

ĐỘNG CƠ NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA SINH VIÊN: TÁC ĐỘNG TỪ GIÁ TRỊ VĂN HÓA TRUYỀN THỐNG

Nguyễn Văn Bắc

Khoa Tâm lý Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Huế.

1. Động cơ nghiên cứu khoa học

Là một hoạt động học đặc trưng của bậc học đại học, hoạt động nghiên cứu khoa học (NCKH) của sinh viên có giá trị nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo (Trần Văn Nhung, 2006; Trịnh Hồng Thanh, 2002). Động cơ NCKH của sinh viên thể hiện qua mong muốn hiểu ý nghĩa cá nhân và xã hội của hoạt động, muốn đóng góp sức lực vào việc giải quyết các vấn đề thực tiễn và khoa học, muốn tìm tòi và khám phá sự vật hiện tượng trong cuộc sống (Nguyễn Thạc & Phạm Thành Nghị, 1992). Bên cạnh đó, NCKH cũng giúp sinh viên thể hiện nhân cách, năng lực tự khẳng định. Với vai trò quan trọng trong giáo dục và trong sự phát triển kinh tế xã hội của toàn thế giới, NCKH nói chung và NCKH của sinh viên nói riêng đã và đang thu hút được sự chú ý rộng rãi, dẫn đến sự ra đời của một tạp chí khoa học quốc tế dành riêng cho NCKH của sinh viên. Đó là tạp chí *Council on Undergraduate Research Quarterly* - tạp chí công bố các công trình NCKH có chất lượng của sinh viên bậc đại học và những nghiên cứu về NCKH của sinh viên ở bậc học này.

Bài viết này dựa trên quan điểm cho rằng động cơ của hành vi phải được xem xét trong ngữ cảnh văn hóa xã hội mà ở đó hành vi được thực hiện (Geen, 1995). Nói khác đi, để hiểu và có phương pháp tác động phù hợp nhằm nâng cao động cơ học tập nói chung và động cơ NCKH của sinh viên nói riêng, người giáo viên hướng dẫn cần ý thức được sự tác động của các giá trị văn hóa xã hội lên các động cơ này. Từ cách nhìn nhận này, dựa trên việc phân tích lịch sử nghiên cứu vấn đề liên quan, bài viết chỉ ra sự cần thiết trong việc nghiên cứu những tác động của các yếu tố văn hóa lên động cơ học tập và NCKH của sinh viên, đồng thời đề cập đến một số tác động tiêu cực của giá trị văn hóa truyền thống đến vấn đề này.

2. Vài nét về lịch sử nghiên cứu tác động của văn hoá xã hội lên động cơ học tập

Lý thuyết tâm lý học động cơ cho thấy ngoài những yếu tố thuộc cấu trúc lớp học (tức là hoạt động học và dạy trên lớp trong đó bao gồm cả yếu tố người

giáo viên), động cơ học tập cũng như động cơ NCKH của sinh viên còn chịu ảnh hưởng của những tác động môi trường vĩ mô (Bandura, 1997; Debnath, 2005). Môi trường vĩ mô này được cấu thành bởi các yếu tố chính sau:

1. Ngữ cảnh hay môi trường trường học, ví dụ quan điểm chung của nhà trường về tầm quan trọng của NCKH của sinh viên đối với chất lượng đào tạo, cũng như chính sách thực tế về chất lượng đào tạo của trường. Nếu nhà trường không lấy NCKH làm trọng trong nội dung đào tạo thì cũng sẽ khó có những biện pháp để thúc đẩy sinh viên tham gia NCKH (ví dụ như các cuộc thi sáng tạo).

2. Chính sách giáo dục của đất nước, xu hướng của xã hội, cộng đồng, những yếu tố xã hội kinh tế chính trị khác (Bandura, 1997). Ví dụ, nếu xã hội ngữ cảnh của hoạt động học không coi nghề mà sinh viên theo học cần có những kỹ năng cao về NCKH thì quan niệm này có thể có ảnh hưởng đến động cơ NCKH của sinh viên theo học ngành đó.

3. Các yếu tố văn hóa xã hội của ngữ cảnh học và NCKH. Tuy là biểu hiện của động cơ nhưng hành vi luôn mang tính xã hội, vì thế nó sẽ luôn chịu ảnh hưởng bởi các yếu tố văn hóa xã hội của môi trường mà nó biểu hiện (Geen, 1995). Bởi vậy, việc đặt các giá trị văn hóa của một môi trường giáo dục cụ thể ra khỏi nghiên cứu động cơ NCKH trong môi trường đó sẽ làm mất đi một cái nhìn toàn diện về vấn đề này.

Tuy nhiên, các công trình nghiên cứu động cơ cho đến nay mới chủ yếu tập trung vào cấu trúc lớp học, các hoạt động giảng dạy trên lớp, tức là mối quan hệ chủ thể - khách thể, mà chưa chú ý đến những tác động trong mối quan hệ chủ thể - xã hội (Weiner, 1990; Phạm Thị Nguyệt Lãng, 2002), nhất là ảnh hưởng của các giá trị văn hóa xã hội đối với động cơ học tập (Geen, 1995). Ví dụ nghiên cứu của Salili, Chiu & Hong (2001), Hong (2001) và Maehr & Yamaguchi (2001) có thể được xem là những khảo sát lớn đầu tiên về mối quan hệ giữa các giá trị văn hóa và động cơ của người học. Tuy nhiên, những nghiên cứu về tác động của văn hóa xã hội lên động cơ học tập chỉ mới dừng lại ở mức xem xét ảnh hưởng của các yếu tố liên quan trực tiếp đến cấu trúc hoạt động học. Trong khi đó như Lômov (2000) đã khẳng định động cơ và mục đích là những yếu tố chính tạo thành hoạt động cá nhân, tuy nhiên, nếu chỉ nghiên cứu mối quan hệ chủ thể - khách thể thì chưa đủ để trả lời câu hỏi động cơ, ví dụ, vì sao có động cơ và mục đích đó, cơ chế hình thành của chúng là như thế nào (Lômov, 2000). Nhìn từ góc độ này, NCKH của sinh viên với bản chất là một hoạt động học tập độc lập đặt trong mối quan hệ chủ thể - khách thể (bởi nó là một hoạt động học chính thức và giáo viên là người hướng dẫn) và cả chủ thể - xã hội (bởi đây là một hoạt động chịu sự tác động bởi các yếu tố bên ngoài lớp học) nên động cơ NCKH của sinh viên không những chịu tác động từ môi trường trực tiếp mà còn bị ảnh hưởng bởi các yếu tố văn hóa xã hội khác. Như vậy, nghiên cứu động cơ ở các nước phương Đông như Việt Nam, Trung Quốc, Hàn Quốc hay Nhật Bản thì không thể xem nhẹ sự ảnh hưởng của các giá trị văn hóa của Nho giáo ở những nền văn hóa này. Ghi nhận sự tác động này,

phần còn lại của bài viết sẽ tập trung khai thác những ảnh hưởng có thể của các giá trị văn hóa truyền thống này lên động cơ NCKH của sinh viên.

3. Tác động của các giá trị văn hoá truyền thống lên động cơ NCKH của sinh viên

Trước hết cần phải nói rằng phẩm chất hoạt động trí tuệ NCKH của sinh viên thể hiện qua một số năng lực cơ bản sau: 1) năng lực định hướng, (phát hiện nhanh đối tượng nhận thức, xác định rõ mục đích và con đường để đạt mục đích; 2) khả năng vận dụng kiến thức sâu (có tầm hiểu biết sâu rộng về cơ sở lý luận của vấn đề đang nghiên cứu); 3) năng lực xử lý tình huống linh hoạt (khả năng di chuyển tri thức linh hoạt từ tình huống này sang tình huống khác, áp dụng kiến thức vào nhiều tình huống vấn đề khác nhau); 4) năng lực làm việc độc lập (phát hiện nhận biết giải quyết vấn đề một cách chủ động độc lập); 5) khả năng phân tích và tổng hợp lôgic (thể hiện trong sự nhất quán và khái quát), 6) năng lực sáng tạo và 7) khả năng phê phán xây dựng (Phạm Hồng Quang, 2006; Lê Văn Hồng, Lê Ngọc Lan & Nguyễn Thành, 2001). Tuy nhiên, các giá trị văn hóa truyền thống, nhất là với sự ảnh hưởng của văn hóa Nho giáo, đã ít nhiều hạn chế sinh viên phát triển các năng lực này. Tiêu biểu trong số những giá trị này là 1) Quy gán hành vi ứng xử với kiến thức như hành vi ứng xử với người truyền thụ, tức là sự tôn trọng người dạy phải được thể hiện qua sự tôn trọng kiến thức người dạy truyền đạt; 2) Xem cốt lõi của mọi hành vi giao tiếp là nhằm duy trì quan hệ xã hội và 3) Định hướng hành vi nhằm thỏa mãn thể diện.

3.1. Quy gán hành vi ứng xử với kiến thức là hành vi ứng xử với người truyền thụ

Điểm nổi bật của văn hóa Nho giáo là sự tôn trọng sự phân cấp xã hội (có trên có dưới) trong đó mỗi người phải xác định được vị trí của mình trong mối quan hệ với những người khác trong gia đình và xã hội (Phan Ngọc, 1994). Trong giáo dục giá trị này thể hiện qua khoảng cách quyền lực khá lớn giữa giáo viên và người học. Người học phải luôn tôn trọng người dạy cũng như những kiến thức mà người dạy truyền đạt. Điều này đã tạo ra một thói quen chấp nhận kiến thức thụ động, coi kiến thức thầy cô truyền thụ có giá trị tuyệt đối. Việc tôn trọng người thầy đã đồng nghĩa với việc tôn trọng kiến thức thầy truyền đạt, vì vậy mọi hành vi có tính chất vấn hay ngờ vực những kiến thức đó được xem là đi ngược lại với giá trị văn hóa truyền thống. Hành động học tập trở thành một quá trình một chiều, thầy truyền thụ, học sinh tiếp thụ. Trong quá trình học này, với vai trò cung cấp tri thức, người giáo viên là người có quyền quyết định tất cả và người học luôn trong tâm thế chấp nhận và tôn trọng mọi kiến thức mà thầy truyền đạt, không chất vấn, không thay đổi. Trong NCKH, tính chấp nhận kiến thức không phê phán này có thể kìm hãm khả năng sáng tạo, mong muốn khám phá tri thức và vì vậy hạn chế động lực NCKH của sinh viên. Nói khác đi, thói quen chấp nhận, không phê phán mọi tri thức như nó được truyền đạt trong môi trường lớp học có thể cản trở sinh viên đánh giá những kiến thức mà họ tiếp cận một cách khách quan, làm giảm mong muốn khám phá cái mới, chinh phục những thách thức trong khoa học. Mặt

khác, thói quen chấp nhận một cách vô điều kiện kiến thức được truyền đạt cũng có thể làm người học cho rằng cách giải thích mà giáo viên đưa ra cho một vấn đề nào đó là duy nhất, không có một cách giải thích thứ hai và nếu có cách thứ hai thì nó cũng không thể tốt bằng cách thầy cô đã dạy. Quan niệm này có thể làm giảm sự tự tin của sinh viên cũng như niềm tin của họ vào năng lực hoạt động nghiên cứu độc lập của bản thân. Một hậu quả khác của quan niệm này là sinh viên sẽ có xu hướng quá lệ thuộc vào giáo viên hướng dẫn, không dám đi theo những hướng nghiên cứu hay học tập mà họ cho là khác với những gì họ tiếp nhận được và vì thế làm giảm năng lực sáng tạo trong NCKH. Nói khác đi, giá trị truyền thống đã quy định cách ứng xử của người học với người dạy phải được thể hiện qua cách mà người học ứng xử với kiến thức mà người dạy truyền đạt, tức là tôn trọng thầy đồng nghĩa với tôn trọng, chấp nhận vô điều kiện kiến thức thầy truyền đạt. Xét từ góc độ động lực NCKH, sự quy gán này có thể làm hạn chế năng lực tư duy độc lập, sáng tạo và năng lực phê phán của sinh viên, làm giảm hứng thú của họ đối với NCKH.

3.2. Định hướng hành vi duy trì quan hệ xã hội

Cốt lõi của giá trị văn hóa truyền thống, nhất là giá trị văn hóa Nho giáo là sự duy trì mối quan hệ xã hội cũng như sự hòa hợp trong các mối quan hệ (Quảng Đàm, 1994). Trước hết sự định hướng hành vi để duy trì quan hệ cũng tạo nên cách ứng xử không phê phán, không chỉ trích như đã nói ở trên. Những người đi sau phải coi trọng những người đi trước truyền lại là những thứ bất di bất dịch, không thể thay đổi. Việc chỉ trích quan điểm người khác không được xã hội cổ vũ, bởi nó được coi là nguyên nhân phá vỡ các mối quan hệ, thể hiện trong cách nói dân gian là “làm mất lòng” người khác. Định hướng duy trì quan hệ xã hội cũng thể hiện trong cách ứng xử coi trọng việc hòa nhập vào tập thể, không nói cái khác hay ngược lại với cái mà người khác đã nói. Quan niệm này tạo ra một cách nghĩ tự hài lòng với cái mình đang có, chấp nhận hiện tại, không cạnh tranh. Nó có thể là một lực cản làm người học sợ thay đổi, không dám chấp nhận cái mới và không sáng tạo. Trên thực tế nó là biểu hiện của tính ì trong khoa học.

3.3. Định hướng hành vi thỏa mãn thể diện

Văn hóa truyền thống cũng đề cao vấn đề thể diện trong đó mọi hành vi ứng xử đều được định hướng để bảo vệ hoặc/và hỗ trợ thể diện (Trần Ngọc Thêm, 2001; Khúc Năng Toàn, 2006). Điều này dễ dẫn đến việc chạy theo những thành tích hay kết quả học tập không đúng với thực tế (Nguyễn Cảnh Toàn, 1996). Định hướng thể diện lệch lạc có thể thúc đẩy sinh viên tham gia nghiên cứu khoa học không phải để khám phá hay chiếm lĩnh tri thức trong lĩnh vực mà mình đang học, mà đơn giản là chỉ muốn có cơ hội có kết quả học tập cao, hay được đánh giá cao trong mắt người khác. Động cơ chạy theo thành tích này trên thực tế có thể dẫn đến những hiện tượng tiêu cực như sinh viên không trung thực trong học tập, nghiên cứu, sao chép và gian lận trong quá trình học tập cũng như quá trình thực hiện và báo cáo các đề tài nghiên cứu hay chọn các đề tài nghiên cứu dễ để đạt điểm cao, ngay cả khi họ không có hứng thú gì với đề tài nghiên cứu (Phan Trọng

Ngô, 2005). Như vậy, với động cơ này, khám phá tri thức mới trong NCKH không phải là mục đích của việc sinh viên tham gia nghiên cứu, trái lại nó trở thành một phương tiện để sinh viên đạt những mục tiêu khác mà những mục tiêu này không hẳn lúc nào cũng phù hợp với mục đích đích thực của giáo dục đại học.

4. Đề xuất

Trong quá trình dạy học và hướng dẫn sinh viên NCKH người giáo viên, nhất là giáo viên hướng dẫn cần lưu ý những tác động tiêu cực trên của các giá trị văn hóa truyền thống lên hoạt động NCKH của sinh viên. Giáo viên cần giúp sinh viên ý thức được vai trò của việc khám phá tri thức khoa học, xây dựng cho họ năng lực tiếp nhận thông tin có phê phán và chọn lọc, khơi gợi mong muốn tìm tòi cái mới, sáng tạo khoa học. Người sinh viên cần phải hiểu được rằng có nhiều cách giải thích và tiếp cận một vấn đề và cách giải thích hay tiếp cận đã và đang được sử dụng không nhất thiết là cách giải thích duy nhất hay tốt nhất. Ý thức về những tác động của các giá trị văn hóa truyền thống lên động cơ NCKH của sinh viên cũng giúp người giáo viên có những phương pháp giảng dạy và hướng dẫn phù hợp để góp phần xây dựng cho sinh viên động cơ nghiên cứu khoa học đúng đắn: tức là NCKH là vì ý nghĩa của nó đối với đời sống, với việc phát triển năng lực, tư duy nhận thức, chứ không chỉ vì những phần thưởng hay ghi nhận xã hội mà nó đem lại. Ngược lại, nếu giáo viên hướng dẫn tập trung nhiều vào điểm hay thứ hạng làm mục đích cao nhất thì sẽ khuyến khích sinh viên đặt ra những mục tiêu thành tích có hại năng lực học tập, làm người học tập trung quá nhiều vào thành tích và làm giảm yếu tố say mê, hứng thú với chính hoạt động học tập NCKH (Phan Trọng Ngô, 2005). Điều này tương đồng với những kết luận của Deci (1971, 1975) khi ông phát hiện ra rằng việc phân thưởng có làm hại sự nỗ lực và có làm giảm hứng thú hay không không nằm trong giá trị của phần thưởng mà nằm trong thông điệp mà giáo viên thông qua phần thưởng đó muốn chuyển tải đến người học. Như vậy, phần thưởng, hay điểm không nên là cái đích mà chỉ nên là sự khuyến khích động viên sinh viên và nên được sinh viên hiểu như là biểu hiện của sự công nhận năng lực nghiên cứu của họ, chứ không phải là cái đích cuối cùng của việc nghiên cứu.

Tài liệu tham khảo

1. Bandura, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
2. Deci, E. L. (1971). *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, (1971) 105-115.
3. Geen, G. Russel. *Human motivation: a social psychological approach*. Trong J. T. Spence (biên tập) *Achievement and achievement motives*, tr. 75-146. California: Cole Publishing Company, 1995.
4. Khúc Năng Toàn (2006). *Vấn đề thể diện trong giao tiếp*. *Tạp chí Tâm lý học*, (8), 89, (2006) 51-59.

5. Hong, Y. *Chinese students' and teachers' inferences of effort and ability*. Trong Student motivation: the culture and context of learning, tr.105-121. London, Moscow, Plenum Publishers, 2001.
6. Lê Văn Hồng, Lê Ngọc Lan & Nguyễn Văn Thành. *Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 2001.
7. Lômvôv, B. P. *Những vấn đề lý luận và phương pháp luận tâm lý học*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, dịch từ tiếng Nga Nguyễn Đức Hưởng, Dương Diệu Hoa, Phan Trọng Ngọ, 2000.
8. Nguyễn Cảnh Toàn. *Phương pháp giáo dục tích cực: Bàn về "học" và "nghiên cứu khoa học"*. Nghiên cứu giáo dục, 6, 18-20, 1996.
9. Nguyễn Quang Giao. *Bàn về chuẩn đánh giá công trình nghiên cứu khoa học của sinh viên*. Khoa học Giáo dục, 7, (2006) 26-28, 32.
10. Nguyễn Thạc & Phạm Thành Nghị. *Tâm lý học sư phạm đại học*. NXB Giáo dục, 1992.
11. Phạm Hồng Quang. *Hình thành năng lực khoa học cho sinh viên: Điều kiện cơ bản để nâng cao chất lượng đào tạo*. Tạp chí Giáo dục, (130), 2, (2006) 3-5.
12. Phan Ngọc. *Văn hóa Việt Nam và cách tiếp cận mới*. NXB Văn hóa thông tin, Hà Nội, 1994.
13. Phan Trọng Ngọ. *Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường*. NXB Đại học Sư phạm Hà Nội, 2005.
14. Pintrich, P. R. & Garcia, T. *Student goal orientation and self-regulation in the college classroom*. Trong M.L. Maerhr & P. R. Pintrich (Biên tập). Advances in motivations and achievement (tr.371-402). Greenwich, CT: JAI Press, 1991.
15. Pintrich, P. R. *Student motivation in the college classrooms*. Trong K. W. Prichard & S. M. Sawyer (Biên tập). The handbook of college of teaching: theory and applications (tr. 23-43), CT Greenwood Press, 1994.
16. Quảng Đàm. *Nho giáo xưa và nay*. Viện Khoa học xã hội Việt Nam, Viện Đông Nam Á, 1994.
17. Salili, F. Chiu, C. & Hong, Y. *The culture and context of learning*. Trong Student motivation: the culture and context of learning, tr.1-13. London, Moscow, Plenum Publishers, 2001.
18. Trần Văn Nhung. *Sinh viên nghiên cứu khoa học - động lực chính để biến quá trình đào tạo thành quá trình tự đào tạo*. Tạp chí Giáo dục, (130), 2, (2006) 1-2.
19. Trần Ngọc Thêm. *Tìm về bản sắc văn hóa Việt Nam: cái nhìn hệ thống - loại hình*. NXB thành phố HCM, 2001.
20. Trịnh Hồng Thanh. *Hình thành năng lực tự học, tự nghiên cứu cho sinh viên qua hoạt động nghiên cứu khoa học*. Tạp chí Giáo dục, (38), 9, (2002) 42-43.
21. Văn Đình Đệ (2004). *Sinh viên nghiên cứu khoa học - một biện pháp quan trọng để nâng cao chất lượng đào tạo ở trường Đại học Bách khoa Hà Nội*. Tạp chí Giáo dục, (92), 7, (2004) 41-42.