự quyết định đối với các giá trị liên quan tới nhà trường, tạo cơ sở hợp lý cho việc thực hiện một hành động với một ngôn ngữ không được kiểm soát chứ không nên áp đặt nhiệm vụ lên học sinh mà không có cơ sở hợp lý (Reeve et al., 2002; Assor et al., 2002).

Ngôn ngữ không kiểm soát: Việc sử dụng ngôn ngữ kiểm soát như mệnh lệnh “Em phải”, “em nên” và đặt ra các giới hạn như “hãy làm việc nhanh lên” được sinh viên tiếp nhận như là kiểm soát và làm giảm động lực nội tại (Assor et al. 2005).

Hãy khen ngợi học sinh như một hình thức phản hồi thông tin: Các nghiên cứu khẳng định rằng phần thưởng vật chất và dựa trên cơ sở nhiệm vụ được giao được coi là một yếu tố làm hỏng khả năng tự chủ (Deci & Ryan, 1987). Những phần thưởng như sao vàng, thưởng tiền và thực phẩm có ảnh hưởng mang tính kiểm soát đối với hành vi của con người. Theo khái niệm về điều kiện có thể lượng hoá được của Skinner (1953), hành vi của học sinh dần dần bị phụ thuộc vào các phần thưởng vật chất như vậy; các phần thưởng này được trao với hy vọng tạo động lực cho học sinh. Nhưng học sinh sẽ không thực hiện hành vi mong muốn khi không còn trao thưởng nữa. Như vậy, khen ngợi như một hình thức thưởng bằng thông tin để khẳng định tiến bộ của học sinh có thể là một hành vi khuyến khích tính chủ động của học sinh (Reeve & Jang, 2006).

Gợi ý và khuyến khích: Gợi ý và khuyến khích cũng gần như là cho sinh viên một cơ hội tốt để họ có thể tư duy theo cách riêng của họ chứ không phải theo cách mà giáo viên đã áp đặt (Grolnick, 2001).

Nghiên cứu cho thấy khuyến khích tính chủ động có kết quả rất khả quan trong cuộc đời học tập của sinh viên cũng như trong các lĩnh vực khác. Đẩy mạnh tính tự chủ của các em giúp các em đưa ra những quyết định quan trọng và nắm bắt được kỹ năng học tập từ cuộc sống (Duan, 2005). Các nghiên cứu trong thuyết về tính tự quyết cho chúng ta rất nhiều minh chứng về sự hỗ trợ của TAS đối với các hoạt động liên quan tới nhà trường như:

- a) *Giảm tỷ lệ bỏ học:* Rõ ràng là TAS tạo khả năng tự quyết cao hơn đối với tính kiên trì trong học tập (Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005, Hardre & Reeve, 2003).
- b) *Cố gắng cao hơn:* Khuyến khích tính tự chủ của giáo viên trong lớp giúp sinh viên duy trì được niềm tin vào khả năng của chính mình, điều này tạo động lực cho phép họ duy trì được nỗ lực cần thiết cho các nhiệm vụ học tập. (Patrick, Skinner, & Connell, 1993; Reeve, Jang, Hardre, & Omaru, 2002).
- c) *Kết quả học tập của học sinh :* Thiếu TAS, khả năng tự quyết của học sinh sẽ giảm và hậu quả sẽ là đến kết quả học tập của các em (Boggiano, Flink, Shields, Seelbach, & Barrett, 1993; Flink, Boggiano, & Barrett, 1990).
- d) *Tự trọng cao hơn:* Bất kỳ khi nào trẻ em thực hiện nhiệm vụ trong điều kiện được khuyến khích tính tự chủ, các em đều có xu hướng tự cảm thấy mình có năng lực hơn và có cảm nhận tự trọng cao hơn (Deci & Ryan, 1987).
- e) *Quan tâm và niềm vui:* TAS có thể tạo cơ hội và tình huống cho học sinh khi họ tìm được những nội dung liên quan tới những gì mà họ quan tâm và họ sẽ cảm thấy quan tâm và thích thú hơn trong hoạt động (Reeve et al., 2002).

- f) *Động cơ bên trong*: Thuyết đánh giá nhận thức [CET], một thuyết phụ của SDT giải thích môi trường khuyến khích tính chủ động như một yếu tố quan trọng thúc đẩy động cơ bên trong. Một số nghiên cứu cũng khẳng định những yếu tố bất lợi của việc kiểm soát môi trường đối với động lực nội tại của học sinh (Deci, Koestner & Ryan, 2001; Flink et al., 1990).
- g) *Tính chủ quan cao hơn*: Khuyến khích tính tự chủ của giáo viên là một yếu tố quan trọng giúp học sinh tiếp thu các giá trị hàn lâm bằng cách tạo cơ hội thách thức, thú vị và có cơ sở hợp lý đằng sau lựa chọn của mình (Assor, et al., 2002; Reeve et.al.2002).
- h) *Tính sáng tạo cao hơn*: Theo Amabile (1983), Bất kỳ khi nào trẻ em làm bất kỳ công việc gì để được thưởng, tính sáng tạo giảm. Cảm giác sợ bị đánh giá hoặc những hạn định đã làm hạn chế tự do bày tỏ của các em và do đó làm hạn chế khả năng sáng tạo. *Hiểu rõ khái niệm hơn*: Theo báo cáo, khi một hành động có nhận thức nhận thức được kiểm soát, hành động đó sẽ trở nên cứng nhắc hơn và ít mang tính khái niệm hơn. Kiểm tra và đánh giá có thể đã là mất khả năng học tập theo khái niệm (Deci & Ryan, 1987; Benware & Deci, 1984).
- i) *Cam kết cao hơn*: Cách tạo động lực của giáo viên có ảnh hưởng rất lớn đến cam kết của học sinh. TAS là một công cụ dự báo học sinh có thể tham gia vào các tình huống trong học tập với mức cam kết cao hơn. (Reeve, Deci, & Ryan, 2004; Assor, Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, & Roth, 2005).
- j) *Tình cảm tích cực*: Theo báo cáo, phương pháp học tập không theo mệnh lệnh, độc lập với chiến lược kiểm soát có thể mang đến những tình cảm tích cực trong học (Ryan, Connell, & Plant, 1990).
- k) *Giảm bớt áp lực và sự căng thẳng*: Khi học sinh cảm nhận giáo viên có hướng khuyến khích tính chủ động của mình nhiều hơn, các em sẽ cảm thấy bớt áp lực và căng thẳng trong học (Black & Deci 2000).

1) *Sức khoẻ và tình trạng sức khoẻ tốt*: Một môi trường tạo cho các em cảm giác tự chủ và tự quyết cũng sẽ hỗ trợ sức khoẻ về lâu về dài cho các em, giúp các em cảm thấy hài lòng với cuộc sống và tình trạng tốt hơn (Chirkov & Ryan, 2001; Deci & Ryan, 2008).

Những bằng chứng nghiên cứu nêu trên cho chúng ta thấy việc khuyến khích tính tự chủ trong lớp học có thể có kết quả có lợi cho việc học tập cũng như tình trạng sức khoẻ của học sinh.

Ý kiến trái ngược giữa các nền văn hoá

Tuy nhiên, trên cơ sở những biến số về văn hoá, một số nhà nghiên cứu so sánh giữa các nền văn hoá khác nhau đã đặt câu hỏi về tầm quan trọng đa năng của việc xây dựng khả năng tự chủ. Markus và Kitayama (1991) phân biệt sự khác nhau giữa xã hội phương Đông và Phương Tây trên cơ sở “tự giải thích”. Người phương Tây tự giải thích một cách độc lập. Họ tin vào khả năng và điều đó có thể giải thích được. Người phương Đông lại có cách giải thích giữa trên cơ sở liên hệ giữa các cá nhân với nhau. Họ nhận thức bản thân họ có mối liên kết với các thành viên trong xã hội và luôn tìm kiếm sự liên kết và hoà hợp giữa các nhóm với nhau bằng cách đáp ứng kỳ vọng về nhau. Tương tự như vậy, Markus và Kitayama (2004) đề xuất mô hình quan hệ kết hợp và tách rời. Quan hệ tách rời được định nghĩa là mối quan hệ độc lập và không liên quan, còn quan hệ kết hợp được định nghĩa là sự kết nối và cam kết giữa các nhóm. Triandis (1995) định nghĩa văn hoá theo chủ nghĩa cá nhân là kiểu văn hoá trong đó con người chủ động hơn và hành vi của họ tập trung vào các mục tiêu và lựa chọn cá nhân. Họ hành động độc lập với những người khác trong nhóm. Ngược lại, những người sống trong xã hội tập thể hành động theo mong muốn của những người trong cùng nhóm. Họ cư xử theo các tiêu chuẩn xã hội chứ không theo lựa chọn hay sở thích cá nhân. Vì vậy, trên cơ sở những lý thuyết nêu trên, một số nhà tâm lý học về so sánh giữa các nền văn hoá hoàn toàn từ chối tính tổng thể của khái niệm về tự chủ nếu ta định nghĩa khái niệm này hoàn toàn theo giá trị của phương Tây với giả định rằng việc xây dựng tính tự chủ

không đóng vai trò quan trọng trong các xã hội tập thể (Markus & Kitayama, 1991; Iyenger & Lepper, 2000). Iyenger và Lepper (1999) đã kiểm tra những yếu tố so sánh giữa các nền văn hoá có thể ảnh hưởng tới thái độ của con người đối với tính tự chủ. Họ đã thử nghiệm sở thích của sinh viên khi chọn mẫu học sinh của Mỹ và Nhật Bản và thấy rằng tập hợp mẫu của Mỹ được lựa chọn nhiều hơn tập hợp mẫu của Nhật Bản là 50%. Trong các thử nghiệm khác do Iyenger và Lepper (1999) thực hiện về các tập hợp mẫu của Châu Âu và Châu Á, tập hợp mẫu Âu Mỹ được ưa thích hơn và thu hút được nhiều học sinh hơn vào quá trình thực hiện nhiệm vụ vì nó tạo ra một thách thức trong điều kiện có nhiều lựa chọn, trong khi đó tập hợp mẫu Á Mỹ lại cho kết quả tốt hơn trong điều kiện không có lựa chọn. Để kiểm tra mối quan hệ giữa việc cho học sinh quyền lựa chọn và động lực nội tại, Iyenger và Lepper (1999) tiếp tục nghiên cứu các cá nhân từ các nền văn hoá khác nhau. Trong điều kiện thứ nhất, tập hợp mẫu Anh Mỹ và Mỹ Á được cho cơ hội để tự lựa chọn và trong trường hợp khác, có người khác lựa chọn giúp họ. Kết quả thu được khẳng định chỉ tập hợp mẫu kiểu phương tây mới có những ảnh hưởng có lợi từ hành động lựa chọn dựa trên động lực nội tại. Kitayama và Duffy (2004) và Kitayama và Uchida (2004) đã có bằng chứng kinh nghiệm thực tế giúp xác định sự khác nhau về văn hoá trong con người ở một số lĩnh vực. Họ nhắc tới thực tế là lựa chọn theo kiểu phụ thuộc lẫn nhau chỉ phù hợp khi việc lựa chọn được thực hiện có tính tới mối quan hệ nào đó hoặc những người từ nền văn hoá mang tính tập thể cảm thấy có động lực làm việc khi có những người khác lựa chọn nhiệm vụ cho họ.

Kết quả nghiên cứu này được coi là một kết luận cho rằng tính tự chủ hay độc lập chỉ có lợi cho những người từ các nền văn hoá mang tính cá nhân. Tính tự chủ không có giá trị trong các nền văn hoá mang tính tập thể và việc bị kiểm soát sẽ làm cho con người ta cảm thấy hài lòng hơn với cuộc sống (Brickman & Miller 2001; Oishi 2000). Do đó, ảnh hưởng của thuyết này chỉ hạn chế ở các tập hợp mẫu phương Tây.

Tuy nhiên, trong lý thuyết về tính tự quyết, người ta cố gắng làm rõ thuật ngữ về khái niệm vẫn chưa rõ là “tính tự chủ”. Theo thuyết này, từ trái nghĩa của tự chủ là không tự chủ chứ không phải là phụ thuộc. Khi không tự chủ, hành động của một người không xuất phát từ bản thân người đó mà là do các lực lượng bên ngoài tác động, trong khi đó phụ thuộc có nghĩa là dựa và những người khác để được chỉ dẫn hoặc hỗ trợ (Chirkov, Ryan, Kim, & Kaplan 2003). Theo mô hình văn hoá, các cá nhân từ các nền văn hoá mang tính phụ thuộc lẫn nhau coi trọng giá trị của quan hệ nhiều hơn các cá nhân trong nền văn hoá có tính độc lập, vì vậy một người có thể chủ động phụ thuộc vào những người khác để được chỉ dẫn và hỗ trợ nhằm đạt được kết quả tốt hơn và có thể ở trong tình trạng tốt hơn (Bảo và Lâm, 2008). Tương tự như vậy, Kestner và Losier (1996) và Hodgins, Koestner, và Duncan (1996) đã khẳng định rằng tự chủ không phải là một giá trị văn hoá mà là tính cách cá nhân, có 2 loại tự chủ là tự chủ có suy nghĩ và tự chủ phản thân. Tự chủ được định nghĩa là có suy nghĩ khi con người ta tự nguyện đồng ý với hướng dẫn của người khác và được định nghĩa là phản thân khi con người ta không cần tới hướng dẫn của người khác. Bên cạnh đó, một số nghiên cứu so sánh giữa các nền văn hoá đã được thực hiện nhằm kiểm tra tính tương đồng về chức năng và vai trò của việc khuyến khích khả năng tự chủ với các tập hợp mẫu được chọn từ các nước có nền văn hoá tập thể như Trung Quốc, Nhật Bản, Đài Loan, Việt Nam, Hồng Kông và đã cho kết quả khả quan phù hợp với lý thuyết (Hayamizu, 1997; Yamauchi & Tanaka, 1998; Bảo & Lâm, 2008; Kim, 2004; Vansteenkiste et al., 2005; Hang, 2008).

Tóm tắt và giả thiết

Từ bài viết trên đây có thể giải thích rằng tầm quan trọng mang tính chức năng của việc xây dựng tính tự chủ giữa các học sinh phương Đông vẫn là một vấn đề gây tranh cãi, đặc biệt là với các học sinh Thái Lan, nơi mà triết lý văn hoá khuyến khích cách học tập kiểu phụ thuộc, nhưng Cuộc Cải Cách Giáo Dục Quốc Gia đã khuyến khích phương pháp học tập độc lập. Chiến lược TAS gần

đây đã được thanh lọc và phát triển như một phương pháp tiếp cận hoàn toàn mang tính chỉ dẫn. Trước đây, các nghiên cứu thử nghiệm thực hiện trên cơ sở thử ảnh hưởng của TAS luôn đề cao sự cần thiết phải thử ảnh hưởng của TAS đối với một môi trường lớp học tự nhiên (Reeve, 2006). Vì vậy, nghiên cứu gần đây nhằm kiểm tra vai trò của TAS đối với việc tạo động lực cho học sinh Thái Lan trong môi trường lớp học tự nhiên, bằng cách sử dụng mẫu thiết kế bán thử nghiệm. Chúng tôi thấy TAS không có ảnh hưởng đối với việc tạo động lực và kỹ năng điều chỉnh của học sinh. Kết quả thu được từ nghiên cứu hiện nay sẽ có ảnh hưởng mang tính thực tiễn đối với các chuyên gia giáo dục và giáo viên Thái Lan giúp họ quyết định chiến lược tạo động lực cho học sinh và hình thành một môi trường học tập. Bên cạnh đó, kết quả cũng sẽ có ảnh hưởng về lý thuyết đối với các tài liệu so sánh giữa các nền văn hoá và ảnh hưởng về phương pháp luận đối với những thử nghiệm trong môi trường tự nhiên.

Tài liệu tham khảo

Alexander, P.A. (2005). *Tâm lý học và giảng dạy*. Columbus, OH:Prentice Hall.

Amabile, T.M. (1983), *Tâm lý xã hội của tính sáng tạo*, Springer-Verlag, New York, NY.

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G.(2002). Lựa chọn tốt, nhưng những yếu tố liên quan còn tuyệt vời: Đẩy mạnh hoặc hạn chế quyền tự chủ của giáo viên để dự báo khả năng tham gia của sinh viên vào công việc của nhà trường. *Tạp chí Tâm lý Giáo dục Anh*, 72, 261-278.

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G.(2005). Kiểm soát trực tiếp hành vi của giáo viên là chỉ số dự báo động lực của học sinh nam và nữ còn kém: Vai trò của sự giận dữ và lo lắng. *Học tập và Chỉ dẫn*, 15, 397-413.

Atagi, R. (2002). Dự án cải cách giáo dục Thái Lan. Chính sách cải cách trường học.

Báo cáo cho ONEC và ADB, một cấu phần của khoản hỗ trợ kỹ thuật TA 3585-THA, June, 2002.

Bao, X., & Lam, S.(2008). Ai là người lựa chọn? Suy ngẫm lại về vai trò của tính tự chủ và sự gắn gũi trong việc tạo động lực cho trẻ em Trung Quốc. *Sự phát triển của trẻ em*.269-283.

- Benware, C.A, Deci, E.L (1984). “Chất lượng học tập với tính chủ động hay bị động” *Tạp chí nghiên cứu giáo dục Mỹ*, 21, 755-765.
- Bonwell, C.C, and J. A. Eison. 1991. *Phương pháp học tập chủ động: Tạo hứng khởi trong lớp học*. (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1, 1991) Washington, D.C.: Đại Học George Washington University, báo cáo về giáo dục đại học.
- Boggiano, A.K., Flink, C., Sheilds, A., Seelbach, A., & Barrett, M. (1993). Sử dụng các kỹ thuật nhằm tăng cường khả năng tự quyết của học sinh: Ảnh hưởng đối với kỹ năng giải quyết phân tích vấn đề của học sinh. *Động lực và tình cảm*, 17, 319-336.
- Brickman, S. J., & Miller, R. B (2001). Ảnh hưởng của kiến thức văn hóa xã hội đối với các mục tiêu văn hóa và khả năng tự điều chỉnh. Trong nghiên cứu của Tiến sỹ McInerny & S. Van Etten (Eds.) về ảnh hưởng mang tính văn hóa xã hội đối với việc tạo động lực và quá trình học tập của học sinh (pp.119–137). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M.(2001). Khuyến khích quyền tự chủ của giáo viên và phụ huynh học sinh ở Nga và thanh thiếu niên ở Mỹ: Những ảnh hưởng chung đối với tình trạng sức khỏe và động lực tốt trong học tập. *Tạp chí tâm lý giao lưu văn hóa* 32, 618-635.
- Chirkov, V. I., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U.(2003). Tự chủ khác với chủ nghĩa cá nhân và tính độc lập: Lý thuyết về tính tự quyết trong quá trình quốc tế hóa xu hướng và tình trạng văn hóa. *Tạp chí tâm lý cá nhân và xã hội*, 84, 97-110.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M.(1999). Phân tích sau khi thử nghiệm ảnh hưởng của phần thưởng vật chất đối với động lực nội tại. *Bản tin tâm lý*, 125, 627-668.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M.(2001). Phần thưởng vật chất và động lực nội tại trong giáo dục: Hãy xem lại một lần nữa. *Tạp chí nghiên cứu giáo dục*, 71, 1-27.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.(2008). Lý thuyết về tính tự quyết: Lý thuyết mang tính vĩ mô về động lực, sự phát triển và sức khỏe của con người. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). Khuyến khích tính tự chủ và kiểm soát hành vi. *Tạp chí tâm lý cá nhân và xã hội*, 53, 1024-1037.
- Duan, L., (2005). Có thể đẩy mạnh tính chủ động của học sinh trong việc dạy và học tiếng Anh như thế nào. *Dạy tiếng Anh Mỹ - Trung quốc*, Tập 2, No.7 (Số 19)

- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M.(1990).Kiểm soát chiến lược giảng dạy: Giảm khả năng tực quyết và kết quả học tập của học sinh. *Tạp chí tâm lý cá nhân và xã hội*, 59, 916-924.
- Fry, Gerald W. "Báo cáo tổng hợp: Từ khủng hoảng đến cơ hội, những thách thức của cải cách giáo dục ở Thái Lan" báo cáo gửi ONEC và ADB như một cầu phần của chương trình hỗ trợ kỹ thuật TA3585-THA, tháng sáu, 2002.
- Gibbs, G. (1995). *Đánh giá các khóa học lấy học sinh làm trung tâm*. Oxford: Trung tâm Oxford về Dạy và Học.
- Grolnick, W. S. (2001). *Ý kiến của người tham gia thảo luận: Tiểu luận chuyên đề về ảnh hưởng đối với khả năng tạo động lực cho trẻ em: Những khái niệm mới và kết quả nghiên cứu mới*. Tham luận trình bày tại Hội nghị thường niên của Hội Nghiên Cứu Phát Triển Trẻ Em, Minneapolis, MN.
- Hayamizu, T. (1997). Giữa động lực bên trong và bên ngoài: Kiểm tra các nguyên nhân nghiên cứu trên cơ sở lý thuyết về tính chủ quan. Nghiên cứu tâm lý của Nhật Bản 39, 98–108.
- Hardre, P. L. & Reeve, J.(2003). Mô hình khuyến khích học sinh quyết tâm học, không bỏ học đại học. *Tạp chí tâm lý giáo dục*, 95, 347-356.
- Hodgins, H. S., Koestner, R., & Duncan, N. (1996). Về sự phù hợp của tính tự chủ và sự gần gũi. *Tạp chí tâm lý cá nhân và xã hội* 22, 227-237.
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R.(2000). Khi nào không khuyến khích lựa chọn: Liệu một người có thể hi vọng quá nhiều vào những điều tốt đẹp không? *Tạp chí tâm lý cá nhân và xã hội*, 79, 995–1006.
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R.(1999). Suy ngẫm lại về giá trị của lựa chọn: Tầm nhìn văn hóa về động lực bên trong: *Tạp chí tâm lý cá nhân và xã hội*, 76, 349–366.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K.(1991). Phương pháp học tập chủ động: Hợp tác trong lớp học ở các trường đại học. Edina, MI, Công ty phát hành sách.
- Kim, A. (2004). Kiểm tra khả năng tự chủ trong các sinh viên Hàn Quốc. Nghiên cứu trình bày tại Hội Nghị Quốc Tế về Lý thuyết về tính tự quyết. Ottawa, Canada.
- Kitayama, S., & Duffy, S. (2004). Năng lực văn hóa – Tính chất ngầm, chưa phải là cơ bản: Cái tôi, quan hệ xã hội và nhận thức ở Mỹ và Nhật Bản In R. J., Sternberg, & E. L. Grigorenko, (Eds.), *Văn hóa và năng lực:*

những bồi cảnh thành công trong cuộc sống. Washington, DC: Hiệp hội tâm lý Mỹ.

Kitayama, S., & Uchida, Y.(2004). Cơ quan độc lập: Một hệ thống hành động lựa chọn. In R. Sorrentino, D. Cohen, J.M. Olson, & M. P. Zanna (Eds.), *Hành vi văn hóa và xã hội: Hội nghị chuyên đề Ontario, (tập. 10).* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Koestner, R., & Losier, G. F.(1996). Sự khác nhau giữa tự chủ mang tính phản ứng lại và tự chủ có suy nghĩ: *Tạp chí người nổi tiếng*, 64, 465-494.

Little, D. *Khả năng tự chủ của học sinh: Định nghĩa, các vấn đề* [M]. Dublin: Authentik. 1991.

Markus, H.R. & Kitayama, S. (2003). Văn hóa, cái tôi và thực thể những yêu cầu về tâm lý xã hội. 14 (3,4) 277-283

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Văn hóa và cái tôi: Ảnh hưởng đối với nhận thức, tình cảm và động lực. *Tạp chí tâm lý* , 92, 224–253.

Markus, H.R., & Kitayama, S. (2004). Các mô hình: Đa dạng hóa văn hóa xã hội trong xây dựng hành động In V. Murphy-Berman & J.J. Berman (Eds.), Nebraska Hội nghị chuyên đề về Động lực: Tập. 49. Sự khác nhau giữa các nền văn hóa trong nhận thức về cái tôi (trang. 1–57).

Nguyễn, T.H. (2005). Cơ sở văn hóa cho các giáo viên dạy ESL/EFL Teachers Trường Cộng Đồng uyahoga . *Bài nghiên cứu trong một dự án đa văn hóa tại Trung Tâm Nguồn ABLE Đông Bắc (Ohio).*

Oishi, S.(2000). Các mục tiêu chính của tính chủ quan tốt: Kết nối các cá nhân và các nền văn hóa. In E. Diener & E. Suh (Eds.). *Văn hóa và tính chủ quan* (trang. 87-112). Cambridge, MA: MIT Press.

Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P.(1993). Điều gì tạo động lực cho hành động và tình cảm của trẻ em? Những ảnh hưởng của kiểm soát có nhận thức và tính tự chủ trong môi trường học. *Tạp chí Tâm Lý Cá Nhân và Xã Hội*, 65, 781-791.

Pennington, M.,(1999). Châu Á cải tổ toàn bộ nền giáo dục. Khai thác ngày 29/5/2009 từ trang web của UNESCO: http://www.unesco.org/courier/1999_08/uk/somm/intro.htm,on

Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (1996). Động lực trong giáo dục: Lý thuyết, nghiên cứu và áp dụng. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Povotong, S. (1999). *Luật Giáo Dục Quốc Gia, B. E. 2542 (1999)*. Bangkok: Văn Phòng Ủy Ban Giáo Dục Quốc Gia.
- Reeve, J. & Jang, H.(2006). Giáo viên nói gì và làm gì để khuyến khích khả năng tự chủ của học sinh trong quá trình học tập. *tạp chí Tâm lý Giáo dục, 98*, 209-218.
- Reeve, J., Jang, H., Harde, P., & Omura, M.(2002). Tạo cơ sở đẩy mạnh phương pháp khuyến khích tính tự chủ nhằm tạo động cơ cho người khác trong những hoạt động không thú vị. *Động lực và tình cảm, 26*, 183-207.
- Reeve, J. (1998). Khuyến khích tính tự chủ như một phong cách khuyến khích giữa các cá nhân với nhau: Liệu có thể dạy cách này được không? *Tâm Lý Giáo Dục Thời Đại, 23*, 312-330.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M.(2004). Lý thuyết về tính tự quyết: Cơ sở biện chứng giúp hiểu được những ảnh hưởng văn hóa xã hội đối với động lực của học sinh. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Xem lại những Thuyết vĩ đại* (trang. 31-60). Greenwich, CT: Nhà Xuất Bản Thông Tin Thời Đại.
- Reeve, J. (2006). Giáo viên là những người hỗ trợ: Những giáo viên khuyến khích tính tự chủ của học sinh làm những gì và tại sao học sinh của họ lại được hưởng lợi. *Tạp chí tiểu học, 106*, 225-236.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L.(2000). Lý thuyết về tính tự quyết và đẩy mạnh động lực nội tại, phát triển xã hội và sức khỏe. *Chuyên Gia Tâm Lý Mỹt, 55*, 68-78.
- Ryan, R. M.,Connell, J. P., & Plant, R. W. (1990). Tình cảm trong khi học những bài học không trực tiếp. *Học tập và sự khác nhau giữa các cá nhân, 2*, 1-17.
- Sabai.D, Quan điểm quốc tế, *Tạp chí trực tuyến IV: IV411 – 4/ 2000*.
- Skinner, B.F. (1953). Khoa học và hành vi của con người. New York: Macmillan.
- Smith, R. M. (1990). Hứa hẹn học để học. In R. M. Smith (Eds.), *Học để học suốt đời*. Nhà xuất bản Jossey-Bass, Sanfransisco.
- Triandis, H. C. (1995). Chủ nghĩa cá nhân và chủ nghĩa tập thể. New York:McGraw-Hill.

- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Kinh nghiệm về tính tự chủ và kiểm soát trong các học sinh Trung Quốc: Phát triển hay giậm chân tại chỗ? *Tạp chí tâm lý giáo dục*, 96, 755-764
- Vansteenkiste, M. , Lens, W., & Deci, E.L. (2006). Các nội dung mục tiêu bên trong so với mục tiêu bên ngoài trong lý thuyết về tính tự quyết: Một cách nhìn khác về chất lượng của động lực học tập. *Chuyên gia tâm lý giáo dục*. 41, 19-31.
- Wiratchai, N. (2002). Các trường cải cách giáo dục để nâng cao chất lượng của học sinh.
Quá trình cải cách nhằm nâng cao chất lượng học sinh: Đảm bảo và đánh giá. Báo cáo nghiên cứu thử nghiệm quốc gia gửi Văn Phòng Ủy Ban Giáo Dục Quốc Gia.
- Wisadavet, W. (2003) Triết lý Phật giáo về giáo dục: Phương pháp tiếp cận và vấn đề. *Tạp chí Nghiên cứu Phật Giáo Chulalongkorn Tâpl. 2 No. 2, 2003*
- Wongsri, N., Cantwell, R., and Archer, j., (2002) Tính hợp lý của các biện pháp đo lường tính hiệu quả, động lực và khả năng tự điều chỉnh trong quá trình học tập của các học sinh phổ thông trung học ở Thái Lan. Nghiên cứu trình bày tại Hội Nghị Thường Niên của Hiệp Hội Nghiên Cứu Giáo Dục Úc, *Brisbane, 12/ 2002*.
- Yamauchi, H., & Tanaka, K.(1998). Sự liên quan của tính tự chủ, tự tham khảo và tự điều chỉnh trong học tập của trẻ em Nhật Bản. *Báo cáo tâm lý* 82, 803–816.