

ĐẠI HỌC ĐÀ NẴNG
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM



LÊ MỸ DUNG (Chủ biên)
NGUYỄN THỊ PHƯƠNG TRANG

GIÁO TRÌNH
TÂM LÝ HỌC SƯ PHẠM TIỂU HỌC

Đà Nẵng, 2023

LỜI NÓI ĐẦU

Giáo trình Tâm lí học sư phạm tiểu học được biên soạn nhằm đáp ứng nhu cầu đào tạo giáo viên tiểu học trình độ đại học. Trong đào tạo giáo viên, Tâm lí học là môn khoa học nghiệp vụ, có chức năng cung cấp kiến thức và kĩ năng cơ sở để hình thành và phát triển các năng lực nghề nghiệp cho người giáo viên.

Do yêu cầu của đổi mới giáo dục phổ thông, công tác đào tạo giáo viên cũng được đổi mới. Chương trình đào tạo chuyển từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực nghề. Theo đó, các môn học không chỉ dừng lại ở mức cung cấp kiến thức khoa học như trước đây, mà cần hướng đến *hình thành giá trị, phẩm chất và năng lực nghề dạy học* cho sinh viên.

Xuất phát từ tính chất, chức năng của học phần Tâm lí học sư phạm tiểu học trong chương trình đào tạo giáo viên tiểu học, chuẩn bị cho người học những kiến thức tâm lí học cơ bản, nền tảng, thiết thực làm cơ sở cho việc tổ chức hoạt động giáo dục trong trường tiểu học, nội dung giáo trình có sự tích hợp kiến thức từ nhiều chuyên ngành khác nhau, như Tâm lí học đại cương, Tâm lí học lứa tuổi, Tâm lí học sư phạm... Tư tưởng chủ đạo của giáo trình là tích hợp các kiến thức Tâm lí học theo hướng *tiếp cận năng lực* và *theo chuẩn* trong đào tạo giáo viên tiểu học, nhằm hướng đến cung cấp cơ sở tâm lí để hình thành tri thức, kĩ năng và phát triển năng lực nghề cho sinh viên; giúp sinh viên hoạt động có hiệu quả trong dạy học, giáo dục và tư vấn, hỗ trợ học sinh.

Giáo trình hướng đến tính thực hành, ứng dụng nhằm đảm bảo hình thành và phát triển năng lực cho người học phù hợp với mục tiêu đào tạo của ngành học, học phần được xác định cụ thể trong từng chương. Trong quá trình biên soạn, các tác giả đã có sự tiếp thu, kế thừa một cách chọn lọc các tài liệu trước đây đồng thời bổ sung, cập nhật một số nội dung mới. Giáo trình được cấu trúc gồm 5 chương, cụ thể là:

Chương 1: đề cập tới những vấn đề chung về Tâm lí học (Bản chất, chức năng, phân loại các hiện tượng tâm lí; Hoạt động nhận thức; Tình cảm, ý chí và ý thức; Nhân cách) và Tâm lí học sư phạm (Đối tượng, nhiệm vụ của Tâm lí học sư phạm; Lịch sử hình thành và phát triển Tâm lí học sư phạm; Nguyên tắc và phương pháp nghiên cứu của Tâm lí học sư phạm).

Chương 2: đề cập tới những tri thức về sự phát triển tâm lí trẻ em là cơ sở để nhà trường thiết kế và tổ chức các hoạt động dạy học và giáo dục học sinh. Đây cũng là chương có nội dung kiến thức nhiều, phong phú về các hoạt động của học sinh tiểu học và đặc điểm phát triển nhân cách của học sinh tiểu học.

Chương 3: đề cập tới cơ sở tâm lí học của hoạt động dạy học. Giới thiệu một số lí thuyết tâm lí học và mô hình tương ứng với các lí thuyết; trình bày khái niệm, đặc điểm, cấu trúc của hoạt động dạy, khái niệm, đặc điểm, cấu trúc hoạt động học, hình thành khái niệm khoa học, kĩ năng, kĩ xảo hành động của học sinh trong học tập và các hướng dạy học tăng cường phát triển năng lực cho người học.

Chương 4: đề cập tới cơ sở tâm lí của hoạt động giáo dục. Các quy luật tâm lí chung của sự hình thành nhân cách ở lứa tuổi học sinh, cơ sở tâm lí của giáo dục đạo

đức và hành vi đạo đức của học sinh; Cơ sở tâm lí học của hoạt động giáo dục định hướng giá trị cho học sinh; Quá trình hình thành định hướng giá trị là những vấn đề quan trọng trong nhân cách cá nhân.

Chương 5: đề cập tới tâm lí học nhân cách người giáo viên tiểu học. Nội dung chính đề cập tới đặc điểm lao động sư phạm của người giáo viên và các yêu cầu về phẩm chất đạo đức, giá trị nghề và năng lực sư phạm của người giáo viên, nhằm đáp ứng yêu cầu lao động của nghề dạy học.

Các tác giả hi vọng giáo trình sẽ là tài liệu hữu ích cho sinh viên, học viên và giảng viên. Trong quá trình biên soạn các tác giả đã cố gắng tổng hợp các luận điểm lí luận cơ bản và các thành tựu mới của Tâm lí học theo hướng phát triển nhân cách học sinh tiểu học và phát triển phẩm chất và năng lực nghề nghiệp của giáo viên tiểu học. Tuy nhiên, chắc chắn tài liệu không tránh khỏi những khiếm khuyết nhất định. Các tác giả rất mong nhận được góp ý của các giảng viên, sinh viên, học viên và những người quan tâm để giáo trình tiếp tục được hoàn thiện hơn.

Xin trân trọng cảm ơn

Các tác giả

CHƯƠNG 1. NHẬP MÔN TÂM LÝ HỌC SƯ PHẠM	1
1.1. Khái quát về tâm lý học.....	1
1.1.1. Đối tượng, nhiệm vụ và phương pháp nghiên cứu của tâm lý học	1
1.1.2. Bản chất, chức năng, phân loại các hiện tượng tâm lý.....	5
1.1.3. Hoạt động nhận thức	8
1.1.4. Tình cảm, ý chí và ý thức.....	25
1.1.5. Nhân cách.....	41
1.2. Khái quát về tâm lý học sư phạm.....	51
1.2.1. Đối tượng, nhiệm vụ của tâm lý học sư phạm.....	51
1.2.2. Lịch sử hình thành và phát triển tâm lý học sư phạm.....	52
1.2.3. Nguyên tắc nghiên cứu tâm lý học sư phạm	54
1.2.4. Phương pháp nghiên cứu tâm lý học sư phạm.....	54
CHƯƠNG 2. ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ LỨA TUỔI HỌC SINH TIỂU HỌC	59
2.1. Quan điểm và quy luật về sự phát triển tâm lý trẻ em.....	59
2.1.1. Quan điểm về sự phát triển tâm lý trẻ em	59
2.1.2. Các quy luật phát triển tâm lý trẻ em.....	67
2.1.3. Các giai đoạn phát triển tâm lý cá nhân.....	71
2.2. Các yếu tố ảnh hưởng đến sự phát triển tâm lý học sinh tiểu học	75
2.2.1. Đặc điểm phát triển cơ thể	75
2.2.2. Sự thay đổi hoàn cảnh sống.....	77
2.2.3. Hoạt động	78
2.2.4. Giáo dục	79
2.3. Các hoạt động của học sinh tiểu học	80
2.3.1. Khát quát về hoạt động	80
2.3.2. Đặc điểm hoạt động học tập.....	83
2.3.3. Hoạt động vui chơi	86
2.3.4. Đặc điểm hoạt động lao động	87
2.3.5. Hoạt động giao tiếp.....	88
2.4. Đặc điểm phát triển nhân cách của học sinh tiểu học	89
2.4.1. Đặc điểm của các quá trình nhận thức	89
2.4.2. Đặc điểm tính cách của học sinh tiểu học.....	101
2.4.3. Đặc điểm xúc cảm, tình cảm của học sinh tiểu học	101
2.4.4. Đặc điểm ý chí và ý thức của học sinh tiểu học	107
2.4.5. Những khó khăn tâm lý của học sinh tiểu học	110
CHƯƠNG 3. CƠ SỞ TÂM LÝ HỌC CỦA HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC	117
3.1. Giới thiệu một số lý thuyết tâm lý học	117
3.1.1. Thuyết liên tưởng và học tập hình thành các liên tưởng.....	117
3.1.2. Tâm lý học hành vi và mô hình học tập hành vi	120
3.1.3. Thuyết kiến tạo và mô hình học tập khám phá.....	127
3.1.4. Thuyết hoạt động	131

3.2. Hoạt động dạy	134
3.2.1. <i>Khái niệm hoạt động dạy</i>	134
3.2.2. <i>Đặc điểm tâm lí của hoạt động dạy</i>	135
3.2.3. <i>Cấu trúc của hoạt động dạy</i>	136
3.3. Hoạt động học	138
3.3.1. <i>Khái niệm hoạt động học</i>	138
3.3.2. <i>Đặc điểm tâm lí của hoạt động học</i>	139
3.3.3. <i>Cấu trúc của hoạt động học</i>	140
3.4. Các hướng dạy học tăng cường phát triển năng lực cho người học	156
3.4.1. <i>Tăng cường một cách hợp lí hoạt động dạy học</i>	156
3.4.2. <i>Thay đổi cơ bản về nội dung và phương pháp dạy học</i>	157
3.5. Dạy học phân hóa và dạy học tích hợp	157
3.5.1. <i>Dạy học phân hóa</i>	157
3.5.2. <i>Dạy học tích hợp</i>	161
CHƯƠNG 4. CƠ SỞ TÂM LÍ HỌC CỦA HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC	167
4.1. Các quy luật tâm lí chung của sự hình thành nhân cách ở lứa tuổi học sinh	167
4.2. Cơ sở tâm lí học của hoạt động giáo dục đạo đức cho học sinh	169
4.2.1. <i>Khái niệm đạo đức, hành vi đạo đức</i>	169
4.2.2. <i>Cấu trúc tâm lí của hành vi đạo đức</i>	173
4.2.3. <i>Một số lí thuyết tâm lí học về phát triển đạo đức của trẻ em</i>	177
4.2.4. <i>Các nhân tố tham gia vào việc giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học</i>	182
4.3. Cơ sở tâm lí học của hoạt động giáo dục định hướng giá trị cho học sinh	190
4.3.1. <i>Khái niệm định hướng giá trị</i>	190
4.3.2. <i>Đặc điểm của định hướng giá trị</i>	191
4.3.3. <i>Phân loại định hướng giá trị</i>	192
4.3.4. <i>Vai trò của định hướng giá trị với sự phát triển nhân cách</i>	192
4.3.5. <i>Quá trình hình thành định hướng giá trị</i>	192
CHƯƠNG 5. TÂM LÍ HỌC NHÂN CÁCH NGƯỜI GIÁO VIÊN TIỂU HỌC	199
5.1. Đặc điểm tâm lí của lao động sư phạm	199
5.1.1. <i>Đặc trưng về đối tượng quan hệ trực tiếp</i>	199
5.1.2. <i>Đặc trưng về công cụ lao động</i>	200
5.1.3. <i>Đặc trưng về tính chất lao động</i>	200
5.2. Các phẩm chất và năng lực cần thiết của lao động sư phạm	203
5.2.1. <i>Các phẩm chất cần thiết của lao động sư phạm</i>	203
5.2.2. <i>Các năng lực cần thiết của lao động sư phạm</i>	207
5.2.3. <i>Lỗi kĩ thuật nghề nghiệp phổ biến trên lớp của giáo viên tiểu học</i>	214
5.3. Phát triển năng lực nghề nghiệp	221
5.3.1. <i>Chuẩn nghề nghiệp của giáo viên tiểu học</i>	223
5.3.2. <i>Những con đường hình thành phẩm chất và năng lực nghề nghiệp của giáo viên tiểu học</i>	227
DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO	237

DANH MỤC CHỮ VIẾT TẮT

Thứ tự	Chữ viết tắt	Nghĩa đầy đủ
1	BGDĐT	Bộ Giáo dục và Đào tạo
2	GV	Giáo viên
3	GVTH	Giáo viên tiểu học
4	HS	Học sinh
5	HSTH	Học sinh tiểu học
6	KKTL	Khó khăn tâm lý
	tr	Trang

DANH MỤC CÁC BẢNG VÀ HÌNH

TT	Tên bảng	Trang
1.	<i>Bảng 1.1. Phân biệt giữa xúc cảm và tình cảm</i>	26
2.	<i>Bảng 1.2. Cấu trúc nhân cách gồm Đức và Tài</i>	48
3.	<i>Bảng 2.1. Các giai đoạn phát triển nhận thức theo J.Piaget</i>	72
4.	<i>Bảng 2.2. Lý thuyết của Erikson về các giai đoạn phát triển tâm lí - xã hội</i>	73
5.	<i>Bảng 2.3. Khả năng nhớ từ, câu văn theo lớp (lứa tuổi) của học sinh tiểu học</i>	92
6.	<i>Bảng 3.1. Vai trò của người giáo viên trong chiến lược học tập dựa trên các tình huống linh hoạt</i>	130
7.	<i>Bảng 3.2. Các yếu tố ảnh hưởng đến động cơ học tập</i>	141
8.	<i>Bảng 3.3. Mô hình các giai đoạn chiếm lĩnh khái niệm</i>	147
9.	<i>Bảng 3.4. Phân loại dạy học phân hóa</i>	158
10.	<i>Bảng 3.5. Ma trận quan hệ giữa hệ thống kĩ năng và nội dung kiến thức</i>	164
11.	<i>Bảng 4.1. Hỗ trợ sự phát triển cá nhân và sự phát triển đạo đức</i>	187
12.	<i>Bảng 5.1. Các nhóm và tiểu nhóm lỗi kĩ thuật ở trên lớp của GVTH</i>	215
13.	<i>Bảng 5.2. Kết quả đánh giá về mức độ biểu hiện của các nhóm lỗi kĩ thuật nghề nghiệp phổ biến trên lớp của giáo viên</i>	216
14.	<i>Bảng 5.3. Biểu hiện lỗi tổ chức quản lí môi trường lớp học của GV</i>	216
15.	<i>Bảng 5.4. Biểu hiện lỗi quản lí thời gian trên lớp của GV</i>	217
16.	<i>Bảng 5.5. Biểu hiện lỗi quản lí bản thân ở trên lớp của GV</i>	218
17.	<i>Bảng 5.6. Biểu hiện lỗi quản lí phương pháp, phương tiện dạy học của GV</i>	218
18.	<i>Bảng 5.7. Biểu hiện lỗi giao tiếp ở trên lớp của GV</i>	219
19.	<i>Bảng 5.8. Biểu hiện lỗi kiểm tra đánh giá trên lớp học của GV</i>	220
20.	Tên hình	
21.	<i>Hình 1.1. Các giai đoạn của quá trình tư duy</i>	15
22.	<i>Hình 2.1. Cấu trúc hoạt động</i>	83
23.	<i>Hình 3.1. Mô hình dạy học khám phá</i>	131
24.	<i>Hình 3.2. Cấu trúc của hoạt động dạy</i>	138
25.	<i>Hình 3.3. Cấu trúc của hoạt động học</i>	140
26.	<i>Hình 3.4. Mô hình phép cộng ($a + b = c$)</i>	143

CHƯƠNG 1. NHẬP MÔN TÂM LÝ HỌC SỰ PHẠM

Trong giáo trình, chương đầu tiên có tính chất khái quát, giới thiệu những vấn đề chung của Tâm lý học và Tâm lý học sự phạm.

Phần đầu của chương đề cập đến vấn đề chung về Tâm lý học: Đối tượng, nhiệm vụ và phương pháp nghiên cứu của tâm lý học; Bản chất, chức năng, phân loại các hiện tượng tâm lý; Hoạt động nhận thức; Tình cảm, ý chí và ý thức; Nhân cách.

Phần thứ hai là nội dung chính của chương, khái quát về Tâm lý học sự phạm: Đối tượng, nhiệm vụ của Tâm lý học sự phạm; Lịch sử hình thành và phát triển Tâm lý học sự phạm; Nguyên tắc và phương pháp nghiên cứu của Tâm lý học sự phạm.

1.1. Khái quát về tâm lý học

1.1.1. Đối tượng, nhiệm vụ và phương pháp nghiên cứu của tâm lý học

- Khái niệm “tâm lý”

Từ điển Tiếng Việt, 2016 định nghĩa tâm lý là “ý nghĩ, tình cảm... làm thành đời sống nội tâm, thế giới bên trong của con người”. Các hiện tượng tâm lý con người rất đa dạng, bao gồm nhận thức (cảm giác, tri giác, tư duy, tưởng tượng, trí nhớ); xúc cảm, tình cảm (yêu, ghét, sợ, xấu hổ, giận, vui sướng); ý chí (kiên trì, dũng cảm, quyết tâm) hoặc những thuộc tính nhân cách của con người (nhu cầu, hứng thú, năng lực, tính cách, khí chất)...

Hiểu một cách khoa học, *tâm lý là toàn bộ những hiện tượng tinh thần nảy sinh trong não người, gắn liền và điều khiển toàn bộ hành vi, hoạt động của con người.*

- Khái niệm “Tâm lý học”

Các định nghĩa về tâm lý học đã thay đổi trong quá trình phát triển của tâm lý học và theo đối tượng nghiên cứu của nó. Trong lịch sử, tâm lý học đã từng được định nghĩa như khoa học về tâm hồn, về tinh thần hay ý thức. Sau đó, tâm lý học được xem là như khoa học về hành vi con người. Thuật ngữ Tâm lý học xuất hiện ở cuối thế kỷ XVI xuất phát từ hai từ gốc La tinh là “Psyche” (linh hồn, tâm hồn) và “Logos” (khoa học) được đặt cùng nhau để xác định một vấn đề nghiên cứu, “Psychelogos” nghĩa là khoa học về tâm hồn, và trở thành phổ biến vào giữa thế kỷ XVIII, tâm lý học trở thành khoa học độc lập vào thế kỷ XIX với việc đưa thực nghiệm vào lĩnh vực khoa học này.

Hiện nay, có thể đưa ra định nghĩa tương đối khái quát: *Tâm lý học là khoa học về tâm lý, về các quy luật xuất hiện và phát triển tâm lý. Tâm lý học là khoa học về các quy luật phát triển và vận hành của tâm lý như là một hình thức đặc biệt của hoạt động sống.*

Tâm lý học là một bộ môn khoa học cơ bản trong hệ thống các khoa học về con người, đồng thời nó là bộ môn nghiệp vụ trong hệ thống các khoa học tham gia vào việc đào tạo con người, hình thành nhân cách con người nói chung và nhân cách nghề nghiệp nói riêng. Tâm lý học là nơi hội tụ nhiều khoa học nghiên cứu đời sống tâm lý của con người, là khoa học trung gian giữa khoa học tự nhiên, khoa học xã hội, triết

học và khoa học kỹ thuật, công nghệ. Tâm lý học nghiên cứu các hiện tượng tâm lý vừa gần gũi, cụ thể, gắn bó với con người vừa rất phức tạp, trừu tượng.

Là một khoa học, tâm lý học có đối tượng, nhiệm vụ và phương pháp nghiên cứu xác định.

a) Đối tượng nghiên cứu của tâm lý học

Tâm lý học nghiên cứu các hiện tượng tâm lý với tư cách là một hiện tượng tinh thần do thế giới khách quan tác động vào não con người sinh ra, gọi chung là các hoạt động tâm lý. Tâm lý học nghiên cứu hình thành, vận hành và phát triển của hoạt động tâm lý, các quy luật của hoạt động tâm lý và cơ chế tạo nên chúng.

Cụ thể hơn, tâm lý học nghiên cứu xem người ta nhận thức thế giới (cảm giác, tri giác, tưởng tượng, tư duy...) bằng con đường nào và theo quy luật nào, nghiên cứu xúc cảm và tình cảm của con người đối với cái thấy, cái nghĩ... của mình, nhất là nghiên cứu hành động, hoạt động, đặc biệt là hoạt động lao động sản xuất của con người. Khoa học này giới thiệu thế giới nội tâm bằng một hệ thống khái niệm, sự kiện, tính quy luật và quy luật, cung cấp những tri thức cần thiết để tiến hành việc giáo dục và đào tạo thế hệ trẻ một cách khoa học theo mục tiêu giáo dục. Tâm lý học là một trong những khoa học cơ sở của các khoa học giáo dục, và các khoa học giáo dục đến lượt mình có vị trí đặc biệt trong các khoa học về con người.

b) Nhiệm vụ nghiên cứu của tâm lý học

Nhiệm vụ cơ bản của tâm lý học là nghiên cứu bản chất hoạt động của tâm lý, các quy luật nảy sinh và phát triển tâm lý, cơ chế diễn biến và thể hiện tâm lý, quy luật về mối quan hệ giữa các hiện tượng tâm lý.

c) Phương pháp nghiên cứu của tâm lý học

- Phương pháp quan sát

Khái niệm: Phương pháp quan sát là phương pháp thu thập các dữ liệu thực tế trên cơ sở tri giác đối tượng một cách có mục đích, có kế hoạch, theo một quy trình chặt chẽ được thiết kế.

Các loại quan sát: Quan sát không tham dự và quan sát có tham dự, quan sát bên trong (tự quan sát) và quan sát bên ngoài, quan sát toàn diện và quan sát bộ phận...

Ưu điểm: Phương pháp quan sát cho những thông tin đa chiều về đối tượng nghiên cứu; có tính kinh tế (ít tốn kém, dễ thực hiện); đảm bảo được tính tự nhiên của các hiện tượng cần nghiên cứu.

Nhược điểm: Nhà nghiên cứu bị động (phải chờ biểu hiện của đối tượng cần nghiên cứu), nhiều yếu tố ảnh hưởng đến quá trình quan sát, các kết quả có thể bị chi phối bởi các ý niệm chủ quan của nhà nghiên cứu, mất thời gian, tốn nhiều công sức...

Muốn quan sát đạt kết quả cao phải chú ý các yêu cầu sau:

- + Xác định mục đích, nội dung, kế hoạch quan sát.
- + Kế hoạch quan sát cần chuẩn bị chu đáo
- + Tiến hành quan sát một cách có hệ thống và cẩn thận
- + Ghi chép một cách khách quan và rút ra những nhận xét trung thực...
- + Sử dụng các phương tiện kỹ thuật, sử dụng kết hợp với các phương pháp khác.

- *Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi*

Khái niệm: Là phương pháp dùng một số câu hỏi nhất loạt đặt ra cho một số lượng đối tượng được nghiên cứu nhằm thu thập ý kiến của họ về một vấn đề nào đó.

Phân loại: điều tra nói (người tham gia cần phải trả lời miệng để người điều tra ghi lại); điều tra viết (người tham gia viết, hoặc đánh dấu câu trả lời bằng hệ thống câu hỏi); điều tra tự do (bao gồm cả trả lời miệng và trả lời viết, thứ tự các câu hỏi không xác định trước); điều tra theo mẫu (người tham gia trả lời theo mẫu điều tra có sẵn); điều tra thăm dò chung hoặc điều tra chuyên đề...

Ưu điểm: trong một thời gian ngắn thu thập được một số ý kiến của rất nhiều người, những người tham gia nghiên cứu không đòi hỏi phải được đào tạo đặc biệt...

Nhược điểm: Độ tin cậy khó bảo đảm, không điều chỉnh được quá trình nghiên cứu.

Yêu cầu: khi thiết kế câu hỏi nên sử dụng những kỹ thuật chống gian lận, sử dụng bảng câu hỏi khuyết danh, bảng câu hỏi không nên quá dài, thiết kế hướng dẫn trả lời thật chi tiết...

- *Phương pháp trắc nghiệm (Test)*

Khái niệm: Trắc nghiệm là phép thử đã được chuẩn hóa trở thành công cụ để nhà nghiên cứu đo lường các biểu hiện tâm lý của con người.

Phân loại: Trắc nghiệm ngôn ngữ, trắc nghiệm phi ngôn ngữ, trắc nghiệm cá nhân, trắc nghiệm nhóm...

Ưu điểm: có khả năng làm cho hiện tượng tâm lý cần đo trực tiếp bộc lộ qua hành động thực hiện test; có khả năng tiến hành tương đối đơn giản bằng giấy, bút, tranh vẽ v.v..., có khả năng lượng hóa và chuẩn hóa tiêu chí tâm lý cần đo.

Nhược điểm: Trắc nghiệm chủ yếu cho ta biết kết quả, ít bộc lộ quá trình suy nghĩ của nghiệm thể để đi đến kết quả. Khó soạn thảo một bộ trắc nghiệm đảm bảo tính chuẩn hóa.

Yêu cầu:

+ Bài trắc nghiệm phải có độ tin cậy, có tính hiệu lực và được chuẩn hóa.

+ Trình tự tiến hành trắc nghiệm phải được kiểm soát chặt chẽ để đảm bảo kết quả mang tính khoa học.

+ Sử dụng phương pháp này như là một trong các cách chẩn đoán tâm lý con người ở một thời điểm nhất định.

- *Phương pháp phỏng vấn*

Khái niệm: Là phương pháp đặt ra các câu hỏi cho đối tượng và dựa vào câu trả lời của họ nhằm thu thập thông tin về vấn đề nghiên cứu.

Phân loại: Phỏng vấn trực tiếp, phỏng vấn gián tiếp, phỏng vấn cá nhân, phỏng vấn nhóm, phỏng vấn sâu....

Ưu điểm: Nhà nghiên cứu chủ động tạo ra vấn đề cần nghiên cứu và điều chỉnh quá trình nghiên cứu cho phù hợp. Thông qua những biểu hiện về cảm xúc, hành vi...trong lúc đàm thoại có thể thu được những thông tin khác của đối tượng khảo sát...

Nhược điểm: Độ tin cậy của các câu trả lời khó bảo đảm, tốn kém về thời gian, phụ thuộc vào mối quan hệ của người nghiên cứu và đối tượng khảo sát...

Yêu cầu:

- + Xác định rõ mục đích, yêu cầu (vấn đề cần tìm hiểu)
- + Tìm hiểu thông tin về một số đặc điểm của đối tượng
- + Có kế hoạch chủ động, linh hoạt, khéo léo, tế nhị khi dẫn dắt câu chuyện, giữ được vẻ tự nhiên và đáp ứng được yêu cầu của người nghiên cứu.

- *Phương pháp nghiên cứu tiểu sử cá nhân*

Khái niệm: là phương pháp thu thập các dữ liệu thực tế dựa trên sự phân tích quá trình sống của một cá nhân.

Ưu điểm: Cho nhà nghiên cứu những thông tin khá toàn diện về đời sống cá nhân và những mối quan hệ có ảnh hưởng đến đời sống cá nhân. Các kết quả nghiên cứu cũng được sử dụng nhiều lần và tương đối ổn định.

Nhược điểm: Chỉ dừng lại ở các phán đoán.

- *Phương pháp thực nghiệm*

Khái niệm: Thực nghiệm là quá trình tác động vào đối tượng một cách chủ động trong những điều kiện đã được khống chế để gây ra ở đối tượng những biểu hiện cần nghiên cứu, có thể lặp đi lặp lại nhiều lần và đo đạc định lượng, định tính một cách khách quan các hiện tượng cần nghiên cứu.

Phân loại: Thực nghiệm trong phòng thí nghiệm tiến hành trong điều kiện được khống chế một cách nghiêm khắc các ảnh hưởng bên ngoài, chủ động tạo ra những điều kiện làm nảy sinh nội dung tâm lý cần nghiên cứu; Thực nghiệm tự nhiên tiến hành trong điều kiện bình thường của cuộc sống.

Ưu điểm: cho phép khẳng định quan hệ nhân quả giữa các hiện tượng được nghiên cứu, lý giải một cách khoa học nguồn gốc và sự phát triển của hiện tượng.

Nhược điểm: không phải mọi chủ đề đều đưa ra thực nghiệm được, khó có thể khống chế hoàn toàn yếu tố chủ quan của người bị thực nghiệm...

Yêu cầu:

- + Đảm bảo tuân thủ luật pháp và các quy định về thực nghiệm.
 - + Bảo đảm sự đồng ý bằng văn bản của các đối tượng tham gia thực nghiệm.
 - + Bảo đảm sự thông tin trung thực của thực nghiệm.
 - + Bảo đảm quyền bí mật thông tin.
 - + Bảo đảm tính khách quan của thực nghiệm.
- *Phương pháp phân tích sản phẩm của hoạt động*

Khái niệm: Là phương pháp dựa vào sản phẩm của hoạt động do con người làm ra để nghiên cứu các chức năng tâm lý của họ.

Ưu điểm: Thực hiện không gấp rút, chậm rãi, do đó nhà nghiên cứu chủ động về mặt thời gian. Các tài liệu phân tích được lưu giữ và sử dụng nhiều lần.

Nhược điểm: Không thấy được hết các yếu tố chi phối khi tạo ra sản phẩm. Các kết quả nghiên cứu chỉ đưa ra phán đoán và các phán đoán này cần được củng cố bởi các phương pháp khác.

Yêu cầu:

+ Phải lựa chọn được sản phẩm của hoạt động đặc trưng đối với hiện tượng tâm lý được nghiên cứu.

+ Phải xem xét sản phẩm của hoạt động trong mối liên hệ với những điều kiện tiến hành hoạt động.

Các phương pháp nghiên cứu tâm lí con người khá phong phú. Mỗi phương pháp đều có những ưu điểm và hạn chế nhất định. Muốn nghiên cứu các chức năng tâm lí một cách khoa học, khách quan, chính xác, cần phải sử dụng các phương pháp nghiên cứu phù hợp với vấn đề nghiên cứu và có sự phối hợp đồng bộ các phương pháp nghiên cứu với nhau để đem lại kết quả khách quan, toàn diện.

1.1.2. Bản chất, chức năng, phân loại các hiện tượng tâm lí

a) Bản chất hiện tượng tâm lí người

Tâm lí người là sự phản ánh hiện thực khách quan vào não người thông qua chủ thể

- Hiện thực khách quan là tất cả những gì tồn tại ngoài ý thức của con người, bao gồm cả tự nhiên và xã hội.

Phản ánh là thuộc tính chung của mọi sự vật, hiện tượng đang vận động trong hiện thực khách quan. Đó là quá trình tác động qua lại giữa hệ thống này và hệ thống khác, kết quả là để lại dấu vết (hình ảnh) ở cả hệ thống tác động và hệ thống chịu sự tác động.

Phản ánh diễn ra từ đơn giản đến phức tạp và có sự chuyên hóa lẫn nhau, từ phản ánh cơ, vật lý, hóa học đến phản ánh sinh vật và phản ánh xã hội, trong đó có phản ánh tâm lý.

- Phản ánh tâm lý là một loại phản ánh đặc biệt:

+ Đó là sự tác động của hiện thực khách quan vào con người, vào hệ thần kinh, bộ não người. Não người là tổ chức cao nhất của vật chất, chỉ có não người mới có khả năng nhận tác động của hiện thực khách quan, tạo ra trên não hình ảnh tâm lý chứa đựng trong vết vật chất.

Não người hoạt động theo cơ chế phản xạ để tạo ra tâm lí và một vòng phản xạ với 4 khâu chủ yếu được diễn ra như sau:

+ *Khâu thứ nhất: Tiếp nhận kích thích:* Kích thích từ thế giới khách quan bên ngoài được tiếp nhận thông qua các giác quan. Những kích thích này tạo ra những xung động thần kinh theo đường hướng tâm truyền lên não.

+ *Khâu thứ hai: Xử lý thông tin.* Trung ương thần kinh tiếp nhận xung động thần kinh từ ngoài vào tạo ra hưng phấn hay ức chế để xử lí thông tin tạo ra dấu vết vật chất là những hình ảnh tâm lí về đối tượng kích thích.

+ *Khâu thứ ba: Trả lời kích thích.* Những hưng phấn hay ức chế từ trung ương thần kinh được dẫn truyền theo đường li tâm đến các cơ, tuyến gây nên phản ứng của cơ thể, trả lời kích thích.

+ *Khâu thứ tư: Liên hệ ngược.* Thông tin được báo về trung ương thần kinh để kịp thời điều chỉnh phản ứng nhằm đạt kết quả tốt. Nhờ vậy, hoạt động tâm lí được liên tục, hoàn chỉnh, tinh vi, phù hợp với môi trường luôn thay đổi.

+ Phản ánh tâm lý tạo ra “hình ảnh tâm lý” về thế giới. Nó khác xa về chất so với các hình ảnh cơ, vật lý, sinh vật ở chỗ:

- Hình ảnh tâm lý mang tính sinh động, sáng tạo
- Hình ảnh tâm lý mang tính chủ thể, mang đậm màu sắc cá nhân (hay nhóm người) mang hình ảnh tâm lý đó.

- Tính chủ thể trong phản ánh tâm lý thể hiện ở các luận điểm sau:

+ Cùng một hiện thực khách quan tác động vào nhiều chủ thể khác nhau sẽ cho ra những hình ảnh tâm lý khác nhau ở từng chủ thể.

+ Cùng một hiện thực khách quan tác động vào một chủ thể trong những thời điểm khác nhau, hoàn cảnh khác nhau, điều kiện khác nhau, trạng thái khác nhau sẽ cho ra những hình ảnh tâm lý mang sắc thái khác nhau.

+ Chính chủ thể mang hình ảnh tâm lý là người cảm nhận, cảm nghiệm và thể hiện nó rõ nhất. Cuối cùng thông qua các mức độ và sắc thái tâm lý khác nhau mà một chủ thể tỏ thái độ, hành vi khác nhau đối với hiện thực.

Nguyên nhân của tính chủ thể: mỗi người có đặc điểm riêng về cơ thể, giác quan, hệ thần kinh và não bộ. Mỗi người lại có hoàn cảnh sống khác nhau, điều kiện giáo dục không như nhau và đặc biệt là mỗi cá nhân có mức độ tích cực hoạt động, tích cực giao lưu khác nhau trong cuộc sống.

- *Tâm lý người có bản chất xã hội- lịch sử*

Sự xuất hiện loài người là kết quả của một quá trình phát triển tiến hóa lâu dài của giới động vật, tâm lý con người được nảy sinh và phát triển trong quá trình hoạt động thực tiễn của họ. Điều này nói lên tâm lý người khác về chất so với tâm lý của con vật, bởi vì, tâm lý người mang bản chất xã hội lịch sử. Bản chất xã hội - lịch sử của tâm lý người thể hiện:

+ Tâm lý người có nguồn gốc từ hiện thực khách quan (thế giới tự nhiên và xã hội). Trong đó, nguồn gốc xã hội là cái quyết định bản chất tâm lý người thể hiện thông qua các mối quan hệ xã hội (quan hệ kinh tế, đạo đức, pháp quyền, giáo dục...). Nếu con người thoát li khỏi các mối quan hệ người - người, thì tâm lý của con người mất bản tính người có nghĩa là không khác gì tâm lý loài vật.

+ Tâm lý người là sản phẩm của hoạt động và giao tiếp. Nhờ có lao động mà con người có thể chuyển các hiện tượng tâm lý sống động của cá nhân vào những sản phẩm vật chất và tinh thần. Nhờ có sự giao tiếp giữa người với người mà mỗi hiện tượng tâm lý nảy sinh trong đầu mỗi cá nhân sẽ ảnh hưởng tới người khác và được chuyển thành hiện tượng tâm lý chung của xã hội, nó được truyền từ đời này qua đời khác.

+ Sự phát triển tâm lý con người là quá trình lĩnh hội nền văn hóa xã hội thông qua các dạng hoạt động khác nhau. Chính hoạt động và các mối quan hệ của con người trong xã hội có tính quyết định sự phát triển tâm lý người.

+ Tâm lý người được hình thành, phát triển và biến đổi cùng với sự phát triển của lịch sử xã hội. Tâm lý của mỗi con người hình thành, phát triển, biến đổi và chịu sự chế ước của lịch sử cá nhân và cộng đồng. Con người ở những giai đoạn phát triển khác nhau, ở những thời kì lịch sử khác nhau, trong các cộng đồng khác nhau thì có

đặc điểm tâm lí khác nhau.

b) Chức năng của tâm lí

- *Chức năng định hướng hoạt động*: Đây là chức năng chung của tâm lí, nó có thể quyết định phần lớn sự thành bại trong công việc. Nó sẽ tạo nên động lực thúc đẩy hoạt động, giúp con người khắc phục khó khăn để đạt được mục đích đã đề ra.

- *Chức năng điều khiển hoạt động*: Chức năng này có nhiệm vụ tổ chức, kiểm tra đôn đốc hành động theo mục đích đã định, làm cho hoạt động của con người trở nên có ý thức và đem lại hiệu quả nhất định.

- *Chức năng điều chỉnh hoạt động*: có nhiệm vụ uốn nắn các hành động cho phù hợp với kế hoạch, với điều kiện hoàn cảnh thực tế nhằm đạt kết quả cao.

Nhờ các chức năng của hiện tượng tâm lí giúp con người có khả năng thích ứng với sự thay đổi của môi trường và điều khiển, điều chỉnh hành vi của con người nhằm đạt kết quả cao trong hoạt động.

c) Phân loại hiện tượng tâm lí

Có nhiều cách phân loại các hiện tượng tâm lí:

- *Căn cứ vào thời gian tồn tại và vị trí của các hiện tượng tâm lí trong nhân cách*. Đây là cách phân chia phổ biến nhất. Theo đó, hiện tượng tâm lí được phân làm 3 loại:

+ *Các quá trình tâm lí*: là những hiện tượng tâm lí thường diễn ra trong thời gian tương đối ngắn, có mở đầu, diễn biến, kết thúc tương đối rõ ràng. Bao gồm:

• Các quá trình nhận thức: Cảm giác, tri giác, trí nhớ, tư duy, tưởng tượng.

• Các quá trình cảm xúc: vui mừng, tức giận, sung sướng, buồn rầu...

• Quá trình hành động ý chí: việc xác định mục đích, đấu tranh tư tưởng, huy động sức mạnh...

+ *Các trạng thái tâm lí*: là những hiện tượng tâm lí thường diễn ra trong thời gian tương đối dài, việc mở đầu, diễn biến, kết thúc không rõ ràng, đi kèm với quá trình tâm lí. Ví dụ: chú ý đi kèm với nhận thức (lắng tai nghe giảng, tập trung suy nghĩ...), trạng thái phân vân đi kèm với quá trình hành động ý chí...

+ *Các thuộc tính tâm lí*: Là những hiện tượng tâm lí tương đối ổn định, khó hình thành, khó mất đi tạo thành những nét đặc trưng của nhân cách. Ví dụ: Tính cách, tình cảm, ý chí...

- *Căn cứ vào sự tham gia của ý thức*

Theo tiêu chí này, hiện tượng tâm lí được phân thành:

+ *Hiện tượng tâm lí có ý thức*: là hiện tượng tâm lí được chủ thể nhận biết đang diễn ra, có sự bày tỏ thái độ và có thể điều khiển, điều chỉnh được chúng.

+ *Hiện tượng tâm lí chưa có ý thức (vô thức)*: là những hiện tượng tâm lí không được chủ thể nhận biết đang diễn ra. Vì vậy, không thể bày tỏ thái độ hay điều khiển, điều chỉnh được chúng.

- *Các cách phân chia khác*:

Hiện tượng tâm lí còn có thể được phân chia thành:

+ Hiện tượng tâm lí sống động và hiện tượng tâm lí tiềm tàng

+ Hiện tượng tâm lí cá nhân và hiện tượng tâm lí xã hội.

Các hiện tượng tâm lí con người rất đa dạng và phong phú, phức tạp, khó có thể

tách bạch một cách hoàn toàn mà luôn đan xen vào nhau. Chúng được thể hiện ở nhiều mức độ khác nhau, có thể chuyển hóa, bổ sung cho nhau. Vì vậy, sự phân chia các hiện tượng tâm lí trên đây chỉ mang tính chất tương đối.

1.1.3. Hoạt động nhận thức

Nhận thức được coi là một quá trình tâm lí. Nó có sự mở đầu, diễn biến và kết thúc một cách rất rõ rệt, được diễn ra trong không gian và thời gian xác định, dần dần tiệm cận tới chân lí. Nhận thức, tình cảm, ý chí là ba mặt hoạt động tâm lí cơ bản của đời sống tinh thần của con người. Nhận thức phản ánh bản thân đối tượng, tình cảm phản ánh mối quan hệ giữa chủ thể với đối tượng có liên quan đến nhu cầu của nó, còn ý chí là sự phản ánh mức độ bền bỉ – vượt khó trong hành động. Nhận thức, tình cảm và ý chí có quan hệ tương hỗ với nhau trong hoạt động tâm lí của chủ thể.

Nhận thức được coi là một hoạt động tâm lí bởi vì nó có đối tượng là các bài toán nhận thức. Trong đó có những hoạt động nhận thức cụ thể như cảm giác, tri giác, tưởng tượng, tư duy mà những hoạt động này đều do một hệ thống động cơ thúc đẩy. Mặt khác, mỗi một hành động nhận thức cụ thể đó lại hướng vào thực hiện một mục đích xác định. Đồng thời, mỗi một hành động nhận thức lại bao gồm một hệ thống thao tác sắp xếp theo một hệ thống phù hợp với cấu trúc của đối tượng và được thực hiện trên cơ sở những điều kiện kinh tế – văn hoá – xã hội, tâm – sinh lí của chủ thể, cũng như những phương tiện như hệ thống tri thức – kĩ năng – phương thức tư duy và phương tiện vật chất – tâm lí nhất định.

Nhận thức của con người được chia thành hai giai đoạn là nhận thức cảm tính bao gồm quá trình cảm giác – tri giác và giai đoạn nhận thức lí tính bao gồm quá trình tư duy và tưởng tượng. Tuy là hai giai đoạn nhưng chúng lại thống nhất với nhau trong là một quá trình nhận thức toàn vẹn làm cơ sở cho hành động cải tạo thế giới của chủ thể. Nhận thức cảm tính – mặc dù là giai đoạn thấp nhất của quá trình nhận thức song kết quả của nó là cơ sở của các quá trình nhận thức cao hơn. Các quá trình nhận thức ở giai đoạn nhận thức lí tính, mặc dù có sâu sắc, trừu tượng và khái quát đến mấy đi chăng nữa cũng không thể tách rời nhận thức cảm tính. Giữa hai giai đoạn này có một quá trình trung gian gọi là biểu tượng. Phương tiện cơ bản của hoạt động nhận thức là ngôn ngữ. Đi kèm với quá trình nhận thức là một trạng thái tâm lí - đó là chú ý. Thực tiễn là cơ sở kiểm nghiệm của nhận thức.

a) Nhận thức cảm tính

❖ Cảm giác

- Khái niệm:

Cảm giác là một quá trình tâm lí phản ánh một cách riêng lẻ từng thuộc tính của sự vật và hiện tượng trong thực tại khách quan, khi chúng đang trực tiếp tác động vào giác quan của ta. Ở con người, cảm giác là mức độ định hướng sơ khai, đơn giản nhất mang bản chất xã hội – lịch sử, được phát triển nhờ hoạt động – giao tiếp. Trong cơ chế sinh lí của nó, ngoài hệ thống tín hiệu thứ nhất ra còn có cả cơ chế thuộc hệ thống tín hiệu thứ hai. Cảm giác đóng vai trò là cơ sở cho mọi hoạt động nhận thức của con người. Cảm giác có các đặc điểm cơ bản như mang tính xã hội – lịch sử, có tính quá trình,

phản ánh một cách trực tiếp từng thuộc tính riêng lẻ của sự vật hiện tượng. Ngôn ngữ có tác dụng làm tăng hay giảm cảm giác.

- *Các loại cảm giác*

Theo vị trí của nguồn kích thích gây ra cảm giác, người ta chia nó thành hai loại là cảm giác ngoài gồm có các cảm giác nhìn, nghe, ngửi, nếm, xúc giác da và cảm giác bên trong bao gồm các cảm giác vận động – sờ mó, thăng bằng, rung và cảm giác cơ thể.

- *Những quy luật cơ bản của cảm giác*

+ *Quy luật ngưỡng cảm giác:*

Muốn có cảm giác thì phải có sự kích thích vào các giác quan, nhưng không phải bất cứ kích thích nào tác động vào giác quan cũng đều gây ra cảm giác. Muốn gây ra cảm giác thì kích thích đó phải đạt tới một giới hạn nhất định. Giới hạn đó được gọi là ngưỡng cảm giác. Cảm giác có các ngưỡng sau:

Ngưỡng cảm giác phía dưới là giới hạn tối thiểu mà ở đó kích thích vừa đủ để gây ra được cảm giác. Khả năng cảm nhận được kích thích này được gọi là độ nhạy cảm của cảm giác.

Ngưỡng cảm giác phía trên là giới hạn tối đa mà ở đó kích thích vẫn còn gây nên được cảm giác (từ đó trở đi mất cảm giác). Mỗi giác quan thích ứng với một loại kích thích nhất định và có những ngưỡng xác định.

Ngưỡng sai biệt là mức độ chênh lệch tối thiểu về cường độ hay tính chất của hai kích thích đủ để ta phân biệt được hai kích thích đó. Khả năng cảm nhận được sự khác nhau giữa hai kích thích gọi là độ nhạy cảm sai biệt.

Ngưỡng cảm giác phía dưới và ngưỡng sai biệt tỉ lệ nghịch với độ nhạy cảm của cảm giác và độ nhạy cảm sai biệt. Ngưỡng phía dưới càng thấp thì độ nhạy cảm càng cao; ngưỡng sai biệt càng nhỏ thì độ nhạy cảm sai biệt càng cao. Những ngưỡng này khác nhau ở mỗi loại cảm giác và ở mỗi người.

+ *Quy luật thích ứng cảm giác*

Để đảm bảo cho sự phản ánh được tốt nhất và bảo vệ hệ thần kinh khỏi bị hủy hoại, cảm giác của con người có khả năng thích ứng với kích thích.

- Tính thích ứng là khả năng thay đổi độ nhạy cảm của cảm giác cho phù hợp với sự thay đổi của cường độ kích thích. Có nghĩa là khi cường độ kích thích tăng thì độ nhạy cảm của cảm giác giảm, khi cường độ kích thích giảm thì tăng độ nhạy cảm của cảm giác. Ví dụ: khi ta đang ở chỗ sáng (cường độ kích thích của ánh sáng mạnh) mà vào chỗ tối (cường độ kích thích của ánh sáng yếu) thì lúc đầu không nhìn thấy gì cả, phải sau một thời gian ta mới dần dần thấy rõ (thích ứng). Trong trường hợp này đã xảy ra hiện tượng tăng độ nhạy cảm của cảm giác.

- Quy luật thích ứng có ở tất cả các loại cảm giác, nhưng mức độ thích ứng ở các cảm giác khác nhau thì khác nhau. Có những loại cảm giác có khả năng thích ứng cao như thị giác (trong bóng tối tuyệt đối thì độ nhạy cảm với ánh sáng tăng tới gần 200.000 lần sau 40 phút), cảm giác đau thì khả năng thích ứng rất kém. Khả năng thích ứng của cảm giác có thể phát triển do hoạt động và rèn luyện (công nhân luyện kim, có thể chịu đựng được nhiệt độ cao tới 50°C - 60°C trong hàng giờ đồng hồ)

Qui luật này thể hiện rõ ở sự thích ứng nghề nghiệp của người lao động. Nhờ có tính thích ứng mà cảm giác của con người có thể phản ánh những kích thích có cường độ biến đổi trong một phạm vi rất lớn. Nếu được rèn luyện đúng đắn thì tính thích ứng sẽ phát triển rất cao và trở nên bền vững.

+ *Qui luật tác động qua lại giữa các cảm giác*

Tác động qua lại giữa các cảm giác là sự thay đổi tính nhạy cảm của một cảm giác này dưới ảnh hưởng của một cảm giác kia. Có nghĩa là: Khi kích thích nhẹ vào cơ quan phân tích này sẽ tăng độ nhạy cảm của cơ quan phân tích kia. Kích thích mạnh vào cơ quan phân tích này sẽ làm giảm độ nhạy của cơ quan phân tích kia.

Ví dụ: trong phòng có mùi thơm dễ chịu sẽ làm cho mắt ta nhìn tinh hơn. Hay khi ta nấu chè mà nếm lúc còn nóng sẽ cảm thấy không ngọt bằng lúc chè nguội.

- Sự tác động qua lại giữa các cảm giác còn được thể hiện ở chỗ là từ một cảm giác này có thể tạo ra một cảm giác khác. Chẳng hạn ta lấy hai thanh tre, nửa cọ vào nhau, lúc đầu ta có cảm giác về âm thanh nhưng nghe một hồi thì ta cảm thấy gai người (cảm giác cơ thể).

- Sự tác động qua lại giữa các cảm giác diễn ra đồng thời hay nối tiếp trên cơ sở những cảm giác đồng loại hay khác loại sẽ tạo ra sự tương phản giữa các cảm giác. Hiện tượng dùng phấn trắng viết trên bảng đen...

Cảm giác tuy là quá trình phản ánh thấp nhất nhưng lại có vai trò rất quan trọng trong nhận thức và hoạt động thực tiễn của con người. Do vậy mà con người cần rèn luyện cho cảm giác thêm tinh, thêm thính, phải giữ gìn các cơ quan phân tích làm cơ sở để phát triển tính nhạy cảm của cảm giác.

Vì cảm giác là cơ sở đầu tiên của mọi sự hiểu biết của con người nên cần phải giáo dục cho trẻ biết cách bảo vệ giác quan của mình và rèn luyện để không ngừng phát triển năng lực cảm giác. Có thể coi cảm giác như là một quá trình, một hành động hoặc một hoạt động nhận thức.

❖ *Tri giác*

- *Khái niệm*

Tri giác là một quá trình tâm lí phản ánh một cách trọn vẹn các thuộc tính bề ngoài của sự vật và hiện tượng trong thực tại khách quan khi chúng đang trực tiếp tác động vào giác quan của ta. Được hình thành trên cơ sở các cảm giác, tri giác có những đặc điểm cơ bản như tính trọn vẹn, tính kết cấu, tính tích cực. Tri giác có vai trò tích cực trong việc điều chỉnh hành động của con người. Có thể coi tri giác như một quá trình, một hành động hay một hoạt động nhận thức.

- *Các loại hình tri giác*

Nếu căn cứ vào thuộc tính của đối tượng tri giác, chúng ta thấy có loại các hình tri giác không gian, tri giác thời gian và tri giác chuyển động. Nếu căn cứ vào mức độ chỉ đạo của ý thức khi tri giác, ta có tri giác có chủ định – quan sát và tri giác không chủ định. Ở người còn có loại hình tri giác con người bởi con người.

- *Các thuộc tính cơ bản của tri giác*

+ *Tính đối tượng của tri giác*

Hình ảnh trực quan mà tri giác đem lại bao giờ cũng thuộc về một sự vật, hiện

tượng nhất định của thế giới bên ngoài, đó chính là đối tượng của tri giác. Tính đối tượng của tri giác nói lên sự phản ánh hiện thực khách quan chân thực của tri giác vì nó hình thành do tác động của sự vật hiện tượng xung quanh vào giác quan của con người trong hoạt động do những nhiệm vụ của thực tiễn. Tính đối tượng của tri giác là cơ sở của sự định hướng cho hành vi và hoạt động của con người.

+*Tính lựa chọn của tri giác (qui luật hình - nền)*

Các sự vật, hiện tượng trong thế giới khách quan vô cùng đa dạng và phức tạp. Trong cùng một lúc chúng có thể đồng thời tác động vào các giác quan của ta. Trong trường hợp đó, con người không thể phản ánh tất cả các svht đó được, mà con người chỉ có khả năng phản ánh một vài đối tượng nào đó trong vô số các sự vật hiện tượng xung quanh. Đó là tính lựa chọn của tri giác, hay nói cách khác tri giác là một quá trình hoạt động tích cực, trong đó con người thực hiện sự lựa chọn.

Tính lựa chọn của tri giác thực chất là quá trình chủ thể hoạt động tích cực để tách được đối tượng ra khỏi bối cảnh để tri giác đối tượng một cách rõ ràng. Sự lựa chọn của tri giác không mang tính chất cố định, mà vai trò của đối tượng và bối cảnh có sự giao hoán cho nhau có nghĩa là một vật lúc này là đối tượng nhưng khi khác lại là bối cảnh và ngược lại. Vì vậy, những thuộc tính của đối tượng càng khác biệt với thuộc tính của bối cảnh thì ta tri giác dễ dàng, đầy đủ hơn. Tính lựa chọn của tri giác phụ thuộc vào hứng thú, tâm thế, nhu cầu của bản thân chủ thể tri giác. Trong đó, ngôn ngữ cũng đóng vai trò rất quan trọng, nó có tác dụng định hướng cho sự lựa chọn đối tượng để tri giác. Qui luật này được ứng dụng rất nhiều trong thực tiễn.

+*Tính có ý nghĩa của tri giác*

Tri giác được nảy sinh do sự tác động trực tiếp của các sự vật vào cơ quan cảm nhận, nhưng hình ảnh tri giác luôn có một ý nghĩa xác định. Khi tri giác sự vật hiện tượng một cách có ý thức thì ta có thể gọi được tên sự vật đó trong đầu và có thể xếp sự vật đang tri giác vào một nhóm sự vật hiện tượng xác định, ta cũng có thể khái quát nó trong một từ xác định... Con người có được khả năng đó là nhờ tri giác luôn gắn liền với quá trình tư duy, với sự hiểu biết về bản chất của sự vật.

Nếu ta tri giác được càng nhiều thuộc tính, nhiều bộ phận của đối tượng thì quá trình tri giác càng có ý nghĩa hơn. Ở đây kinh nghiệm sống có vai trò rất quan trọng đối với tính ý nghĩa của tri giác, đặc biệt là vai trò của ngôn ngữ. Trong quá trình dạy học khi giáo viên sử dụng đồ dùng trực quan cần phải chú ý đến qui luật này giúp học sinh tri giác một cách đầy đủ, sâu sắc hơn.

+ *Tính trọn vẹn của tri giác*

Tính trọn vẹn của tri giác là quá trình tri giác phản ánh tương đối đầy đủ các thuộc tính biểu hiện ra bên ngoài của đối tượng một cách trọn vẹn, nó đem lại cho ta một hình ảnh hoàn chỉnh về sự vật hiện tượng. Nhưng đây không phải là sự cộng lại của các cảm giác thành phần, mà là sự kết hợp giữa các cảm giác thành phần đã được trừu xuất và khái quát hoá từ những cảm giác đó. Tính trọn vẹn của tri giác còn do tính trọn vẹn khách quan của svht qui định. Ngoài ra, kinh nghiệm sống và ngôn ngữ cũng có vai trò rất quan trọng giúp ta tri giác đối tượng một cách trọn vẹn. VD: Khi nghe một bản nhạc là ta tri giác toàn bộ bản nhạc đó chứ không chỉ nghe từng nốt

nhạc.

+ *Tính ổn định của tri giác*

Tính ổn định của tri giác là khả năng phản ánh các sự vật, hiện tượng một cách không thay đổi khi điều kiện tri giác đã thay đổi.

Tính ổn định của tri giác được hình thành trong hoạt động với đồ vật và là một điều kiện cần thiết của đời sống và hoạt động của con người. Tính ổn định của tri giác do kinh nghiệm mà có.

+ *Tính tổng giác*

Hình ảnh tri giác không chỉ phụ thuộc vào tính chất, đặc điểm của vật kích thích, mà còn phụ thuộc vào bản thân chủ thể tri giác. Sự phụ thuộc của hình ảnh tri giác vào nội dung đời sống tâm lí con người được gọi là hiện tượng tổng giác. Trong quá trình dạy học và giáo dục ta cần tính đến kinh nghiệm, những hiểu biết, nhu cầu, hứng thú, tâm thế... của học sinh nhằm nâng cao hiệu quả tri giác và năng lực quan sát ở học sinh, tránh hiện tượng “yêu nên tốt, ghét nên xấu” dễ dẫn đến sai lầm. Mặt khác, trong giao tiếp hàng ngày chúng ta cần phải gây ấn tượng tốt với đối tượng ngay trong những buổi đầu gặp gỡ để duy trì mối quan hệ tốt đẹp giữa hai bên.

b) *Nhận thức lí tính*

❖ **Tư duy**

- *Khái niệm*

Tư duy là một quá trình tâm lí phản ánh những thuộc tính bản chất, những mối liên hệ, quan hệ bên trong, có tính chất quy luật của sự vật – hiện tượng trong thực tại khách quan một cách khái quát, gián tiếp bằng ngôn ngữ.

Tư duy biểu hiện chất lượng mới trong nhận thức của con người mà nhận thức cảm tính không thể có được. Tư duy có vai trò quan trọng, quyết định phẩm chất trí tuệ của hoạt động nhận thức của con người. Nó là cơ sở lí tính cho các quá trình ý chí và đời sống tình cảm của chủ thể đồng thời cũng có tác dụng quy định các mức độ kĩ năng và tài năng trong cấu trúc của nhân cách. ở mỗi một chủ thể, tư duy luôn giữ được vai trò quyết định trong việc đặt kế hoạch hoạt động cũng như xây dựng các nhiệm vụ hoạt động – giao tiếp và kiểm tra – đánh giá tiến trình, kết quả hoạt động – giao tiếp đó để hiệu chỉnh khi cần thiết. Chỉ có bằng tư duy và thông qua tư duy, chủ thể mới có được các điều kiện tâm lí cần thiết để hiểu mình, hiểu người cũng như nắm vững quy luật của các sự vật và hiện tượng trong thực tại khách quan để sống hạnh phúc, hoạt động đạt hiệu quả và giao tiếp đúng mực với mọi người.

- *Đặc điểm của tư duy*

+ Tính “có vấn đề” của tư duy. Tư duy chỉ trở nên thực sự cần thiết trong những hoàn cảnh (tình huống) mà ở đó nảy sinh những mục đích mới, và những phương tiện, phương pháp hoạt động cũ đã có trước đây trở nên không đủ để đạt tới mục đích đó- hoàn cảnh (tình huống) có vấn đề. Muốn kích thích được tư duy thì hoàn cảnh có vấn đề phải được cá nhân nhận thức đầy đủ, được chuyển thành nhiệm vụ tư duy của cá nhân- nghĩa là cá nhân phải xác định được cái gì đã biết, đã cho và cái gì chưa biết, cần phải tìm, và có nhu cầu tìm kiếm nó.

+ Tính gián tiếp của tư duy. Tư duy phản ánh các sự vật, hiện tượng một cách gián tiếp bằng ngôn ngữ. Nhờ có ngôn ngữ mà con người sử dụng các kết quả nhận thức (tri thức của nhân loại như khái niệm, quy tắc, quy luật, công thức...) vào quá trình tư duy (phân tích, tổng hợp, so sánh, khái quát...) để nhận thức cái bên trong bản chất của sự vật, hiện tượng.

Thứ hai, trong quá trình tư duy con người sử dụng những công cụ, phương tiện (như đồng hồ, nhiệt kế, máy móc...) để nhận thức đối tượng mà không thể trực tiếp tri giác chúng.

Nhờ có tính gián tiếp mà tư duy của con người đã mở rộng không giới hạn những khả năng nhận thức của con người, con người không chỉ phản ánh những gì diễn ra trong hiện tại mà còn phản ánh được cả quá khứ và tương lai.

+ *Tính trừu tượng và khái quát của tư duy*

Tư duy của con người đã vượt ra khỏi cái đơn lẻ, cái cụ thể để phản ánh những thuộc tính bản chất, chung cho nhiều sự vật, hiện tượng trên cơ sở trừu xuất khỏi những sự vật, hiện tượng đó những cái cụ thể, cá biệt và khái quát chúng thành một nhóm, một lớp, một phạm trù. Nếu cảm giác, tri giác mang lại cho ta các hình ảnh trực quan cụ thể về sự vật, hiện tượng thì tư duy cho ta các hình ảnh khái quát về hiện thực. Đó là những thông tin được xử lý từ sự hiểu biết từ nhiều đối tượng.

Nhờ tính trừu tượng khái quát, tư duy cho phép con người không chỉ giải quyết những nhiệm vụ hiện tại mà còn cả những nhiệm vụ tương lai và khi giải quyết một nhiệm vụ cụ thể, con người không chỉ xem nó như một cái gì hoàn toàn khác thường, mà xếp nó vào một phạm trù, một nhóm, và lựa chọn những khái niệm, qui tắc, phương pháp giải quyết tương tự.

+ *Tư duy của con người liên hệ mật thiết với ngôn ngữ*

Ngôn ngữ ảnh hưởng rất nhiều đến cảm giác, tri giác, trí nhớ. Nhưng không dùng ngôn ngữ, các quá trình này vẫn xảy ra. Tư duy không thể diễn ra, không thể tồn tại bên ngoài ngôn ngữ. Nó phải dùng ngôn ngữ làm phương tiện, tư duy và ngôn ngữ có quan hệ mật thiết với nhau. Mọi quan hệ này thể hiện:

Nhờ ngôn ngữ, con người nhận thức được tình huống có vấn đề, nhờ đó tư duy xuất hiện.

Trong diễn biến của quá trình tư duy, nhờ ngôn ngữ, con người tiến hành được các thao tác tư duy. Dù ta tư duy về cái gì đi chăng nữa, thì thành phần của nó là những ý nghĩ, khái niệm; những ý nghĩ, khái niệm đó có thể được viết ra, nói lên, nghĩ thầm trong óc thì cũng phải dùng ký hiệu nào đó, phải được biểu đạt bằng từ.

Sản phẩm của tư duy là các khái niệm, phán đoán, suy lý đều được biểu đạt bằng từ và câu. Tức là con người đã sử dụng ngôn ngữ để cố định các kết quả tư duy, khách quan hoá chúng cho người khác và bản thân hiểu.

Ngược lại, nếu không có tư duy và sản phẩm của nó thì ngôn ngữ cũng chỉ là những âm thanh vô nghĩa, không có nội dung.

+ *Tư duy liên hệ mật thiết với nhận thức cảm tính*

Tư duy và nhận thức cảm tính có mối quan hệ mật thiết, bổ sung, chi phối lẫn nhau trong hoạt động nhận thức thống nhất của con người.

Tư duy phải dựa vào nhận thức cảm tính, không tách rời nhận thức cảm tính: tư duy bắt đầu từ nhận thức cảm tính (nảy sinh tình huống có vấn đề), sử dụng tài liệu do nhận thức cảm tính mang lại, đồng thời nhận thức cảm tính còn kiểm tra tính chính xác của tư duy.

Những thành phần của nhận thức cảm tính bao giờ cũng hướng vào tư duy và chịu sự chi phối của tư duy. Tư duy và các sản phẩm của nó làm cho khả năng cảm giác trở nên tinh vi, nhạy bén hơn, làm cho tri giác mang tính lựa chọn, tính có ý nghĩa, tính ổn định và tổng giác.

- *Các giai đoạn của quá trình tư duy*

Tư duy là một hành động trí tuệ, là một quá trình giải quyết một nhiệm vụ nào đó nảy sinh trong quá trình nhận thức hay trong hoạt động thực tiễn. Quá trình đó được thực hiện bởi các thao tác trí tuệ nhất định, nó được diễn ra theo các giai đoạn sau:

+ *Xác định vấn đề*: Xuất hiện hoàn cảnh có vấn đề là một điều kiện quan trọng của tư duy. Hoàn cảnh có vấn đề chứa đựng các mâu thuẫn khác nhau (giữa cái đã biết và cái chưa biết, giữa cái đã có với cái chưa có) con người càng có nhiều kinh nghiệm trong lĩnh vực nào đó càng dễ dàng nhìn ra và đầy đủ những mâu thuẫn đó. Chính vấn đề được xác định này quyết định toàn bộ những việc giải quyết sau đó. Đây là giai đoạn đầu tiên và quan trọng nhất của quá trình tư duy.

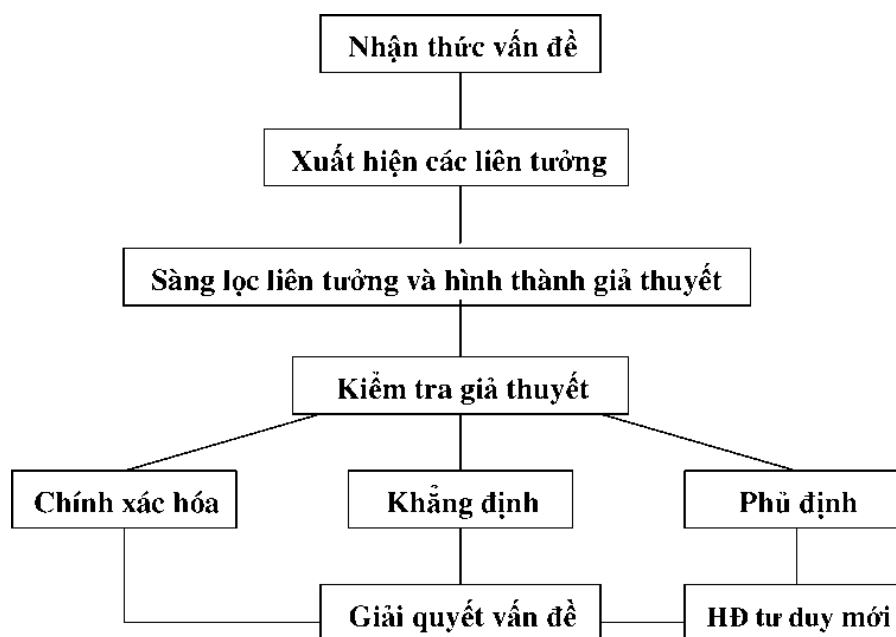
+ *Xuất hiện các liên tưởng - huy động các tri thức, kinh nghiệm*. Xuất hiện trong đầu những tri thức, kinh nghiệm, những liên tưởng nhất định có liên quan đến vấn đề đã được xác định.

+ *Sàng lọc các liên tưởng và hình thành giả thuyết*. Các tri thức, kinh nghiệm và liên tưởng xuất hiện đầu tiên còn mang tính chất rộng rãi chưa thực sát với nhiệm vụ đề ra. Trên cơ sở sàng lọc này sẽ hình thành giả thuyết tức là cách giải quyết cho phù hợp với nhiệm vụ của tư duy. Chính sự đa dạng của các giả thuyết cho phép xem xét cùng một sự vật hiện tượng từ nhiều hướng khác nhau để tìm ra cách giải quyết đúng đắn nhất.

+ *Kiểm tra giả thuyết*. Nếu giả thuyết đúng thì khẳng định giả thuyết và đi đến giải quyết vấn đề; Nếu giả thuyết sai thì bác bỏ, xây dựng giả thuyết mới, rồi kiểm tra lại.

+ *Giải quyết vấn đề*. Khi giả thuyết đã được kiểm tra và khẳng định thì nó sẽ được thực hiện, tức đi đến câu trả lời cho vấn đề được đặt ra.

Các giai đoạn của quá trình tư duy được xác định như sơ đồ phản ánh được cấu trúc bên ngoài của hoạt động tư duy. Nội dung các cấu trúc bên trong của nó lại là một quá trình vận động phức tạp của các hành động nghĩ đi từ cái đã biết đến cái phải tìm, từ sự kiện đến cái khái quát, các kết luận, lời giải, khái niệm, phán đoán, suy lí và các quyết định. Các hành động nghĩ được diễn ra trong não của chủ thể qua các thao tác trí tuệ như phân tích – tổng hợp, so sánh, trừu tượng hoá, cụ thể hoá và khái quát hoá. Mục đích của hành động nghĩ này là xác định lời giải cho bài toán hay vấn đề đang được đặt ra trước chủ thể khi dựa vào những tri thức và phương thức tư duy đã có.



Hình 1.1. Các giai đoạn của quá trình tư duy

Tư duy có thể được coi như một hoạt động nhận thức độc đáo và sáng tạo của chủ thể. Đối tượng của hoạt động tư duy là các bài toán hay vấn đề đang đặt ra trước chủ thể và được họ nhận thức. Mỗi hoạt động cụ thể lại được kích thích bởi một hệ thống động cơ, trong đó có một động cơ đóng vai trò chủ đạo. Có hai loại động cơ: động cơ tạo ý (motivasija) và động cơ kích thích (motiv) cho các hoạt động tư duy cụ thể này. Hoạt động tư duy của con người mang tính độc đáo vì nó phụ thuộc vào nhu cầu, hứng thú, tâm thế và cá tính của chủ thể. Hoạt động này mang tính sáng tạo vì nó đem lại những sản phẩm mới. Mỗi một hoạt động tư duy cụ thể bao giờ cũng được thực hiện thông qua những hệ thống hành động nghĩ nhất định mà mỗi một hành động tư duy này lại hướng vào thực hiện một mục đích bộ phận xác định thông qua một hệ thống thao tác tư duy nhất định. Hoạt động này được thực hiện dựa trên phương tiện ngôn ngữ, chú ý, trí nhớ, tri thức, kỹ năng đã có và vào các điều kiện tâm – sinh lí cá nhân, điều kiện tâm lí – xã hội cũng như các điều kiện vật chất – tinh thần cụ thể của các hoàn cảnh tư duy.

Nội dung của cơ chế tâm lí của tư duy của con người như sau:

- + Cơ chế kết hợp thường xuyên các thao tác tư duy lại với nhau thành một hệ thống có cấu trúc phù hợp với cấu trúc thực của chính bài toán đang được đặt ra trước chủ thể;
- + Cơ chế mở rộng liên tục việc đảm bảo các thành phần nhận thức cho hành động
- + Cơ chế tương tác giữa mức độ của tính tích cực tư duy với khả năng tiên đoán đúng lời giải của chủ thể.
- *Các thao tác tư duy*

+ *Phân tích*: Là hoạt động trí tuệ phân chia đối tượng thành những bộ phận, những thuộc tính, các quan hệ khác nhau theo một hướng nhất định.

+ *Tổng hợp*: Là quá trình kết hợp những thuộc tính, quan hệ... mà ta đã tách ra do quá trình phân tích thành một chỉnh thể thống nhất.

+ *So sánh*: là sự xác định sự giống nhau hay khác nhau, sự bằng nhau hay không bằng nhau giữa các sự vật hiện tượng. So sánh là cơ sở của mọi sự hiểu biết và tư duy. Nhờ có sự so sánh các sự vật hiện tượng với nhau mà ta có thể lĩnh hội các tài liệu học tập với tất cả tính đa dạng độc đáo và phức tạp của chúng.

+ *Trừu tượng hóa*: Là quá trình gạt bỏ khỏi đối tượng những bộ phận, thuộc tính, quan hệ không cần thiết chỉ giữ lại những yếu tố cần thiết để tư duy.

+ *Khái quát hóa*: Là quá trình dùng trí óc để hợp nhất nhiều đối tượng khác nhau trên cơ sở có một số thuộc tính giống nhau nào đó. Cần phân biệt những thuộc tính chung gồm có hai loại: những thuộc tính chung giống nhau và những thuộc tính chung là những thuộc tính bản chất. Vì vậy, nếu khái quát hóa chỉ dựa trên những dấu hiệu chung giống nhau thì dễ dẫn đến sai lầm. Ví dụ: Một số học sinh đã sai lầm khi xếp cá voi vào loài cá...

+ *Cụ thể hóa*: là sự vận dụng những khái niệm, định luật, quy tắc đã được khái quát hóa vào hoạt động thực tiễn nhằm giải quyết những nhiệm vụ cụ thể.

- *Các loại hình tư duy*

Nếu xét theo lịch sử hình thành và mức độ phát triển của tư duy, người ta chia nó ra làm ba loại như sau:

- Tư duy trực quan – hành động là loại hình tư duy ở trình độ phát triển thấp nhất. Nó có trong hoạt động tâm lí của động vật cao cấp nhất và ở trẻ nhỏ. Đó là loại tư duy mà việc giải quyết nhiệm vụ được thực hiện nhờ có sự cải tổ thực tế các tình huống thông qua những hành động, cử động, vận động mà ta có thể quan sát được

- Tư duy trực quan – hình ảnh là loại hình tư duy mà việc giải quyết nhiệm vụ trong đó được thực hiện bằng sự cải tổ các tình huống trên bình diện hình ảnh mà thôi. Chỉ có trong hoạt động tâm lí của con người mới có loại hình tư duy này.

- Tư duy từ ngữ – lôgic. Nếu trong khi giải quyết nhiệm vụ tư duy, chủ thể phải tiến hành sử dụng khái niệm, các cấu trúc lôgic được tồn tại và vận hành trên cơ sở của hoạt động ngôn ngữ thì ở họ sẽ diễn ra các hoạt động tư duy từ ngữ - lôgic, tư duy trừu tượng.

Ba loại hình này của tư duy có sự liên hệ với nhau rất mật thiết. Trong đó, tư duy trực quan – hành động là hình thức thấp, tư duy trực quan – hình ảnh ở mức độ phát triển cao hơn, còn tư duy từ ngữ - lôgic sẽ ở mức độ phát triển cao nhất. Ở người thợ, tư duy trực quan – hành động sẽ chiếm ưu thế trong khi tiến hành thực thi các nhiệm vụ sản xuất có tính chất tay – chân. Ở nghệ sĩ, nhà văn, nhà thơ, nhạc sĩ trong giải quyết các nhiệm vụ nghệ thuật thì tư duy trực quan – hình ảnh sẽ chiếm ưu thế. Đối với hoạt động của các nhà khoa học thì hoạt động tư duy từ ngữ – lôgic sẽ chiếm vị trí ưu thế trong quá trình sáng tạo khoa học.

❖ *Tưởng tượng*

- *Khái niệm tưởng tượng*

Tưởng tượng là một quá trình tâm lí phản ánh những cái chưa từng có trong kinh nghiệm của con người bằng cách xây dựng những hình ảnh mới trên cơ sở những biểu tượng đã có.

- *Đặc điểm của tưởng tượng*

+ Tưởng tượng cũng nảy sinh trước hoàn cảnh có vấn đề. Khi con người đứng trước một hoàn cảnh mới, một nhiệm vụ mới do thực tiễn cuộc sống đề ra mà con người không thể giải quyết được bằng tư duy, thì con người phải tưởng tượng ra. Giá trị của tưởng tượng chính là ở chỗ tìm được lối thoát trong hoàn cảnh có vấn đề ngay cả khi không đủ điều kiện để tư duy.

+ Tưởng tượng cũng phản ánh hiện thực khách quan một cách gián tiếp và khái quát, nhưng nó mang tính độc đáo sáng tạo hơn so với quá trình tư duy.

+ Tưởng tượng có quan hệ chặt chẽ với nhận thức cảm tính và ngôn ngữ.

- *Các loại tưởng tượng*

Căn cứ vào tính tích cực và tính hiệu lực của tưởng tượng, có:

+ *Tưởng tượng tích cực* là loại tưởng tượng tạo ra những hình ảnh nhằm đáp ứng những nhu cầu và kích thích tính tích cực thực sự của con người. Tưởng tượng tích cực bao gồm tưởng tượng tái tạo và tưởng tượng sáng tạo.

+ *Tưởng tượng tái tạo* là loại tưởng tượng tạo ra những hình ảnh mới đối với cá nhân người tưởng tượng dựa trên sự mô tả của người khác.

+ *Tưởng tượng sáng tạo* là loại tưởng tượng xây dựng hình ảnh mới một cách độc lập. Hình ảnh này chẳng những mới đối với cá nhân người tưởng tượng mà còn mới đối với cả xã hội. Tưởng tượng tái tạo và tưởng tượng sáng tạo có quan hệ chặt chẽ với nhau. Những cái mới chỉ xuất hiện khi yêu cầu phát triển đã chín muồi và bao giờ cũng xuất hiện từ trong lòng cái cũ. Cho nên không thể tưởng tượng sáng tạo khi chưa có tưởng tượng tái tạo một cách nhuần nhuyễn.

+ *Tưởng tượng tiêu cực* là loại tưởng tượng tạo ra những hình ảnh không thể hiện thực hoá trong cuộc sống. Loại tưởng tượng này có thể có chủ định hoặc không có chủ định. Trong tưởng tượng tiêu cực, mặc dù có chủ định - có sự tham gia của ý thức nhưng không gắn liền với ý chí để hiện thực hoá hình ảnh tưởng tượng trong cuộc sống. Ví dụ, mơ mộng trở thành nhà bác học nhưng lười học... Loại tưởng tượng không chủ định chủ yếu xảy ra khi không có sự tham gia của ý thức như khi ngủ mơ, mộng du, mắc bệnh hoang tưởng...

+ *Ước mơ* là hình ảnh tốt đẹp về tương lai, có sức hấp dẫn đặc biệt, giúp cho con người tăng thêm sức mạnh trong hoạt động. Đây là loại tưởng tượng sáng tạo nhưng không trực tiếp hướng vào hoạt động trong hiện tại.

+ *Lí tưởng* là loại tưởng tượng tích cực có tính hiện thực cao hơn ước mơ. Đó là một hình ảnh chói lọi, rực sáng, cụ thể, hấp dẫn của sự mong muốn trong tương lai. Nó là một động cơ mạnh mẽ thúc đẩy con người vươn tới tương lai tươi sáng, đẹp đẽ.

Căn cứ vào đặc điểm nảy sinh, sự chủ động, sự tham gia của ý thức, có:

+ *Tưởng tượng không chủ định* là loại tưởng tượng không có mục đích định trước, không có biện pháp tiến hành mà vẫn đạt được kết quả. Loại tưởng tượng này có hai mức độ

Mức độ thứ nhất là hoàn toàn không có sự tham gia của ý thức. Ví dụ những hình ảnh trong khi chiêm bao, trong giấc mơ.

Mức độ thứ hai là có sự tham gia của ý thức ở giai đoạn đầu. Ví dụ, khi nhìn lên bầu trời thấy những đám mây bay, chúng ta tưởng tượng ra những con vật, những hình thù khác nhau...

+ *Tưởng tượng có chủ định* là loại tưởng tượng có mục đích đặt ra trước, có kế hoạch, có phương pháp nhằm tạo ra những hình ảnh mới. Ví dụ, người họa sĩ vẽ một bức tranh...Tưởng tượng có chủ định có thể gồm tưởng tượng tái tạo và tưởng tượng sáng tạo.

- *Các cách sáng tạo hình ảnh mới trong tưởng tượng*

Các hình ảnh của tưởng tượng được tạo ra bằng những cách khác nhau. Sau đây sẽ là nội dung của một số cách thức – thủ thuật cơ bản nhất.

+ Tiến hành làm thay đổi kích thước, số lượng của sự vật hay các thành phần của sự vật để tạo ra hình ảnh mới. Những hình tượng về người khổng lồ, tí hon, Phật trăm mắt, trăm tay... đều là những hình ảnh mới của tưởng tượng đã được tạo ra bằng cách này.

+ Tiến hành nhấn mạnh đến các chi tiết hoặc thành phần và thuộc tính nào đó của sự vật. Đó là cách tạo ra hình ảnh mới bằng sự nhấn mạnh một cách đặc biệt hoặc đưa lên hàng đầu một phẩm chất, một mối quan hệ nào đó của một sự vật – hiện tượng này với những sự vật – hiện tượng kia. Một biến dạng của phương pháp này là sự cường điệu. Ví dụ như các hình ảnh trong tranh biếm họa đã được sáng tạo theo phương pháp nhấn mạnh này.

+ Tiến hành chấp ghép hay kết dính những thuộc tính của các đối tượng lại với nhau để tạo ra hình ảnh mới. Đó là phương pháp thực thi thao tác chấp, ghép các bộ phận của nhiều sự vật – hiện tượng khác nhau lại thành một hình ảnh mới. Ví dụ như hình ảnh con rồng ở Việt Nam, vật đầu người mình cá hay con nhân sư. Trong hình ảnh mới này, các bộ phận hợp thành vẫn sẽ được giữ nguyên, không bị thay đổi, chế biến. Chúng chỉ được chấp ghép với nhau một cách đơn giản mà thôi.

+ Tiến hành liên hợp những thuộc tính của đối tượng để thành biểu tượng mới. Phương pháp này có vẻ như hơi giống với phương pháp chấp ghép. Nhưng sự thật thì nó không phải là sự kết hợp một cách máy móc, giản đơn các yếu tố lại với nhau. Khi bị tham gia vào cấu trúc của một hình ảnh mới, toàn bộ các yếu tố ban đầu đã bị cải tổ, biến đổi đi và được nằm trong những mối tương quan mới. Liên hợp được coi là một quá trình tổng hợp sáng tạo chứ không phải là sự tổng hợp đơn giản các yếu tố đã biết. Phương pháp này đã được sử dụng nhiều để xây dựng nên các hình tượng văn học – nghệ thuật cũng như thiết kế ra các máy móc, công cụ, thiết bị kỹ thuật. Ví dụ như xe điện bánh hơi là kết quả của sự liên hợp giữa hình ảnh của ô tô và tàu điện, thủy phi cơ là sự liên hợp giữa tàu bay với tàu thủy mà có.

+ Trong văn học – nghệ thuật, sự điển hình hoá được coi là phương pháp tạo hình ảnh mới phức tạp nhất. Trong đó những thuộc tính đặc trưng cùng đặc điểm điển hình của nhân cách như là đại diện của một giai cấp hay tầng lớp xã hội nhất định cũng đã được biểu hiện rõ ở các hình ảnh mới này. Phương pháp này đã được dùng nhiều trong hoạt động sáng tác văn học, nghệ thuật, hội họa và điêu khắc. Yếu tố mấu chốt nhất của phương pháp điển hình hoá được ta quan tâm là sự tổng hợp sáng tạo mang tính chất khái quát hoá những thuộc tính và đặc điểm cá biệt cũng như điển hình của nhân cách.

+ Tiến hành loại suy hay tạo ra biểu tượng tương tự cũng là một cách sáng tạo ra hình ảnh mới. Từ buổi bình minh của loài người, tổ tiên ta đã biết sáng chế ra những công cụ đơn giản nhất bằng cách tìm kiếm sự tương tự những thao tác của đôi bàn tay với những công cụ sẽ được tạo ra. Trước khi tạo ra các công cụ lao động thực, bằng tưởng tượng, con người đã thấy được sự tương tự đó ở chính trong óc mình.

c) *Trí nhớ, ngôn ngữ, chú ý với hoạt động nhận thức*

❖ **Trí nhớ**

- *Khái niệm trí nhớ*

Trí nhớ là quá trình tâm lí phản ánh vốn kinh nghiệm của cá nhân dưới hình thức biểu tượng bằng cách ghi nhớ, gìn giữ, nhận lại và nhớ lại những điều mà con người đã trải qua.

- *Đặc điểm của trí nhớ*

Cũng như cảm giác và tri giác, trí nhớ cũng là một quá trình tâm lí, song cảm giác và tri giác phản ánh những sự vật, hiện tượng đang trực tiếp tác động vào các giác quan của ta, còn trí nhớ là sự phản ánh những sự vật, hiện tượng đã tác động vào ta trước đây mà không cần có sự tác động của bản thân chúng trong hiện tại. Nói cách khác, trí nhớ phản ánh kinh nghiệm của con người. Kinh nghiệm này có thể là những hình ảnh cụ thể, có thể là những trải nghiệm hay rung động, những cảm xúc, ý nghĩ, tư tưởng.

Sản phẩm được tạo ra trong quá trình trí nhớ là các biểu tượng. Biểu tượng của trí nhớ là hình ảnh của sự vật hiện tượng nảy sinh trong óc ta khi không có sự vật hiện tượng tác động trực tiếp vào giác quan ta. Biểu tượng chính là kết quả của sự chế biến và khái quát hoá các hình ảnh của tri giác trước đây. Không có tri giác thì không thể có biểu tượng được.

Biểu tượng khác với hình tượng của tri giác ở chỗ: biểu tượng phản ánh sự vật một cách khái quát hơn. Nó phản ánh những dấu hiệu đặc trưng trực quan của sự vật hiện tượng. Như vậy biểu tượng vừa mang tính chất trực quan, vừa mang tính chất khái quát. Nó giống hình ảnh của cảm giác và tri giác ở tính trực quan, nhưng nó cao hơn ở tính khái quát. Mức độ đúng đắn, sâu sắc và bền vững của trí nhớ một phần phụ thuộc vào nội dung, tính chất của sự vật hiện tượng, tài liệu cần nhớ. Mặt khác còn phụ thuộc vào chủ thể của hoạt động nhớ. Những sự vật hiện tượng, tài liệu có liên quan nhiều tới nhu cầu, hứng thú, tình cảm... của con người, được ghi lại, gìn giữ và nhớ lại sâu sắc, đầy đủ hơn.

- *Các loại trí nhớ*

Căn cứ vào nguồn gốc hình thành trí nhớ ta có:

+ *Trí nhớ giống loài* là loại trí nhớ được hình thành trong quá trình phát triển chủng loại, mang tính chung cho cả giống loài và được biểu hiện dưới hình thức những bản năng, những phản xạ không điều kiện.

+ *Trí nhớ cá thể* là loại trí nhớ được hình thành trong quá trình phát triển cá thể, không mang tính chất giống loài, mà mang tính chất cá thể. Ở con người, trí nhớ cá thể được biểu hiện ở kho tàng kinh nghiệm cá nhân phong phú của mỗi chúng ta.

Căn cứ vào nội dung phản ánh của trí nhớ ta có:

+ *Trí nhớ vận động*: Loại trí nhớ này phản ánh những cử động và những hệ thống cử động.

+ *Trí nhớ cảm xúc*: Loại trí nhớ phản ánh những rung cảm, trải nghiệm của con người. Những rung cảm, trải nghiệm được giữ lại trong trí nhớ bộc lộ như là những tín hiệu hoặc kích thích hành động, hoặc kìm hãm hành động mà trước đây đã gây nên những rung cảm dương tính hoặc âm tính. Khả năng đồng cảm với người khác, với các nhân vật trong sách... đều được dựa trên cơ sở của trí nhớ cảm xúc.

+ *Trí nhớ hình ảnh*: Đó là loại trí nhớ phản ánh những hình ảnh, biểu tượng thị giác, thính giác, khứu giác, vị giác của các sự vật, hiện tượng đã tác động vào ta trước đây.

+ *Trí nhớ từ ngữ - logic*: Loại trí nhớ này phản ánh những ý nghĩ, tư tưởng của con người. Hệ thống tín hiệu thứ hai có vai trò chính trong loại trí nhớ này. Đây là loại trí nhớ đặc trưng cho con người, ở con vật không có.

Căn cứ vào tính mục đích của trí nhớ ta có:

+ *Trí nhớ không chủ định* là loại trí nhớ mà trong đó việc ghi nhớ, gìn giữ và tái hiện một cái gì đó được thực hiện không theo mục đích định trước.

+ *Trí nhớ có chủ định* thì ngược lại, nghĩa là được diễn ra theo những mục đích xác định.

Căn cứ theo thời gian củng cố và gìn giữ tài liệu ta có:

+ *Trí nhớ ngắn hạn*: Muốn cho một tài liệu nào đó được củng cố trong trí nhớ thì nó cần được chủ thể chế biến một cách thích hợp. Việc chế biến đó đòi hỏi một thời gian nhất định, gọi là thời gian củng cố ("gắn chặt") các dấu vết. Nếu thời gian này diễn ra ngắn ngủi chốc lát và do đó dấu vết được giữ lại cũng chỉ trong một thời gian ngắn ngủi, thì đó gọi là trí nhớ ngắn hạn.

+ *Trí nhớ dài hạn*: Nếu thời gian củng cố các dấu vết được kéo dài sau nhiều lần lặp lại và tái hiện nó, và do đó, những dấu vết ấy được gìn giữ dài lâu, thì gọi đó là trí nhớ dài hạn.

Căn cứ theo giác quan chủ đạo trong trí nhớ ta có:

+ *Trí nhớ bằng mắt*: là kiểu ghi nhớ phổ biến nhất. Theo kết quả nghiên cứu, ghi nhớ bằng mắt chiếm 80% trong ghi nhớ của con người.

+ *Trí nhớ bằng tai*: ít phổ biến, người có kiểu ghi nhớ này khi ghi nhớ phải nghe thấy thông tin.

+ *Trí nhớ bằng tay*: là kiểu trí nhớ rất phổ biến, người có kiểu trí nhớ này là phải kết hợp nghe, nhìn với thao tác tay. VD: vẽ, viết, thực nghiệm...

+ *Trí nhớ hỗn hợp*: là kiểu trí nhớ pha trộn của ba kiểu nói trên và nó vốn có ở tất cả mọi người

- *Các quá trình trí nhớ*

+ *Quá trình ghi nhớ (tạo vết)*

Ghi nhớ là quá trình lưu trữ lại trong não con người những hình ảnh của sự vật, hiện tượng trong quá trình tri giác. Có hai cách ghi nhớ: ghi nhớ không chủ định và ghi nhớ có chủ định.

Ghi nhớ không chủ định: là loại ghi nhớ không đề ra mục đích từ trước, không cần dùng một cách thức nào để ghi nhớ và không đòi hỏi sự nỗ lực của ý chí.

Ghi nhớ có chủ định: là loại ghi nhớ với mục đích đã được định trước. Trong quá trình ghi nhớ đòi hỏi phải có các biện pháp, phương tiện và có sự nỗ lực của ý chí.

Ghi nhớ có chủ định là hình thức ghi nhớ chủ yếu của trí nhớ. Kết quả của loại ghi nhớ này phần lớn phụ thuộc vào mục đích, động cơ, tâm thế của sự ghi nhớ. Ghi nhớ có chủ định được tiến hành bằng hai cách:

Ghi nhớ máy móc: là loại ghi nhớ dựa vào những mối liên hệ bề ngoài của sự vật hiện tượng mà không cần hiểu nội dung cũng như ý nghĩa của sự vật hiện tượng. Ghi nhớ máy móc là lặp đi lặp lại nhiều lần một cách đơn giản đối tượng cần ghi nhớ.

Ghi nhớ có ý nghĩa: là loại ghi nhớ dựa vào sự hiểu biết nội dung, bản chất và mối quan hệ logic có tính qui luật của các sự vật hiện tượng.

+ *Quá trình gìn giữ (củng cố vết)*: là quá trình củng cố vững chắc những dấu vết đã được hình thành trên vỏ não trong quá trình ghi nhớ. Quá trình gìn giữ có thể được diễn ra đồng thời hay diễn ra ngay sau quá trình ghi nhớ.

+ *Quá trình nhận lại*: là quá trình nhớ được đối tượng đã tri giác trước đây mà hiện tại đối tượng đó lại xuất hiện trước mặt ta một lần nữa.

+ *Quá trình nhớ lại*: là quá trình làm xuất hiện lại trong não những hình ảnh của sự vật, hiện tượng trước đây đã được tri giác mà hiện tại sự vật hiện tượng đó không còn trước mặt ta nữa.

Các quá trình của trí nhớ có vai trò vị trí khác nhau nhưng chúng có quan hệ chặt chẽ và thống nhất với nhau. Trong đó, quá trình ghi nhớ và quá trình gìn giữ là tiền đề, điều kiện của sự nhận lại và nhớ lại. Mặt khác, nhận lại và nhớ lại sẽ giúp con người có thể ghi nhớ và gìn giữ thông tin một cách tốt hơn.

+ *Quá trình quên*

Quên là không thể nhận lại hoặc nhớ lại đối tượng đã ghi nhớ trước đây vào thời điểm cần thiết.

Quên là quá trình mất dần thông tin trong trí nhớ. Khi ta quên thì những đường liên hệ thần kinh tạm thời, những dấu vết đã được hình thành trước đây đã bị ức chế và không thể khôi phục lại được trong một thời gian lâu dài hay tạm thời.

Quên có các mức độ sau:

• *Quên hoàn toàn*: không nhận lại hay nhớ lại được. Tuy nhiên, quên hoàn toàn không có nghĩa là các dấu vết ghi nhớ đã hoàn toàn mất đi, không để lại dấu vết nào. Trong thực tế nó vẫn còn lại dấu vết nhất định trên vỏ não, chỉ có điều ta không làm cho nó phục hồi lại khi cần thiết mà thôi.

- *Quên cục bộ*: Nhớ được phần này, không nhớ được phần kia của đối tượng cần được nhớ lại.

- *Quên tạm thời*: Không nhớ lại được khi cần phải nhớ lại nhưng một lúc nào đó lại đột nhiên nhớ ra.

+ *Quy luật quên*:

Người ta thường hay quên những gì không liên quan, hoặc ít liên quan đến đời sống cá nhân, những cái không phù hợp với sở thích, hứng thú, nhu cầu của bản thân.

Những gì ít được củng cố hoặc không được sử dụng thường xuyên trong hoạt động hàng ngày của cá nhân thì cũng dễ bị quên.

Người ta thường hay quên khi gặp những kích thích mới lạ hay kích thích mạnh.

Sự quên diễn ra theo một trình tự xác định: quên cái tiêu tiết, vụn vặt trước, ý chính quên sau. Trong chi tiết thì chi tiết nào phù hợp với hứng thú cá nhân, gây được ấn tượng cảm xúc sâu sắc thì lâu quên hơn.

Sự quên diễn ra với tốc độ không đồng đều: ở giai đoạn đầu mới ghi nhớ, tốc độ quên khá nhanh, về sau tốc độ quên giảm dần (Ebin Gao).

Nếu con người có não, thần kinh bình thường, nếu không nhớ lại được một sự kiện nào đó thì điều đó chưa có nghĩa là nó đã bị quên hoàn toàn mà có thể một thời điểm khác nó có thể xuất hiện lại, vì trên vỏ não chúng ta vẫn còn để lại một dấu vết nào đó về điều đó. Trong một số trường hợp, sự quên là cần thiết. Vì thế, quên là một hiện tượng hợp lý và hữu ích, là dấu hiệu của một trí nhớ hoạt động bình thường, là cơ chế tất yếu, đúng quy luật trong hoạt động trí nhớ. Tuy nhiên, cần phải chống quên những điều cần phải giữ gìn và củng cố trong kho tàng kí ức của mỗi người.

❖ *Ngôn ngữ*

- *Khái niệm ngôn ngữ*

Ngôn ngữ là hiện tượng lịch sử - xã hội nảy sinh trong hoạt động thực tiễn của con người. Trong quá trình cùng nhau lao động, loài người cổ xưa có nhu cầu trao đổi ý nghĩ, dự định, nguyện vọng, tâm tư tình cảm... Nhờ đó đến một giai đoạn phát triển nhất định đã xuất hiện những dấu hiệu quy ước để giao tiếp, trong đó có những dấu hiệu âm thanh, từ những tín hiệu này dần dần tạo thành từ ngữ và một hệ thống quy tắc ngữ pháp, đó chính là ngôn ngữ.

Ngôn ngữ là một hệ thống kí hiệu từ ngữ đặc biệt dùng làm phương tiện giao tiếp và làm công cụ tư duy.

Kí hiệu từ ngữ là một hiện tượng tồn tại khách quan trong đời sống tinh thần của con người, là một hiện tượng của nền văn hoá tinh thần của loài người, một phương tiện đặc biệt của xã hội loài người.

Kí hiệu từ ngữ là một hệ thống, trong đó mỗi kí hiệu chỉ có ý nghĩa và thực hiện một chức năng nhất định ở trong hệ thống của mình.

Ngôn ngữ gồm ba bộ phận: ngữ âm, từ vựng và ngữ pháp. Các đơn vị của ngôn ngữ là âm vị, hình vị, từ, câu, ngữ đoạn, văn bản.... Bất cứ ngôn ngữ của dân tộc nào cũng chứa đựng phạm trù ngữ pháp và phạm trù lôgic. Phạm trù ngữ pháp là một hệ thống các quy định việc thành lập từ và câu, quy định sự phát âm. Phạm trù ngữ pháp

ở các ngôn ngữ khác nhau là khác nhau. Phạm trù lôgic là quy luật, phương pháp tư duy đúng đắn của con người, vì vậy tuy dùng các ngôn ngữ (tiếng nói) khác nhau, nhưng các dân tộc khác nhau vẫn hiểu được nhau.

Ngôn ngữ có tác động thay đổi hoạt động tinh thần, hoạt động trí tuệ, hoạt động bên trong của con người. Nó hướng vào và làm trung gian hoá cho các hoạt động tâm lí cấp cao của con người như tri giác, trí nhớ, tư duy, tưởng tượng...

Ngôn ngữ do cá nhân tiến hành có thể có những xu hướng, mục đích khác nhau nhằm truyền đạt một thông báo mới, những tri thức mới, giải quyết một nhiệm vụ tư duy mới...

Ngôn ngữ của mỗi cá nhân phát triển cùng với năng lực nhận thức của cá nhân đó và bao giờ cũng mang dấu ấn của những đặc điểm tâm lí riêng. Song ngôn ngữ của mỗi cá nhân không chỉ phản ánh nghĩa của các từ mà còn phản ánh cả thái độ của bản thân đối với đối tượng của ngôn ngữ và đối với người đang giao tiếp. Ngôn ngữ đặc trưng cho từng người. Sự khác biệt cá nhân về ngôn ngữ thể hiện ở cách phát âm, ở giọng điệu, cách dùng từ, cách biểu đạt nội dung tư tưởng, tình cảm.

- *Các loại hoạt động ngôn ngữ*

Theo tính chất xuất tâm hay nhập tâm của ngôn ngữ, có:

+ *Ngôn ngữ bên ngoài* là loại ngôn ngữ chủ yếu hướng vào người khác, nhằm mục đích giao tiếp. Ngôn ngữ bên ngoài bao gồm: ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết.

Ngôn ngữ nói: Ngôn ngữ nói có sớm nhất, biểu hiện bằng âm thanh và được tiếp thu bằng cơ quan thính giác. Có hai loại ngôn ngữ nói: ngôn ngữ đối thoại và ngôn ngữ độc thoại.

Ngôn ngữ đối thoại: là hình thức có sớm nhất ở loài người. Đối thoại diễn ra giữa hai người hay một nhóm người.

Ngôn ngữ độc thoại: là loại ngôn ngữ được phát triển từ ngôn ngữ đối thoại. Ngôn ngữ độc thoại diễn ra trong hoàn cảnh giao tiếp giữa một người nói liên tục và những người khác nghe.

Ngôn ngữ viết: Ngôn ngữ viết ra đời muộn hơn ngôn ngữ nói, là biến dạng của ngôn ngữ độc thoại. Ngôn ngữ viết nảy sinh do nhu cầu giao tiếp của những người ở cách xa nhau và để lưu trữ, truyền đạt kinh nghiệm của thế hệ trước cho thế hệ sau. Ngôn ngữ viết là ngôn ngữ được biểu hiện bằng kí hiệu, tín hiệu, chữ viết.

+ *Ngôn ngữ bên trong* là một dạng đặc biệt của ngôn ngữ, nó hướng vào bản thân chủ thể. Ngôn ngữ bên trong là vỏ từ ngữ của tư duy, của ý thức, giúp con người tự điều khiển, tự điều chỉnh mình. Ngôn ngữ bên trong có thể biểu hiện qua ngôn ngữ thầm, không phát ra âm thanh, rút gọn và cô đọng. Nhiều thành phần trong câu bị lược đi, thường chỉ còn lại những từ chủ yếu như chủ ngữ hoặc vị ngữ, tương tự như văn phong của điện báo. Ngoài ra ngôn ngữ bên trong tồn tại như những hình ảnh thị giác, thính giác và vận động - ngôn ngữ của các từ mà con người hoàn toàn không nói ra.

❖ *Chú ý*

- *Khái niệm chú ý*

Một đồ chơi đặc sắc, phát ra âm thanh là có thể làm cho trẻ quay đầu về hướng đó và chăm chú nhìn, nghe. Hiện tượng đó được I. Pavlov gọi là phản xạ định hướng. Nó là dạng đơn giản nhất của chú ý. Khi ấy ở trong não đã xuất hiện một trung tâm hưng phấn ưu thế tương tự, đảm bảo phản ánh được một cách rõ ràng các kích thích đang tác động vào ta.

Trong môi trường xung quanh luôn luôn có vô vàn sự vật tác động đến con người. Con người không thể tiếp nhận và xử lý chính xác tất cả mà chỉ thực hiện được một số quan hệ nào đó mà thôi. Vì vậy con người cần phải tập trung ý thức vào đối tượng hay thuộc tính nào đó của sự vật mà tiến hành tốt hoạt động. Lúc đó, ở ta có một hiện tượng tâm lí đặc biệt được gọi là chú ý. Chú ý là sự tập trung của ý thức vào một đối tượng, sự vật... để định hướng hoạt động nhằm đảm bảo những điều kiện thần kinh – tâm lí cần thiết cho nó tiến hành phản ánh có kết quả.

Người kém hoặc không có khả năng chú ý, hay quên bị gọi là người đãng trí. Nhưng có khi vì quá tập trung ý thức vào cái này mà hay quên mất các cái khác. Đó là hiện tượng đãng trí bác học. Nhà giáo dục Nga Usinxki đã tổng kết một nguyên tắc sư phạm rằng đừng nói khi người ta chưa chú ý nghe. Người giáo viên phải biết cách điều khiển được chú ý của học sinh. Cần biết cách phân biệt được sự chú ý thật, vờ chú ý, không chú ý thật và vờ không chú ý của các em trong học tập.

- Các loại chú ý

Có loại chú ý chủ yếu do tác động bên ngoài gây ra. Có loại chú ý chủ yếu do bản thân ta chủ động tạo nên. Loại thứ nhất được gọi là chú ý không chủ định. Còn loại thứ hai – chú ý có chủ định.

Chú ý không chủ định có thể được xuất hiện tùy thuộc vào một số đặc điểm của kích thích như sự mới lạ, tác động mạnh và hấp dẫn. Độ mới lạ của kích thích nói chung và vật kích thích càng mới thì càng dễ gây chú ý không chủ định. Ngược lại, vật kích thích càng dập khuôn bao nhiêu sẽ càng mau làm mất khả năng chú ý không chủ định bấy nhiêu.

Chú ý phụ thuộc vào cường độ kích thích. Theo quy luật cường độ tác động đối với hoạt động thần kinh thì kích thích càng mạnh, hưng phấn do nó gây ra càng lớn. Do vậy, nó sẽ dễ dàng tạo ra chú ý không chủ định. Nhưng nếu kích thích quá mạnh, chúng sẽ thường làm xảy ra những phản ứng đau như chói tai, chói mắt... Nhưng khi nào vỏ não bắt đầu chuyển từ trạng thái hưng phấn sang trạng thái ức chế như khi sắp ngủ thì quy luật cường độ sẽ diễn ra theo pha trái ngược và cực kỳ trái ngược. Lúc này kích thích và hưng phấn sẽ tỉ lệ nghịch với nhau. Ở người, các phản ứng và chú ý thường phụ thuộc vào cường độ kích thích một cách tương đối. Điều đó là do ảnh hưởng của các hiện tượng tâm lí và sinh lí thần kinh khác tác động tới như hứng thú, nhu cầu, xúc cảm... của chủ thể mà có.

Độ hấp dẫn của vật kích thích là sự biểu hiện tổng hợp của hai đặc điểm trên. Nó được thể hiện ở mức độ phù hợp đối với tâm thế của người bị tác động và dễ gây ra sự tò mò cho họ.

Chú ý có chủ định là loại chú ý có mục đích định trước và có sự nỗ lực cố gắng của bản thân. Khi đó, chủ thể đã xác định được mục đích hành động và không bị phụ

thuộc vào đối tượng mới lạ hay quen thuộc, có cường độ mạnh hay yếu, hấp dẫn hay không mà vẫn tập trung ý thức vào đối tượng, sự vật. Điều đó biểu thị khả năng duy trì ý thức để đạt mục tiêu của hoạt động. Hai loại chú ý này có liên quan với nhau. Có thể mở đầu bằng chú ý không chủ định, rồi tiếp theo là chú ý có chủ định và có thể kết thúc là chú ý không chủ định, hoặc ngược lại. Mối quan hệ này tạo ra một loại chú ý mà ta cần quan tâm trong dạy học. Đó loại chú ý vốn là chú ý có chủ định, nhưng sau đó do hứng thú với hoạt động mà chủ thể không cần nỗ lực ý chí vẫn tập trung ý thức vào đối tượng hoạt động. Người ta gọi là chú ý sau chủ định.

Mỗi loại chú ý đều có vai trò đặc biệt của nó trong cuộc sống. Mỗi người cần biết luyện tập khả năng chú ý có chủ định cho mình thì mới có thể đảm bảo tiến hành được tốt các hoạt động cần thiết.

- *Các thuộc tính của chú ý*

Sức tập trung là một thuộc tính của chú ý. ở mỗi một thời điểm trong những tác động, con người có khả năng tách một phạm vi có hạn của thực tại thành đối tượng của chú ý để định hướng ý thức của mình vào đó mà tiến hành hoạt động cần thiết với chúng. Số lượng các đối tượng mà ta định hướng ý thức vào để phân tích được gọi là khối lượng chú ý. Khối lượng này được xác định tùy thuộc vào đặc điểm của đối tượng cũng như vào nhiệm vụ và nội dung của hoạt động.

Cường độ của chú ý nói lên rằng trong một khoảng thời gian nhất định, chủ thể hoàn toàn có khả năng duy trì đồng thời những sức mạnh của sự định hướng vào một đối tượng. Cường độ này có thể mạnh hoặc yếu.

Sự bền vững của chú ý biểu thị khả năng duy trì tính lâu dài của chú ý vào một hoặc một số đối tượng hoạt động. Ngược với sự bền vững của chú ý là sự phân tán chú ý. Sự phân tán chú ý diễn ra theo chu kì có xen kẽ của sự bền vững chú ý gọi là sự dao động của chú ý.

Sự di chuyển chú ý là hiện tượng chấm dứt chú ý với đối tượng này để chuyển sang đối tượng kia nhằm kịp phục vụ cho việc giải quyết một nhiệm vụ khác của hoạt động mới. Ví dụ, trẻ phải mau chóng chấm dứt “du âm” về một câu chuyện nào đó trong giờ giải lao và chuyển sang suy nghĩ để giải quyết một nhiệm vụ học tập xác định trong giờ học.

Các đặc điểm trên của chú ý đều có những nét thể hiện vai trò nhất định của sự tập trung ý thức đối với hoạt động. Mỗi đặc điểm đều phản ánh phẩm chất của chú ý và nó giữ vai trò tích cực trong việc giúp cho hoạt động này hay hoạt động khác được tiến hành tốt. Chú ý tích cực sẽ phụ thuộc vào chỗ chúng ta đã biết sử dụng, phối hợp các đặc điểm ấy như thế nào. Tóm lại, phẩm chất của chú ý được phát triển theo tiến trình thực hiện hoạt động của chủ thể. Trong khi thực hiện những tác động giáo dục – đào tạo, chúng ta cần chú ý đến đặc điểm lứa tuổi cũng như đặc điểm nhân cách trong chú ý ở từng người. Có người hay chú ý đến sự vật ở bề ngoài, nhưng người khác lại hay chú ý đến nội tâm.

1.1.4. Tình cảm, ý chí và ý thức

a. *Tình cảm*

- *Khái niệm*

Tình cảm là những thái độ cảm xúc ổn định của con người đối với những sự vật, hiện tượng của hiện thực khách quan, phản ánh ý nghĩa của chúng trong mối liên hệ với nhu cầu và động cơ của họ. Tình cảm là sản phẩm cao cấp của sự phát triển các quá trình xúc cảm trong những điều kiện xã hội.

Xúc cảm là những rung động thể hiện thái độ đối với hiện thực, có liên quan đến sự thoả mãn hay không thoả mãn nhu cầu của cá nhân.

Tình cảm và xúc cảm đều biểu thị thái độ rung động của con người đối với sự vật, hiện tượng có liên quan đến nhu cầu của họ, đều mang đậm màu sắc chủ thể nhưng khác nhau trên ba mặt: tính ổn định, tính xã hội, cơ chế sinh lý – thần kinh.

❖ Xúc cảm và tình cảm có những điểm giống nhau như sau:

- Đều do sự tác động của những đối tượng và hiện tượng trong hiện thực khách quan vào não chủ thể mà có.

- Đều là sự biểu thị thái độ của các chủ thể với đối tượng, sự vật, hiện tượng trong hiện thực khách quan có liên quan đến sự thoả mãn hay không thoả mãn nhu cầu của họ.

- Đều mang tính lịch sử – xã hội trong nội dung và hình thức biểu hiện.

- Đều mang tính chất chủ quan, vô cùng độc đáo.

- Đều là những nét đặc trưng, nổi bật trong bộ mặt tâm lí của con người.

Xúc cảm và tình cảm được phân biệt với nhau theo nội dung trong bảng sau:

Bảng 1.1. Phân biệt giữa xúc cảm và tình cảm

Xúc cảm	Tình cảm
- Có cả ở động vật và người.	- Chỉ có ở người.
- Là một quá trình tâm lí.	- Là một thuộc tính tâm lí cá nhân.
- Nhất thời, đa dạng, phụ thuộc vào trạng huống.	- Xác định và ổn định.
- Hiện thực.	- Ở trạng thái tiềm tàng.
- Xuất hiện trước.	- Xuất hiện sau trên cơ sở của sự tổng hợp hoá, khái quát hoá và động hình hoá các cảm xúc đồng loại.
- Thực hiện chức năng sinh vật để định hướng, thích ứng như là một cá thể.	- Thực hiện chức năng xã hội để định hướng, thích nghi như là một nhân cách.
- Gắn với phản xạ không điều kiện, bản năng.	- Gắn với phản xạ có điều kiện, động hình, hệ thống tín hiệu thứ hai.

Xúc cảm là cơ sở để hình thành tình cảm. Tình cảm là kết quả của sự khái quát hoá, tổng hợp hoá và động hình hoá các cảm xúc đồng loại mà thành. Một khi đã được hình thành, tình cảm sẽ chi phối nội dung và hình thức biểu hiện của xúc cảm. Đời sống tình cảm cũng sẽ được phát triển dưới ảnh hưởng của các tác động của tư duy và ý thức con người.

- Đặc điểm và vai trò của tình cảm

Tình cảm có những đặc điểm cơ bản như sau:

- Chi phản ánh những đối tượng nào có liên quan đến nhu cầu của chủ thể dưới hình thức những thái độ chủ quan vô cùng độc đáo

- Mang tính nhận thức, tính khái quát, tính ổn định và tính tích cực

- Tuy phức tạp, song xúc cảm – tình cảm lại rất chân thực. Trong tình cảm không chấp nhận sự vay mượn, giả dối và đóng kịch. Nó mang tính xã hội – lịch sử.

Tình cảm là những nét đặc trưng trong tâm lí của con người. Nó đóng *vai trò* làm động cơ thúc đẩy hành động. Vì vậy, V.I. Lenin đã cho rằng, nếu không có xúc cảm thì trước đây, hiện nay và sau này sẽ không có sự tìm tòi của con người về chân lí. Xúc cảm – tình cảm có thể nhuộm màu, làm biến dạng và biến đổi các sản phẩm của hoạt động nhận thức. Tình cảm có khả năng đánh giá và điều chỉnh mọi hành vi đạo đức. Trong hoạt động và giao tiếp của chủ thể, những thuộc tính tâm lí cá nhân như: nhu cầu, hứng thú, lí tưởng, tính cách, năng lực, khí chất, niềm tin, thế giới quan, nhân sinh quan... luôn có ảnh hưởng to lớn đối với sự hình thành, phát triển cũng như biểu hiện của tình cảm. Đồng thời tình cảm cũng có tác động trở lại để chi phối tất cả những biểu hiện của các thuộc tính tâm lí cá nhân khác.

Tình cảm là một thuộc tính tâm lí cá nhân nhưng nội dung và tính chất của nó lại có tác dụng quy định giá trị xã hội của từng nhân cách. Giá trị xã hội của nhân cách cũng được chúng ta xem xét dưới góc độ tình cảm. Tình cảm của chủ thể càng mạnh, tích cực, sâu bền và trong sáng thì nhân cách của họ sẽ càng được hoàn thiện. Khi tình cảm đã bị suy thoái, phá vỡ thì nhân cách của họ cũng sẽ bị tha hoá. Vì vậy, việc giáo dục tình cảm cho trẻ em đã thực sự là một vấn đề quan trọng trong tiến trình thực thi các tác động giáo dục – đào tạo.

Các mức độ của đời sống tình cảm

Đời sống tình cảm của con người được biểu hiện ở các mức độ cụ thể là: *màu sắc xúc cảm của cảm giác, xúc cảm và tình cảm*.

- Ở mức độ thứ nhất, chúng ta thấy rằng các sắc thái cảm xúc luôn luôn đi kèm theo các quá trình cảm giác về đối tượng – hiện tượng trong hiện thực của chủ thể. Hoạt động ngôn ngữ có thể biểu đạt các màu sắc xúc cảm của cảm giác, ví dụ như thông qua những cụm từ như đỏ lòm, xanh lè, đình tai, vầng óc.

- Mức độ xúc cảm được bộc lộ ở những rung động trực tiếp của chủ thể đối với sự tác động của những sự vật – hiện tượng có liên quan tới nhu cầu của chủ thể. Trong xúc cảm có sự tham gia của ý thức. Xúc cảm có tính khái quát, tính nhận thức và tính quá trình.

- Ở mức độ thứ ba, tình cảm mang tính ổn định, tương đối lâu bền. Nó thể hiện sự khái quát hoá cao độ của các xúc cảm đồng loại và là nét đặc trưng cho từng nhân cách. Một khi đã được hình thành, nó sẽ luôn luôn quy định nội dung và tính chất biểu hiện của cả hai mức độ tình cảm trên cũng như toàn bộ các hoạt động tâm lí khác của con người.

Các trạng thái của tình cảm

Tình cảm của chủ thể một khi đã được phát triển sẽ biểu hiện qua các trạng thái *tâm trạng, xúc động* và *say mê*. Các trạng thái này sẽ biểu hiện rõ cường độ, tính bền vững, chiều sâu và mức độ tự giác về nguyên nhân nảy sinh của nó.

Tâm trạng là trạng thái tình cảm có cường độ trung bình hoặc yếu. Nó có thể kéo dài trong một khoảng thời gian nào đó. Nó sẽ có ảnh hưởng sâu sắc tới toàn bộ hoạt động tâm lí của chủ thể nhưng con người lại ít có sự hiểu biết một cách tự giác nguyên nhân nảy sinh ra nó. Có những tâm trạng tích cực và tiêu cực. Nội dung của tâm trạng được biểu hiện ra ở toàn bộ phong cách, ngôn ngữ, cử chỉ, dáng điệu, hành vi và quan hệ của chủ thể. Đồng thời, tính chất của tâm trạng ở mỗi một chủ thể đều có những ảnh hưởng nhất định đến người khác trong cộng đồng cũng như hiệu quả và chất lượng của các hoạt động cùng nhau của nhóm – tập thể nhất định. Nguyên nhân trực tiếp đưa người ta đến một tâm trạng nào đó có thể là những *biến cố* có tính chất quan trọng đối với cuộc sống hoặc những khó khăn về quan hệ hay tình hình sức khoẻ suy giảm nghiêm trọng của bản thân. Có thể những biến đổi quan trọng của toàn xã hội hoặc nhân sinh quan, lí tưởng, thế giới quan, niềm tin và những mặc cảm nào đó đã tác động đến chủ thể để gây ra những tâm trạng xác định. Việc hình thành nên những tâm trạng tích cực khắc phục những tâm trạng tiêu cực ở con người là một công việc khó khăn, phức tạp nhưng vẫn có thể thực hiện được. Việc xác định rõ được mục đích sống, học tập và rèn luyện đúng đắn như là tâm thế sẵn sàng thực hiện những hoạt động – quan hệ hoà nhập cộng đồng được coi là điều kiện tâm lí thiết yếu đảm bảo cho việc hình thành nên những tâm trạng tích cực và để cải tạo những tâm trạng tiêu cực trong các tập thể sư phạm cùng các lớp học của trường tiểu học.

Trong quá trình thực hiện những nhiệm vụ của các hoạt động và giao tiếp, khi gặp một sự kiện đặc biệt xảy ra, có thể con người sẽ bị kích thích mạnh về tình cảm, làm xảy ra xúc động. Xúc động là rung động có cường độ rất cao, diễn ra trong chốc lát, làm cho chủ thể không ý thức kịp được nguyên nhân nảy sinh ngay từ lúc đầu cũng như hiệu quả của nó. Khi bị xúc động mạnh, trên vỏ não của chủ thể sẽ xuất hiện những trung tâm hưng phấn hay ức chế quá cao và sâu. Các trung tâm này sẽ được lan toả và tập trung lại quá nhanh, làm cho hai quá trình thần kinh cơ bản trên vỏ não sẽ hoạt động không bình thường, gây trở ngại cho sự phân tích – tổng hợp. Đó là cơ sở sinh lí để sinh ra những hành vi bột phát, thiếu tỉnh táo ở con người mà người ta thường gọi là “cả giận mất khôn”. Có trường hợp ức chế sâu đã gây ra xúc động làm cho con người bị ngất lịm đi. Việc giáo dục ý chí, tăng cường sự chỉ đạo của hệ thống tín hiệu thứ hai, có kinh nghiệm dự đoán trước được những diễn biến của các xúc động, có ý thức nhẫn nại và khả năng biết tự kiềm chế được coi là những điều kiện tâm lí cần thiết để hạn chế những tác hại của các xúc động.

Say mê là một trạng thái tình cảm có cường độ mạnh, sâu sắc và bền vững, tồn tại lâu dài. Say mê là động lực rất mạnh của quá trình thực hiện các nhiệm vụ hoạt động và giao tiếp cũng như tìm kiếm phương thức sống. Vì vậy, có thể cho rằng say mê là một yếu tố thiết yếu cho hoạt động và giao tiếp của chủ thể trong cuộc sống. Về tính chất của nó mà xét, người ta thấy có lòng say mê tích cực và tiêu cực. Say mê tích cực sẽ có tác dụng kích thích con người sống, hoạt động và quan hệ một cách hợp lí. Say mê tiêu cực được gọi là sự đam mê. Nó có thể kích thích con người đi tới làm lỗi và phá vỡ nhân cách. Vì vậy, cần thiết phải quan tâm giáo dục lòng say mê tích cực ở trẻ, ví dụ: lòng say mê học tập, say mê đọc sách...

Những quy luật của đời sống tình cảm

- *Quy luật lây lan*: Trong các điều kiện của các hoạt động cùng nhau và giao tiếp nhóm, tình cảm của mỗi một chủ thể đều sẽ được lây lan lẫn cho nhau. Cơ sở tâm lí của hiện tượng lây lan tình cảm là sự đồng nhất tâm trạng. Nhờ có nó mà con người ta sẽ có thể dễ dàng cảm thông, chia sẻ nỗi niềm với nhau, đồng cảm với nhau. Ví dụ như khi thấy người khác hạnh phúc, ta sẽ cảm thấy vui lây, khi thấy người buồn khổ, ta cũng có thể cảm thấy đau lòng...

Nền tảng của quy luật này là tính xã hội trong tình cảm của con người, những tình cảm tập thể, tâm trạng xã hội... được hình thành trên cơ sở của quy luật này. Một hiện tượng tâm lý xã hội biểu hiện rõ rệt quy luật này là hiện tượng hoảng loạn, cơn tức giận của đám đông.

Quy luật này có ý nghĩa rất to lớn trong các hoạt động tập thể của con người như lao động, học tập, chiến đấu. Trong hoạt động giáo dục, nó là cơ sở của nguyên tắc “giáo dục trong tập thể và thông qua tập thể”. Tuy nhiên, “lây lan” không phải là con đường phổ biến để hình thành tình cảm.

- *Quy luật thích ứng*: Thông thường con người thích và muốn sống vui vẻ, hạnh phúc hoặc muốn được nâng niu chiều chuộng. Nhưng trước những biến đổi của cuộc sống, có khi họ phải lâm vào những hoàn cảnh mới lạ, trái ngược. Trong những điều kiện mới lạ hay trái ngược đó, ban đầu chủ thể thường có cảm giác khó chịu, song họ sẽ quen dần với hoàn cảnh và mất dần cảm giác khó chịu trước đây. Đó là hiện tượng mang tính quy luật thích ứng của tình cảm.

Một xúc cảm, tình cảm nào đó được lặp đi lặp lại nhiều lần một cách không thay đổi thì cuối cùng sẽ bị lắng xuống và suy yếu đi. Đó là hiện tượng chai sạn của tình cảm. Ví dụ: “gần thường, xa thương”...

Quy luật thích ứng giúp con người vượt qua những mất mát, đau khổ trong cuộc sống, khắc phục sự nhầm chán trong tình yêu lứa đôi, trong đời sống vợ chồng...

- *Quy luật tương phản*. Trong đời sống tình cảm của con người luôn luôn có sự tương phản giữa những tình cảm dương tính và âm tính. Hiện tại, khi đang được sống một cách hạnh phúc, ở con người có thể lại có sự liên tưởng tới quá khứ bất hạnh và những trải nghiệm đau đớn sẽ được tái hiện. Nhà thơ Tố Hữu đã diễn tả quy luật tương phản của tình cảm bằng hình ảnh cụ thể như sau:

Ngọt bùi nhớ lúc đắng cay

Ra sông nhớ suối có ngày nhớ đêm

Đó là sự tác động qua lại giữa những xúc cảm, tình cảm âm tính và dương tính, tích cực và tiêu cực thuộc cùng một loại hoặc khác loại. Trong quá trình hình thành và biểu hiện của tình cảm, sự xuất hiện hoặc suy yếu đi của một tình cảm này có thể làm tăng hoặc giảm một tình cảm khác xảy ra đồng thời hay nối tiếp đối với nó. Ví dụ: khi giáo viên chấm bài, sau một loạt bài kém mà giáo viên gặp một bài khá hơn thì họ sẽ thấy hài lòng, thỏa mãn hơn so với một bài cũng đạt mức độ như vậy nhưng nằm trong loạt bài khá đã gặp trước đó. Hoặc hiện tượng lòng yêu nước làm tăng sự căm thù giặc.

Quy luật này được vận dụng trong việc xây dựng tình tiết, tính cách nhân vật... nhằm đánh trúng tâm lý độc giả để thỏa mãn nhu cầu đạo đức, thẩm mỹ của họ.

- *Quy luật di chuyển*. Thực tế cho thấy rằng tình cảm của con người có thể được biểu hiện ở sự di chuyển của đối tượng. Hay nói cách khác, tình cảm của con người có thể di chuyển từ đối tượng này sang đối tượng khác. Sự giận cá thì chém thớt, giận chồng thì sẽ mắng con, tình yêu thể hiện qua thi ca... là những biểu hiện cụ thể của quy luật di chuyển của tình cảm.

Quy luật này nhắc nhở ta phải kiểm soát làm chủ tình cảm của mình, làm cho nó mang tính có chọn lọc tích cực, tránh hiện tượng tình cảm “tràn lan”, “không biên giới”, “vơ đũa cả nắm”...

- *Quy luật pha trộn*. Trong đời sống tình cảm của con người luôn luôn có sự *pha trộn* của những sắc thái dương tính và âm tính với nhau. Những trạng thái đối cực như giận và thương, yêu và ghét sẽ có thể đan xen với nhau, hoà trộn vào một cái chung là tình cảm. Trong các tập thể sư phạm, một khi tình yêu nghề – mến trẻ đã được phát triển, người thầy giáo sẽ rất vui mừng trước sự tiến bộ của tập thể và đau buồn khi một em nào đó bị vi phạm kỉ luật học tập. Đó là biểu hiện của quy luật pha trộn trong đời sống tình cảm của con người.

Tính pha trộn cho phép hai tình cảm trái ngược nhau cùng tồn tại ở một con người, chúng không loại trừ nhau mà còn quy định lẫn nhau. Ví dụ: giận mà thương, ghen tuông trong tình yêu, “thương cho roi cho vọt”...

Quy luật này cho ta thấy rõ tính phức tạp, mâu thuẫn của tình cảm con người. Những mâu thuẫn đó phản ánh tính phức tạp, đa dạng của tình cảm.

- *Quy luật về sự hình thành tình cảm*. Toàn bộ đời sống tình cảm của con người được hình thành và phát triển trên cơ sở các xúc cảm. Một hệ thống xác định của các xúc cảm đồng loại, một khi đã được khái quát hoá, tổng hợp hoá và động hình hoá sẽ trở thành tình cảm. Quy luật của việc hình thành tình cảm là *sự tổng hợp xúc cảm đồng loại*. Trong thực tế, các quá trình trên đan xen vào nhau, chi phối lẫn nhau. Khi đã được hình thành thì tình cảm lại thể hiện qua xúc cảm, chi phối xúc cảm. Ví dụ: Nhiều xúc cảm xấu sẽ hình thành tình cảm xấu; nhiều xúc cảm tốt hình thành tình cảm tốt... Thành ngữ “lửa gần rơm lâu ngày cũng bén” là biểu hiện cụ thể của quy luật này. Muốn cho học sinh có tình cảm tích cực đối với hoạt động học tập, điều quan trọng là phải hình thành bằng được cho các em những xúc cảm tích cực khi thực thi các tác động dạy học ở bất kì bài học – giờ học nào.

Các loại hình tình cảm

- *Tình cảm cấp thấp* là sự biểu hiện thái độ của chủ thể đối với những sự vật và hiện tượng trong thực tại khách quan có liên quan đến sự thoả mãn hay không thoả mãn những nhu cầu về ăn, mặc, ở, tình dục... Sự thoả mãn hay không thoả mãn những nhu cầu này sẽ sinh ra những xúc cảm xác định. Sự khái quát hoá những xúc cảm loại này sẽ hình thành tình cảm cấp thấp. Nói tình cảm cấp thấp không có nghĩa là nó xấu. Nhưng tình cảm này sẽ chỉ xấu khi nó có những biểu hiện sai trái, không phù hợp với những chuẩn mực chung của nhóm xã hội và tập thể. Việc giáo dục những tình cảm cấp thấp một cách hợp lí cho nhi đồng là rất cần thiết.

- *Tình cảm cấp cao* là sự biểu thị thái độ của chủ thể đối với những sự vật, hiện tượng trong thực tại khách quan có liên quan đến sự thoả mãn hay không thoả mãn

những nhu cầu tinh thần. Tình cảm này chỉ có ở người. Khi được thoả mãn hay không thoả mãn những nhu cầu về mặt tinh thần này, ở chủ thể sẽ nảy sinh những xúc cảm. Sự khái quát hoá những xúc cảm đồng loại này sẽ hình thành tình cảm cấp cao. Những nhu cầu tinh thần cơ bản của con người là những nhu cầu về quan hệ, hoạt động thực tiễn, hiểu biết và thẩm mỹ. Vì vậy, có thể có các loại tình cảm cấp cao như tình cảm đạo đức, tình cảm trí tuệ, tình cảm thực hành và tình cảm thẩm mỹ.

Những trải nghiệm và rung động của con người đối với những đối tượng theo những chuẩn mực xác định thường xảy ra trong những điều kiện của hoạt động xã hội và là cơ sở hình thành tình cảm đạo đức. Tình cảm đạo đức là sự biểu thị thái độ của chủ thể đối với những đối tượng trong hiện thực khách quan có liên quan đến sự thoả mãn hay không thoả mãn những nhu cầu về đạo đức. Tình mẫu tử, lòng nhân ái, tính nhân văn, lương tâm, danh dự, trách nhiệm, lòng yêu nước – thương dân là những biểu hiện của tình cảm đạo đức. Phát triển tình cảm đạo đức cho con người là điều kiện tâm lý thiết yếu để xây dựng nên nhân cách tốt đẹp.

Trong học tập, trước những vấn đề chưa hiểu, con người sẽ rất băn khoăn, tò mò, ham hiểu biết và khi đã hiểu thấu đáo họ sẽ rất sung sướng, tin tưởng. Đó là biểu hiện của tình cảm trí tuệ. Tình cảm trí tuệ là sự biểu hiện thái độ của chủ thể đối với những sự vật và hiện tượng trong thực tại khách quan có liên quan đến sự thoả mãn hay không thoả mãn những nhu cầu về nhận thức. Sự tò mò, ham hiểu biết, sự say mê học tập, óc hoài nghi khoa học, thích khám phá cái mới bằng khả năng phân tích và khái quát là những biểu hiện cụ thể của tình cảm trí tuệ. Tình cảm trí tuệ được hình thành trong học tập. Tổ chức tốt các quá trình dạy học để làm phát triển hợp lý tình cảm trí tuệ cho học sinh tiểu học sẽ là điều kiện tâm lý thiết yếu, đảm bảo cho việc giải quyết tốt các nhiệm vụ giáo dục – đào tạo của nhà trường tiểu học.

Một trong những nhu cầu tinh thần của con người là mong muốn được hoạt động thực tiễn. Một cô giáo mới ra trường khao khát được đứng trên bục giảng, một chiến sĩ mong muốn được cầm súng chiến đấu với quân thù...Nhu cầu đó chính là cơ sở của một loại tình cảm cấp cao của con người – tình cảm thực hành. Tình cảm thực hành là thái độ của con người đối với một hoạt động nào đó liên quan tới sự thoả mãn hay không thoả mãn nhu cầu thực hiện hoạt động đó. Đây là động lực trực tiếp thúc đẩy con người hành động.

Nhìn chung, khi xem một bức tranh đẹp, nghe một bản nhạc hay, con người sẽ cảm thấy thoả mãn. Khi thấy hành vi và ngôn ngữ của người khác không phù hợp với những chuẩn mực đã định, chúng ta sẽ cảm thấy khó chịu. Sự yêu cái đẹp, ghét cái xấu là biểu hiện cụ thể của tình cảm thẩm mỹ. Tình cảm thẩm mỹ là thái độ của chủ thể đối với những sự vật, hiện tượng trong thực tại khách quan có liên quan đến sự thoả mãn hay không thoả mãn những nhu cầu về cái đẹp của con người. Tình cảm thẩm mỹ được coi là điều kiện tâm lý thiết yếu để phát triển năng lực nghệ thuật và trình độ văn hoá người cho chủ thể. Vì vậy, trong hoạt động và giao tiếp, khi thực thi các tác động giáo dục – đào tạo, người giáo viên tiểu học phải đặc biệt quan tâm đến việc phát triển tình cảm thẩm mỹ cho trẻ.

Bốn loại tình cảm đạo đức, trí tuệ, thực hành và thẩm mỹ có mối quan hệ biện chứng với nhau và là điều kiện cho sự phát triển của nhau. Đây là những thành tố quan trọng nhất cấu thành chất người trong mỗi chúng ta.

b/ Ý chí

- *Khái niệm*

Ý chí là mặt năng động của ý thức, biểu hiện ở năng lực thực hiện những hoạt động có mục đích, đòi hỏi phải có sự nỗ lực để khắc phục khó khăn, kiên trì thực hiện mục đích. Năng lực này không phải tự nhiên mà ai cũng có được như nhau. ý chí là một phẩm chất tâm lí của cá nhân, một thuộc tính tâm lí của nhân cách.

Là một hiện tượng tâm lí, ý chí cũng là sự phản ánh hiện thực khách quan của não. ý chí phản ánh hiện thực khách quan thông qua xác định mục đích của hành động. Nhưng mục đích của hành động không phải là tự nhiên mà có. Nó do các điều kiện của hiện thực khách quan quy định. ý chí là sự phản ánh các điều kiện của hiện thực.

Là mặt năng động của ý thức, ý chí là hình thức tâm lí điều chỉnh hành vi tích cực nhất của con người. ý chí kết hợp được trong mình cả mặt năng động của trí tuệ lẫn tình cảm đạo đức. Chính vì vậy, nhà sinh lí học Nga I.M. Xêsenov đã cho rằng ý chí là mặt hoạt động của trí tuệ và tình cảm đạo đức.

Ý chí của con người được hình thành và biến đổi tùy theo những hoàn cảnh xã hội – lịch sử cũng như những điều kiện vật chất của đời sống xã hội. Tính chất của những mục đích và những động cơ của hành động ở con người được quyết định bởi chỗ họ sẽ đại diện cho quyền lợi của ai. Trong khi ý thức được mối liên hệ gắn bó của mình với cộng đồng, con người sẽ bắt mọi hoạt động riêng của cá nhân phải phục tùng hoạt động chung của xã hội. Họ sẽ bắt những quyền lợi cá nhân của mình phục tùng những quyền lợi của dân tộc.

Giá trị chân chính của ý chí không phải chỉ ở chỗ phẩm chất của ý chí đó như thế nào – tức là nó cao hay thấp, mạnh hay yếu, mà còn ở chỗ nó được hướng vào cái gì. Cho nên, cần phải phân biệt được mức độ ý chí với nội dung đạo đức của nó.

Chỉ những con người có ý chí đã được giáo dục về đạo đức mới có thể thực hiện được những chuyển biến to lớn, những sự nghiệp vĩ đại.

- *Quan hệ giữa ý chí với nhận thức và tình cảm*

Ý chí có liên hệ chặt chẽ với các mặt, các chức năng khác của tâm lí con người. Nhận thức của con người hướng vào việc phân tích, tổng hợp, trừu tượng hoá các khái niệm cùng các tri thức đã thu nhận được từ môi trường xung quanh và đã được củng cố trong trí nhớ, được chế biến trong tư duy. Những tri thức này thông báo về cái đang có và tồn tại thực ở xung quanh chúng ta. Nhận thức làm cho ý chí có những nội dung nhất định. Nội dung của ý chí nằm trong các khái niệm, các biểu tượng do tư duy và tưởng tượng đem lại. ý chí được coi như là một cơ chế khởi động và ức chế đặc sắc. Sự điều chỉnh của ý chí đối với hành vi có tác dụng định hướng một cách có ý thức các nỗ lực trí tuệ, thể chất để đạt tới mục đích và kiểm chế hoạt động cần thiết.

Trong đời sống hàng ngày ta có thể gặp những người mà ở họ có sự hoạt động mãnh liệt, thể hiện sự kiên trì vươn tới mục đích, nhưng bản thân mục đích đó lại không quan trọng, nhỏ mọn. Sự nỗ lực to lớn đó thường được sử dụng một cách vô

ích, vì có một cái gì đó không được họ tính toán. Có người có “đầu óc” đã suy nghĩ chín chắn và tìm ra được những con đường đúng đắn để thực hiện điều mình suy nghĩ. Nhưng họ lại không thực hiện được một quyết định vì không có sự nỗ lực ý chí. Sự điều chỉnh của ý chí đối với hành vi của họ quá yếu ớt. Nhận thức hay hiểu được một cái gì đó không có nghĩa là sẽ hành động như cái mà mình đã hiểu.

Ý chí của con người còn có quan hệ mật thiết với tình cảm. Ý chí cũng là mặt năng động của ý thức. Hoạt động của chúng ta chịu sự chi phối không phải chỉ bởi những cái mà mình đã tri giác, hiểu biết được mà còn được quy định bởi những rung động, trải nghiệm được nảy sinh do tri giác và hiểu biết. Tình cảm thực hiện vai trò kích thích hành động. Song bản thân tình cảm cũng chịu sự kiểm soát của ý chí. Nhiều khi con người phải hành động trái với tình cảm của mình. Con người sẽ phải đấu tranh với những đau thương mất mát, sự tức giận, niềm vui mãnh liệt hay đê bẹp sự căm uất hoặc nổi xung, nếu chúng cản trở công việc. Có tất cả những điều đó là nhờ có ý chí. Chính ở mặt này, ý chí đã thực hiện một trong những chức năng chính là ức chế, kìm hãm.

Ý chí là một phẩm chất quan trọng của nhân cách. Nó được thể hiện trong tất cả các loại hoạt động của con người. Nhờ có ý chí, con người mới có thể tổ chức được hoạt động biến đổi tự nhiên – xã hội, tạo ra được những giá trị vật chất – tinh thần, thực hiện những biến đổi và có những phát minh khoa học.

Ý chí đã làm cho con người có được sức mạnh phi thường để vượt qua muôn vàn khó khăn, trở ngại tưởng như không thể vượt nổi. Tuy vậy, tuyệt đối hoá sức mạnh của ý chí sẽ rơi vào chủ nghĩa duy ý chí. Chủ nghĩa duy ý chí cho rằng ý chí là tự do, có sức mạnh tuyệt đối và quyết định tất cả. Ngược lại, quan niệm quyết định luận máy móc cho rằng ý chí của con người lại phụ thuộc rất chặt chẽ (và hoàn toàn) vào môi trường xung quanh. Quan niệm này phủ nhận sự tự do của ý chí. Theo họ, con người hoàn toàn bị phụ thuộc vào hoàn cảnh. Do đó, quan niệm này sẽ dẫn đến thuyết định mệnh.

Quan niệm duy vật biện chứng cho rằng ý chí có cơ sở vật chất dưới dạng những quá trình thần kinh của não. Không thể tách rời ý chí khỏi vật chất, não bộ. Ý chí cũng như toàn bộ ý thức là sự phản ánh hiện thực khách quan của não bộ.

Mục đích các hành động của con người sẽ được phản ánh trong ý chí. Nó do những điều kiện cụ thể của hoạt động khách quan quy định. Trong khi điều khiển hành vi để đạt được mục đích đó, ý chí thể hiện tính tích cực và sự tự do tương đối của mình trong việc lựa chọn các phương tiện, biện pháp nhằm thực hiện được mục đích đó. Như vậy, quan niệm quyết định luận biện chứng không phủ nhận tính tự do của ý chí, song hành động ý chí phải tuân theo các quy luật mới thành công. Tự do được coi như là sự nhận thức được cái tất yếu.

Sự điều chỉnh của ý chí đối với hành vi của con người là do những điều kiện sống và lao động của họ quy định. chí thể hiện tính tích cực có ý thức của cá nhân. Tính tích cực này có mục đích là tác động một cách có kế hoạch đến ý thức để điều khiển hành động.

- *Những phẩm chất của ý chí*

Con người cần phải hình thành cho mình những phẩm chất cần thiết của ý chí, đặc trưng cho nhân cách họ. Nó có ý nghĩa rất to lớn trong đời sống và lao động. Có những phẩm chất đó con người sẽ trở nên tích cực hơn. Điều này gắn liền với ưu thế của các quá trình hưng phấn trên vỏ não. Có những phẩm chất lại được thể hiện trong sự ức chế, kìm hãm, dập tắt các quá trình tâm lí và các hành động không phù hợp với mục đích. Ý chí có những phẩm chất cơ bản sau:

- *Tính mục đích* là một phẩm chất rất quan trọng của ý chí. Đó là khả năng của con người biết đề ra cho hoạt động và cuộc sống của mình những mục đích gần và xa. Biết bắt hành động của mình phục tùng các mục đích ấy. Tính mục đích ở người phụ thuộc vào thế giới quan và những nguyên tắc đạo đức của họ. Tính mục đích sẽ tạo ra cơ sở định hướng đầy đủ, đúng đắn cho hoạt động.

- *Tính độc lập* là khả năng của chủ thể tự quyết định và thực hiện hoạt động đã dự định mà không chịu ảnh hưởng của người khác. Tính độc lập không loại trừ việc con người tự giác nghe theo những ý kiến của người khác và chấp nhận lời khuyên của họ nếu thấy ý kiến đó là đúng. Người có ý chí cũng không phải là người dễ bị ám thị. Tính dễ bị ám thị làm cho con người quá dễ dàng từ bỏ ý kiến của mình, vui vẻ phục tùng người khác. Tính dễ bị ám thị sẽ thúc đẩy con người thực hiện những hoạt động không phù hợp với ý định và niềm tin của họ. Tính độc lập không giống với tính bướng bỉnh, tính phủ định, bất luận đúng hay sai. Tính phủ định đẩy họ đến những hành động không suy nghĩ, trái ngược với người khác một cách vô nguyên tắc. Cả hai đều không phải là những dấu hiệu của sức mạnh ý chí mà là yếu đuối trong việc tự hành động.

- *Tính quyết đoán* là khả năng đưa ra được những quyết định kịp thời và cứng rắn, không dao động trước các áp lực. Tính quyết đoán được thể hiện trong những hành động có cân nhắc, có căn cứ chắc chắn. Khi quyết đoán con người sẽ tin tưởng sâu sắc rằng mình phải làm như thế này mà không thể như thế khác. Tính quyết đoán là một phẩm chất quan trọng cần có ở người thầy giáo. A.X. Macarencô đã từng nói rằng, biết đưa ra một yêu cầu quyết đoán không thay đổi, không nhân nhượng để trẻ em phải nhượng bộ và hành động theo như cái mà nó cần phải hành động là một điều quan trọng trong công tác giáo dục. Tiền đề của tính quyết đoán là tính dũng cảm. Người quyết đoán phải luôn luôn hành động có suy nghĩ nhanh chóng, đúng lúc, không được dao động và hoài nghi.

- *Tính kiên cường* thể hiện ở kĩ năng đạt được mục đích đề ra dù cho con đường đi tới có lâu dài và gian khổ đến đâu chăng nữa. Nó biểu hiện ở sự khắc phục những trở ngại bên ngoài và bên trong. Người có ý chí sẽ có khả năng duy trì sự nỗ lực một cách không mệt mỏi. Khó khăn chỉ làm tăng thêm sự mong muốn tiếp tục công việc ở họ mà thôi. Không được đồng nhất tính bền bỉ với sự lì lợm. ở trường hợp này có người không có khả năng từ bỏ sự quyết định sai lầm do tính tự ái nhỏ nhen của mình. Người bướng bỉnh – lì lợm ý thức được mình sai, hiểu được hành động của mình là không đúng nhưng vẫn ngoan cố tiếp tục làm theo quan điểm sai lầm đó. Kẻ lì lợm là kém ý chí. Bền bỉ cũng không phải là bướng bỉnh. Biết kiên trì, bền bỉ và dũng cảm hành động để đạt mục đích là biểu hiện của tính kiên cường.

- *Tính tự chủ* là khả năng biết làm chủ được bản thân. Trong khi duy trì được sự kiểm soát đầy đủ của ý thức đối với hành vi, người tự chủ sẽ thắng được những thúc đẩy không mong muốn, những tác động có tính chất xung đột – xúc động ở mình. Tính tự chủ sẽ làm cho con người biết tự phê phán mình, giúp họ tránh được những hành vi không suy nghĩ. Đó là năng lực tự định hướng, thực hiện và kiểm tra hành động của mình một cách có ý thức nhằm đạt được mục đích đã định.

❖ *Hành động ý chí*

Ý chí là một phẩm chất quan trọng của nhân cách. Nhân cách và các phẩm chất ý chí của họ được thể hiện trong các hành động, cử chỉ nhằm thực hiện mục đích đã đề ra từ trước. Những hành động được điều chỉnh bởi ý chí được gọi là hành động ý chí.

Có nhiều loại hành động khác nhau. Không phải hành động nào của con người cũng là hành động ý chí. Mặt khác, hành động ý chí cũng có nhiều loại.

Các nhà tâm lí học đã chia ra làm hai loại hành động ý chí căn cứ theo sự có mặt đầy đủ hoặc không đầy đủ của các đặc tính sau đây trong hành động

- Có mục đích được đề ra trước một cách có ý thức
- Có sự lựa chọn, phương tiện, biện pháp để thực hiện mục đích
- Có sự theo dõi, kiểm tra, điều khiển – điều chỉnh sự nỗ lực để khắc phục những khó khăn, trở ngại bên trong và bên ngoài trong quá trình thực hiện mục đích.

Có hai loại hành động ý chí như sau

- Hành động ý chí cấp bách là những hành động xảy ra trong thời gian ngắn ngủi, đòi hỏi phải có sự quyết định và thực hiện trong chớp nhoáng. Trong hành động này các đặc điểm trên tựa như hoà nhập vào nhau, chúng không phân biệt được rõ ràng

- Hành động ý chí phức tạp là loại hành động ý chí trong đó cả ba đặc tính trên đều được thể hiện một cách đầy đủ, rõ ràng. ý chí của con người được bộc lộ rõ trong loại hành động ý chí phức tạp này. Đây là hành động ý chí điển hình của con người hướng vào mục đích xác định và đòi hỏi phải có sự khắc phục những khó khăn, trở ngại. Để đạt được mục đích đề ra, ở chủ thể phải có sự hoạt động tích cực của tư duy và những nỗ lực, cố gắng đặc biệt.

- *Cấu trúc của hành động ý chí*

Ý chí biểu hiện tính tích cực của con người. Việc thực hiện thành công một loạt hành động sẽ gây ra trạng thái tin tưởng và kích thích sự phát triển những phẩm chất ý chí của nhân cách. Phẩm chất đó lại được thể hiện ra trong hành động, hành vi của con người.

Phân tích cấu trúc của hành động ý chí sẽ cho phép chúng ta nhìn thấy cùng một lúc cả một loạt đặc điểm của nhân cách con người. Trong hành động ý chí điển hình, người ta có thể phân ra ba giai đoạn nhỏ là chuẩn bị, thực hiện và đánh giá kết quả hành động.

Giai đoạn chuẩn bị

Đây là giai đoạn hành động trí tuệ, dùng tư duy để cân nhắc các khả năng khác nhau. Giai đoạn này bao gồm các khâu như sau:

- Đặt ra và ý thức rõ ràng về mục đích của hành động
- Lập kế hoạch và lựa chọn phương pháp

- Quyết định hành động.

Mọi hành động ý chí của con người đều phải được bắt đầu từ việc đề ra và ý thức rõ ràng về mục đích hành động. Trước khi hành động, con người phải ý thức rõ ràng xem mình hành động để làm gì và mình muốn đạt tới cái gì qua hành động đó? Phải hình dung trước được kết quả của hành động mà mình đang chờ đợi.

Những cái kích thích để gây ra mọi hành động là nhu cầu. Nhu cầu sẽ quy định mục đích của hành động và thúc đẩy hành động. Nhu cầu sẽ được phản ánh trong ý thức của con người ở những mức độ khác nhau.

Ở mức độ ý hướng, nhu cầu được phản ánh trong ý thức một cách mù mờ, chưa rõ ràng. Những tín hiệu của nó không được phản ánh một cách đầy đủ, rõ ràng trong ý thức.

Ở mức độ ý muốn thì nhu cầu đã được ý thức rõ ràng hơn. Con người đã xác định được mục đích và con đường thực hiện hành động. Khi nói rằng có ý định làm một việc gì đó tức là ta đã sẵn sàng thực hiện hành động.

Có thể cùng một thời điểm, con người có nhiều nhu cầu khác nhau. Do đó, họ có thể cùng một lúc đề ra nhiều mục đích khác nhau cho hành động của mình. Trên thực tế, mỗi hành động của con người thường lại chỉ thực hiện được một hay hai mục đích nào đó mà thôi. Trong quá trình đề ra mục đích cho hành động có thể diễn ra sự đấu tranh bản thân để chọn lấy một mục đích nào đấy trong số nhiều mục đích cùng được đề cập. Nhu cầu được ý thức một cách sâu sắc sẽ trở thành động cơ của hành động. Vì vậy, sự đấu tranh bản thân còn được gọi là đấu tranh động cơ. Luôn có sự đấu tranh giữa các nhu cầu mang tính cá nhân và nhu cầu mang tính tập thể, giữa tình cảm với lí trí, giữa cái sống với cái chết khi thực thi hành động. Trong sự đấu tranh động cơ thì vốn hiểu biết cũng như kinh nghiệm, khả năng nhận thức và tình cảm của nhân cách sẽ giữ vai trò quyết định. Sự chỉ bảo, khuyên nhủ của người lớn, bạn bè có uy tín cũng như dư luận xã hội đóng vai trò khá quan trọng.

Khâu tiếp theo của hành động ý chí trong giai đoạn chuẩn bị là lập kế hoạch nhằm thực hiện mục đích đó với những phương tiện và biện pháp cụ thể, hợp lí. Khi chủ thể tiến hành lập kế hoạch, lựa chọn biện pháp sẽ có thể nảy sinh ra những khó khăn, trở ngại nhất định. Có những khó khăn khách quan và chủ quan. ở đây tiếp tục diễn ra sự đấu tranh bản thân. Kết quả của sự đấu tranh này sẽ đưa đến một quyết định.

Giai đoạn chuẩn bị được kết thúc bằng một quyết định hành động. Quyết định có nghĩa là dừng lại ở một mục đích cũng như những phương pháp, phương tiện hành động sẽ thực hiện theo một kế hoạch nhất định ở bình diện tinh thần.

Sau khi đã quyết định, sự căng thẳng đã nảy sinh trong quá trình đấu tranh bản thân và đấu tranh động cơ sẽ được giảm xuống. Con người sẽ cảm thấy hoàn toàn nhẹ nhõm nếu như sự quyết định phù hợp với nguyện vọng, ý đồ của mình và như vậy, họ cảm thấy hài lòng, vui sướng. Ngay cả khi sự quyết định không hoàn toàn phù hợp với những ước muốn và hi vọng của con người cũng như không có sự thống nhất hoàn toàn với nội dung của mục đích thì bản thân việc quyết định cũng sẽ có tác dụng giảm bớt sự căng thẳng.

Giai đoạn thực hiện

Đây là giai đoạn chuyển từ ý thức, nguyện vọng thành hiện thực, là sự chuyển biến về chất trong quá trình hành động ý chí. Việc thực hiện quyết định có thể ở các hình thức hành động bên ngoài và sự kìm hãm các hành động. Nó còn được gọi là hành động ý chí bên ngoài và hành động ý chí bên trong. Ý thức sẽ chỉ đạo tiến trình thực hiện hành động theo kế hoạch đã định trong đó đã có sự lựa chọn phương tiện, điều kiện để thực hiện thao tác. Ý chí được duy trì nhằm đạt mục đích trong thực tiễn qua khắc phục trở ngại. Khi mục đích đã đạt, những khó khăn được khắc phục, con người sẽ thấy thoải mái lớn lao về mặt đạo đức và sẽ cố gắng tiến hành những hoạt động mới để có những thành công mới.

Khi hành động, người ta thường gặp nhiều khó khăn trở ngại cả về chủ quan lẫn khách quan. Nó đòi hỏi phải có sự nỗ lực ý chí đáng kể. Nghĩa là ý chí có mặt ở tất cả các khâu của một hành động ý chí.

Nói chung, cường độ của sự nỗ lực ý chí và tính bền bỉ của nó phụ thuộc vào nhiều yếu tố. Trước hết phải kể đến các yếu tố như thế giới quan, xu hướng – tư tưởng của cá nhân, ý nghĩa xã hội của các nhiệm vụ mà họ phải giải quyết. Mọi quan hệ này là trực tiếp. Tâm thế đối với hoạt động và kết quả của hoạt động là nhân tố có những ảnh hưởng cơ bản đến chất lượng thực hiện hành động. Mức độ căng thẳng của sự nỗ lực ý chí còn phụ thuộc vào kiểu khí chất. Người thuộc kiểu khí chất bình thản, hoạt bát sẽ có khả năng chịu đựng căng thẳng tốt hơn người thuộc kiểu khí chất ưu tư.

Sự nỗ lực ý chí của chủ thể sẽ được biểu hiện tùy theo mức độ nảy sinh và phát triển của các khó khăn căng thẳng. ý chí chỉ được rèn luyện trong đấu tranh, thử thách của nguy nan. Kết quả hành động là kết tinh của cả một quá trình vận hành của ý chí.

Giai đoạn đánh giá kết quả hành động

Sau khi hành động ý chí được thực hiện, ở con người bao giờ cũng có sự đánh giá xem các kết quả của hành động đã đạt được ra sao. Việc đánh giá này là cần thiết để rút kinh nghiệm hoặc điều chỉnh việc thực hiện những hành động về sau. Sự đánh giá này được biểu hiện trong những phán đoán đặc biệt như sự tán thành, biện hộ hoặc lên án về quyết định đã chọn và hành động đã thực hiện. Sự đánh giá xấu thường xảy ra cùng với những rung cảm nuôi tiếc về hành động đã thực hiện hoặc những rung cảm xấu hổ, hối hận. Sự đánh giá tốt sẽ thường xảy ra cùng với các rung cảm thể hiện thái độ hài lòng, vui sướng.

Sự đánh giá về các hành động đã hoặc đang thực hiện thường được tiến hành theo quan điểm chính trị – xã hội cũng như đạo đức, thẩm mỹ... của chủ thể. Những rung cảm và phán đoán trong đánh giá sẽ thể hiện rất rõ thế giới quan, tâm thế, nguyên tắc đạo đức, tính cách và hứng thú của chủ thể. Không phải chỉ có cá nhân mà xã hội cũng tham gia đánh giá hành động. Sự đánh giá của xã hội đối với hành động của con người được thể hiện rõ trong việc phê bình và tự phê bình.

Việc đánh giá đúng được kết quả hành động sẽ có ý nghĩa thực tiễn to lớn trong hoạt động của con người. Nó trở thành động cơ đối với hoạt động tiếp theo. Sự đánh giá xấu thường dẫn đến việc đình chỉ hoặc sửa chữa hành động hiện tại. Sự đánh giá tốt sẽ có tác dụng kích thích việc tiếp tục, tăng cường và cải tiến hành động đang được thực hiện. Sự đánh giá này bao giờ cũng dựa trên những tiêu chuẩn xác định.

Qua sự phân tích cấu trúc của một hành động ý chí điển hình, chúng ta thấy rằng: trong giai đoạn đầu tiên có sự tham gia của nhiều quá trình tâm lí nhưng tư duy có vai trò quan trọng. Còn trong giai đoạn thứ hai thì kĩ năng, kĩ xảo, năng lực tổ chức lại giữ vai trò quyết định. Khi gặp các khó khăn, trở ngại thì vai trò tích cực lại thuộc về tư duy. Nhờ có tư duy, con người sẽ biết cách tìm ra được phương thức giải quyết đúng các tình huống mà mình sẽ gặp phải khi hành động. Ở giai đoạn thực hiện hành động, con người thể hiện rõ sự nỗ lực ý chí – một yếu tố cần thiết để khắc phục những mệt mỏi và sự trở ngại bên ngoài. Giai đoạn thứ ba của hành động ý chí liên hệ chặt chẽ với tư duy, cảm xúc, xu hướng và tính cách của con người. Toàn bộ các phẩm chất của nhân cách của con người đều được bộc lộ rõ trong các giai đoạn của một hành động ý chí.

c/ Ý thức

Khái niệm

- Ý thức là hình thức phản ánh tâm lí cao nhất chỉ có ở con người. Là khả năng con người hiểu được các tri thức mà con người đã tiếp thu được, nó phản ánh bằng ngôn ngữ.

- Ý thức là hình thức phản ánh tâm lí bậc cao đặc trưng của con người, là tri thức của tri thức, phản ánh của phản ánh. Ở con người nhờ có ngôn ngữ đã biến hình ảnh tâm lí vừa mới phản ánh được thành đối tượng khách quan để tiếp tục phản ánh về nó. Có thể ví ý thức như cặp mắt thứ 2 soi vào kết quả (hình ảnh tâm lí) do cặp mắt thứ nhất (cảm giác, tri giác...) mang lại. Với ý nghĩa đó, ta có thể nói: ý thức là tồn tại được nhận thức.

Các thuộc tính cơ bản của ý thức

- *Ý thức thể hiện năng lực nhận thức cao nhất của con người về thế giới*

+ Nhận thức cái bản chất, nhân thức khái quát bằng ngôn ngữ.

+ Dự kiến trước kế hoạch hành vi, kết quả của nó làm cho hành vi mang tính có chủ định.

- *Ý thức thể hiện thái độ của con người đối với thế giới*

Ý thức không chỉ là nhận thức sâu sắc của con người về thế giới mà còn thể hiện thái độ của con người đối với nó.

- *Ý thức thể hiện năng lực điều khiển, điều chỉnh hành vi của con người*

Trên cơ sở nhận thức bản chất khái quát và tỏ rõ thái độ với thế giới, ý thức điều khiển, điều chỉnh hành vi của con người đạt tới mục đích đã đề ra. Vì thế ý thức có khả năng sáng tạo. V.I. Lênin nói: "ý thức của con người không chỉ phản ánh hiện thực khách quan mà còn sáng tạo nó"

- *Khả năng tự ý thức: con người không chỉ ý thức về thế giới ở mức độ cao hơn con người có khả năng tự ý thức.*

Điều đó có nghĩa là khả năng tự nhận thức về mình, tự xác định thái độ đối với bản thân, tự điều khiển, điều chỉnh, tự hoàn thiện mình.

Cấu trúc của ý thức

Ý thức là một cấu trúc tâm lí phức tạp bao gồm nhiều mặt, là một chỉnh thể mang lại cho thế giới tâm hồn của con người một chất lượng mới. Trong ý thức có ba

mặt thông nhất hữu cơ với nhau, điều khiển hoạt động có ý thức của con người.

Mặt nhận thức. Các quá trình nhận thức cảm tính mang lại những tài liệu đầu tiên cho ý thức là tầng bậc thấp của ý thức. Quá trình nhận thức lí tính là bậc tiếp theo trong mặt nhận thức của ý thức, đem lại cho con người những hiểu biết bản chất, khái quát về thực tại khách quan. Đây là nội dung rất cơ bản của ý thức là hạt nhân của ý thức, giúp con người hình dung ra trước kết quả của hoạt động và hoạch định kế hoạch hành vi.

Mặt thái độ của ý thức. Mặt thái độ của ý thức nói lên thái độ lựa chọn, thái độ cảm xúc, thái độ đánh giá của chủ thể đối với thế giới.

Mặt năng động của ý thức. Ý thức điều khiển, điều chỉnh hoạt động của con người, làm cho hoạt động của Con người có ý thức. Đó là quá trình con người vận dụng những hiểu biết và tỏ thái độ của mình nhằm thích nghi, cải tạo thế giới và cải biến cả bản thân. Mặt khác, ý thức nảy sinh và phát triển trong hoạt động. Cấu trúc của hoạt động quy định cấu trúc của ý thức. Vì thế nhu cầu, hứng thú, động cơ, ý chí... đều có vị trí nhất định trong cấu trúc của ý thức.

Các cấp độ của ý thức

Căn cứ vào tính tự giác, mức độ sáng tỏ, phạm vi bao quát của tâm lí, người ta phân chia các hiện tượng tâm lí của con người thành ba cấp độ:

- *Cấp độ chưa ý thức*

Trong cuộc sống, cùng với các hiện tượng tâm lí có ý thức, chúng ta thường gặp những hiện tượng tâm lí chưa có ý thức diễn ra chi phối hoạt động của con người. Ví dụ: người mắc chứng mộng du vừa ngủ vừa đi trên mái nhà, người say rượu nói ra những điều không có ý thức, người bị thôi miên, người bị động kinh... thường có những hành động không ý thức (chưa có ý thức). Hiện tượng tâm lí "không có ý thức" này khác với từ "vô ý thức" (vô ý thức tổ chức, vô ý thức tập thể) mà ta vẫn dùng hàng ngày. ở đây người vô ý thức thể hiện sự thiếu ý thức tôn trọng tổ chức, tôn trọng kỉ luật, quy định chung của tập thể, anh ta rất có ý thức về việc làm sai trái của mình. Hiện tượng tâm lí không ý thức, chưa nhận thức được, trong tâm lí học gọi là vô thức.

Vô thức là hiện tượng tâm lí ở tầng bậc chưa ý thức, nơi mà ý thức không thực hiện chức năng của mình. Vô thức bao gồm nhiều hiện tượng tâm lí khác nhau của tầng không (chưa) ý thức: Vô thức ở tầng bản năng vô thức (bản năng dinh dưỡng, tự vệ sinh dục) tiềm tàng ở tầng sâu, dưới ý thức, mang tính bẩm sinh, di truyền.

- Vô thức còn bao gồm cả những hiện tượng tâm lí dưới ngưỡng ý thức (dưới ý thức hay tiền ý thức).

- Hiện tượng tâm thể. Hiện tượng tâm lí dưới ý thức, hướng tâm lí sẵn sàng chờ đón, tiếp nhận một điều gì đó, ảnh hưởng đến tính linh hoạt và tính ổn định của hoạt động. Cũng có lúc tâm thể phát triển xâm nhập cả vào tầng ý thức.

Có những loại hiện tượng tâm lí vốn là có ý thức nhưng do lặp đi lặp lại nhiều lần chuyển thành dưới ý thức. Chẳng hạn một số kĩ xảo, thói quen ở con người do được luyện tập đã thành thực trở thành "tiềm thức", một dạng tiềm tàng sâu lắng của ý thức. Tiềm thức thường trực chi đạo hành động, lời nói, suy nghĩ... của một

người tới mức độ không cần ý thức tham gia.

- *Cấp độ ý thức và tự ý thức*

Ở cấp độ ý thức như đã nói ở trên, con người nhận thức, tỏ thái độ có chủ tâm và dự kiến trước được hành vi của mình, làm cho hành vi trở nên có ý thức. Ý thức thể hiện trong ý chí, trong chú ý (sẽ trình bày sau ở phần sau).

- Tự ý thức là mức độ phát triển cao của ý thức. Tự ý thức bắt đầu hình thành từ tuổi lên ba. Thông thường, tự ý thức biểu hiện ở các mặt sau:

+ Cá nhân tự nhận thức về bản thân mình từ bên ngoài đến nội dung tâm hồn, đến vị thế và các quan hệ xã hội.

+ Có thái độ đối với bản thân, tự nhận xét, tự đánh giá;

+ Tự điều chỉnh, tự điều khiển hành vi theo mục đích tự giác.

+ Có khả năng tự giáo dục, tự hoàn thiện mình.

- *Cấp độ ý thức nhóm và ý thức tập thể*

Trong môi quan hệ giao tiếp và hoạt động, ý thức của cá nhân sẽ Phát triển dần đến cấp độ ý thức xã hội, ý thức nhóm, ý thức tập thể (ví dụ: ý thức về gia đình, ý thức về dòng họ, ý thức dân tộc, ý thức nghề nghiệp...). Trong cuộc sống, khi con người hành động, hoạt động với ý thức cộng đồng, ý thức tập thể, mỗi con người có thêm sức mạnh tinh thần mới mà người đó chưa bao giờ có được khi anh ta chỉ hoạt động với ý thức cá nhân riêng lẻ. Tóm lại, các cấp độ khác nhau của ý thức luôn tác động lẫn nhau, chuyên hoá và bổ sung cho nhau làm tăng tính đa dạng và sức mạnh của ý thức. ý thức thống nhất với hoạt động hình thành, phát triển và thể hiện trong hoạt động. ý thức chỉ đạo, điều khiển, điều chỉnh hoạt động, làm cho hoạt động có ý thức.

❖ *Sự hình thành và phát triển của ý thức*

- *Sự hình thành ý thức của con người (về phương diện loài người)*

Các nhà kinh điển của chủ nghĩa Mác đã chỉ rõ: trước hết là lao động, sau lao động và đồng thời với lao động là ngôn ngữ, đó là hai động lực chủ yếu đã biến bộ não con vượn thành bộ óc con người. Đây cũng chính là hai yếu tố tạo nên sự hình thành ý thức của con người.

- *Vai trò lao động đối với sự hình thành ý thức*

Điều khác biệt giữa con người và con vật (người kiến trúc sư với con ong, người thợ dệt với con nhện) là trước khi lao động làm ra một sản phẩm nào đó, con người phải hình dung ra trước mô hình của cái cần làm ra và cách làm ra cái đó trên cơ sở huy động toàn bộ vốn hiểu biết năng lực trí tuệ của mình vào đó. Con người có ý thức về cái mà mình sẽ làm ra.

Trong lao động con người phải chế tạo và sử dụng các công cụ lao động, tiến hành các thao tác và hành động lao động (cách để làm ra cái) tác động vào đối tượng lao động để làm ra sản phẩm. Ý thức của con người được hình thành và thể hiện trong quá trình lao động.

Kết thúc quá trình lao động, con người có ý thức đối chiếu sản phẩm làm ra với mô hình tâm lí của sản phẩm mà mình đã hình dung ra trước để hoàn thiện, đánh giá sản phẩm đó. Như vậy có thể nói, ý thức được hình thành và biểu hiện trong suốt quá

trình lao động của con người, thống nhất với quá trình lao động và sản phẩm lao động do mình làm ra.

- *Vai trò của ngôn ngữ và giao tiếp đối với sự hình thành ý thức*

Nhờ có ngôn ngữ ra đời cùng với lao động mà con người có Công cụ để xây dựng, hình dung ra mô hình tâm lí của sản phẩm (cái và cách làm ra sản phẩm đó). Hoạt động ngôn ngữ (hệ thống tín hiệu thứ hai) giúp con người có ý thức về việc sử dụng công cụ lao động, tiến hành hệ thống các thao tác hành động lao động để làm ra sản phẩm. Ngôn ngữ cũng giúp con người phân tích, đối chiếu, đánh giá sản phẩm mà mình làm ra với ý định ban đầu.

Hoạt động lao động là hoạt động tập thể, mang tính xã hội. Trong lao động, nhờ ngôn ngữ và giao tiếp mà con người thông báo, trao đổi thông tin với nhau, phối hợp động tác với nhau để cùng làm ra sản phẩm chung. Nhờ có ngôn ngữ và giao tiếp mà con người có ý thức về bản thân mình, ý thức về người khác (biết mình, biết người) trong lao động chung.

❖ *Sự hình thành ý thức và tự ý thức của cá nhân*

- *Ý thức của cá nhân được hình thành trong hoạt động và thể hiện trong sản phẩm hoạt động của cá nhân.* Trong hoạt động, cá nhân đem vốn kinh nghiệm, năng lực tiềm tàng của thần kinh, cơ bắp, hứng thú, nguyện vọng... của mình thể hiện trong quá trình làm ra sản phẩm. Trong sản phẩm của hoạt động "tồn đọng" chứa đựng bộ mặt tâm lí, ý thức của cá nhân. Bằng hoạt động đa dạng và Phong phú trong cuộc sống thực tiễn, cá nhân hình thành, phát triển tâm lí, ý thức của mình.

- *Ý thức của cá nhân được hình thành trong mối quan hệ giao tiếp của cá nhân với người khác, với xã hội.* Trong quan hệ giao tiếp, con người đối chiếu mình với người khác, với chuẩn mực đạo đức xã hội để có ý thức về người khác và ý thức về chính bản thân mình.

- *Ý thức của cá nhân được hình thành bằng con đường tiếp thu nền văn hoá xã hội, ý thức xã hội.* Thông qua các hình thức hoạt động đa dạng, bằng con đường dạy học, giáo dục và giao tiếp trong quan hệ xã hội, cá nhân tiếp thu, lĩnh hội các chuẩn mực xã hội, các định hướng giá trị xã hội để hình thành ý thức cá nhân.

- *Ý thức cá nhân được hình thành bằng con đường tự nhận thức, tự đánh giá, tự phân tích hành vi của mình.* Trong quá trình hoạt động, giao tiếp trong xã hội, cá nhân hình thành ý thức về bản thân mình (ý thức bản ngã - tự ý thức) trên cơ sở đối chiếu mình với người khác, với chuẩn mực xã hội, cá nhân tự giáo dục, tự hoàn thiện mình.

1.1.5. Nhân cách

a) Khái niệm

Con người được hiểu là một thực thể tự nhiên – xã hội có ý thức. Đó là đại diện của loài homosapiens mà cái sinh lí của nó bị chi phối bởi những quy luật sinh học và đời sống tâm lí của nó lại do xã hội – lịch sử quy định. Đặc trưng cơ bản của con người là có ngôn ngữ và ý thức. Bản chất đời sống tâm linh của con người được hiện thực hoá trong toàn bộ các mối quan hệ xã hội cũng như mọi tiến trình thực hiện các nhiệm vụ hoạt động của chủ thể. Một con người cụ thể – một thành viên của xã hội

đang tồn tại hiện thực trong những dạng hoạt động hay giao tiếp xác định sẽ được gọi là cá nhân – cá thể người. Khi cá nhân tiến hành thực hiện những nhiệm vụ của một hoạt động hoặc giao tiếp xác định một cách có ý thức, có mục đích nhằm nhận thức đối tượng cũng như tác động cải tạo – biến đổi nó thành những giá trị vật chất – tinh thần nào đó và đang tồn tại trong các mối quan hệ xã hội cụ thể sẽ được coi là một chủ thể. Nếu một chủ thể đang được tồn tại trong các dạng hoạt động – giao tiếp cụ thể thì do những đặc điểm của thể tạng cũng như kiểu hình thần kinh và cấu tạo cơ thể của họ quy định mà đời sống tâm lí của nó sẽ có sự độc đáo, khác biệt, không được lặp lại ở người thứ hai. Cái đó sẽ tạo ra cá tính ở chủ thể. Phức hợp toàn bộ những nét cá tính quy định bản chất con người với tư cách là một thành viên của xã hội cũng như một công dân, người lao động, một nhà hoạt động xã hội có ý thức được gọi là nhân cách. Nhân cách của chủ thể luôn luôn sống động qua thực hiện toàn bộ những hành vi quan hệ xã hội trong suốt tiến trình cuộc sống của họ.

Hiện nay, có nhiều quan niệm về nhân cách. Ngay từ năm 1937, Allport đã nêu lên 50 định nghĩa khác nhau.

Nhân cách còn có thể được định nghĩa là:

+ Những thuộc tính tâm lí của con người mà nhờ chúng, chúng ta có thể dự báo hoặc chí ít cũng chẩn đoán được các hành động của con người.

+ Những thuộc tính đó là những cấu tạo lý luận, vì thế, kiểu loại và số lượng của chúng phụ thuộc vào lý thuyết chúng ta sử dụng;

+ Những thuộc tính đó phục vụ cho việc dự báo hoặc chẩn đoán hành động có liên quan, vì thế, kiểu loại và số lượng của chúng còn phụ thuộc vào nhiệm vụ nghiên cứu (K.Ôbukhốpski).

+ Nhân cách là những mẫu hành vi ứng xử có tính kiên định và những quá trình tâm lí trong mối quan hệ, giữa chủ thể và bản thân, khởi xướng từ bên trong cá nhân (J.M.Burger).

Khi bàn về khái niệm “nhân cách”, trong “Tuyên tập tâm lí học”, Phạm Minh Hạc (2002) định nghĩa “nhân cách là tổng hoà không phải mọi đặc điểm cá thể của con người, mà chỉ là những đặc điểm nào quy định con người như là một thành viên của xã hội, như là một công dân, một người lao động, một nhà hoạt động có ý thức. Nói gọn hơn, nhân cách là toàn bộ những đặc điểm, phẩm chất tâm lí của cá nhân, quy định *giá trị xã hội* và hành vi xã hội của nó”

Theo Lê Đức Phúc (2004), để xác định nội hàm khái niệm nhân cách, cần chú ý tới 3 tiền đề cơ bản của nhân cách là: tính độc đáo ít hay nhiều; tính tương đẳng theo nghĩa dù thay đổi cũng có thể nhận dạng được và tính đại diện cho những giá trị tốt hay xấu, còn có nghĩa là nhân phẩm hay chân giá trị thông qua hành động thực tế, “Nhân cách là cấu tạo tâm lí phức hợp, bao gồm những thuộc tính tâm lí cá nhân, được hình thành và phát triển trong cuộc sống và hoạt động, tạo nên nhân diện và quy định *giá trị xã hội* của mỗi người”.

Trần Trọng Thủy (2000) cho rằng, cần xem xét nhân cách là một hệ thống ổn định các đặc điểm có ý nghĩa xã hội, đặc trưng cho cá thể như là một con người của một xã hội hay một cộng đồng nhất định. Theo ông, “Nhân cách là toàn bộ những đặc

điểm, phẩm chất tâm lí quy định *giá trị xã hội* và hành vi xã hội của cá nhân”. Nhân cách của con người phải được phân tích và được đánh giá ở 3 mức độ khác nhau: mức độ bên trong cá nhân, mức độ bên ngoài cá nhân, mức độ siêu cá nhân”.

Có thể cho rằng việc tổng hoà tất cả những thuộc tính của thể chất cũng như tài năng, phong cách, ý chí, đạo đức, vai trò xã hội của chủ thể để tạo thành một hệ thống – cấu trúc xác định với một bản sắc riêng và có cá tính rõ nét đã hình thành nên một cấu tạo tâm lí đặc biệt là nhân cách. Nhân cách là tổ hợp những đặc điểm, những thuộc tính tâm lí của cá nhân quy định bản sắc và giá trị xã hội của con người. Ở trẻ em, cái sinh lí cũng như cái xã hội và cái tâm lí sẽ luôn luôn có sự tác động biện chứng với nhau trong mọi thời gian – không gian sống để tạo ra những đặc trưng nhân cách. Ba yếu tố này ảnh hưởng, tác động qua lại và quy định lẫn nhau trong quá trình hình thành nhân cách. Vì vậy, phải có cách tiếp cận cụ thể, toàn diện và đặc thù khi phân tích quá trình phát triển nhân cách của trẻ để từ đó biết cách xác định được nội dung các tác động giáo dục – đào tạo cho phù hợp. Bằng cách đó sẽ tránh được quan điểm sai lầm của học thuyết duy sinh vật (Biologisme) cũng như thuyết duy xã hội (Sociologisme) và thuyết duy tâm lí (Psychologisme) về bản chất của sự hình thành nên những cấu tạo tâm lí mới trong nhân cách của trẻ.

Tóm lại, nhân cách là tổ hợp những đặc điểm, những thuộc tính tâm lí của cá nhân, quy định hành vi xã hội và giá trị xã hội của cá nhân đó.

b) Đặc điểm của nhân cách

** Tính thống nhất của nhân cách*

Nhân cách là một chỉnh thể thống nhất giữa phẩm chất và năng lực, giữa đức và tài của con người. Trong nhân cách có sự thống nhất hài hoà giữa 3 cấp độ: cá tính, quan hệ liên nhân cách và siêu cá nhân. Vì vậy, trong công tác giáo dục ta cần chú ý giáo dục con người như là một nhân cách hoàn chỉnh.

Nhân cách con người trước hết được thể hiện dưới dạng cá tính của họ, thể hiện rõ sự khác biệt và độc đáo về thế giới tâm lí của con người này so với con người khác. Trên bình diện này, nhân cách của mỗi một chủ thể sẽ được bộc lộ ra tính không đồng nhất giữa cá tính của nó với các nhân cách khác. Do vậy, giá trị đích thực của nhân cách được thể hiện rõ nét ở tính tích cực của chủ thể trong việc khắc phục những khó khăn do hoàn cảnh sống đem lại cũng như những hạn chế của bản thân mình để thực thi có hiệu quả toàn bộ những nhiệm vụ và các hoạt động và giao tiếp. Nhân cách ở đây được xem xét từ góc độ bên trong bản thân cá nhân như là một đại diện của xã hội.

Những phẩm chất của nhân cách luôn luôn được biểu hiện ra một cách sinh động và rõ nét ở toàn bộ những mối quan hệ, liên hệ với mọi người xung quanh. Trong các mối quan hệ này, những phẩm chất nhân cách của mọi người sẽ không bị hoà tan vào nhau. Phẩm chất tâm lí của từng nhân cách sẽ luôn luôn được biểu hiện tập trung trong toàn bộ hành vi, cử chỉ thái độ và các mối quan hệ của chủ thể.

Những mối quan hệ giao tiếp giữa những con người với nhau trong một nhóm xác định cũng sẽ được coi là những nhân tố khách quan quy định nội dung tâm lí của từng nhân cách. Trên bình diện thứ hai này nội dung tâm lí của nhân cách sẽ luôn luôn

được xem xét, phân tích và đánh giá ở mức độ cũng như tính chất của những mối quan hệ giữa các cá nhân trong quá trình giao tiếp nhóm – tập thể mà nó gia nhập vào.

Khi nhân cách đã được phát triển thì những phẩm chất của nó sẽ có thể có khả năng vượt ra khỏi khuôn khổ của cá tính cũng như các mối quan hệ liên nhân cách để được coi như là một chủ thể đang thực hiện một cách tích cực và có chủ định những tác động biến đổi các nhân cách khác thông qua mọi hành vi, quan hệ của mình. Bằng những hành động – quan hệ của mình khi tiếp xúc, những nhân cách phát triển sẽ có thể luôn luôn để lại được những dấu ấn rất sâu đậm của mình trong đời sống tinh thần của những nhân cách khác. Điều đó tựa như là đã có những đóng góp về mặt tinh thần của nhân cách này vào việc xây dựng nên những phẩm chất nhân cách tốt đẹp ở các nhân cách khác. Những phẩm chất nhân cách cao đẹp của người thầy giáo sẽ mãi mãi để lại những dấu ấn sâu đậm trong đời sống tinh thần của mọi trẻ thơ.

Có thể cho rằng toàn bộ những biến đổi cơ bản mà cá nhân này tạo ra được ở những chủ thể khác thông qua những hoạt động với đối tượng cũng như giao tiếp sẽ tạo thành những nét tính cách đặc trưng và có giá trị nhất của nhân cách của nó. Dĩ nhiên, nhân cách chỉ có thể được xem xét trong sự thống nhất của ba bình diện *cái tôi* (La moi), *cái nó* (It) và *cái siêu tôi* (Le surmoi).

Nhân cách có thể được coi như là sự đại diện một cách lí tưởng của một cá nhân trong đời sống tinh thần của những cá nhân khác cũng như trong các mối liên hệ của nó với họ và trong chính bản thân nó như là một đại biểu của cái toàn thể đã được khám phá ra thông qua thực tế xã hội (A.V. Petrovski, 1982). Việc xem xét nhân cách trên cả ba bình diện này sẽ giúp cho chúng ta có đủ điều kiện tâm lí để nhận thức một cách rõ ràng những đặc trưng của nhân cách. Và như vậy, nó sẽ có ý nghĩa rất quan trọng đối với quá trình thực thi những tác động giáo dục để tạo ra được những phẩm chất nhân cách tốt cho học sinh trong nhà trường tiểu học. Nhân cách có những đặc điểm cơ bản như tính ổn định cũng như tính thống nhất, tính tích cực và tính giao tiếp.

Toàn bộ những phẩm chất của nhân cách sẽ luôn luôn tồn tại ở trạng thái vận động và phát triển trong tiến trình thực hiện các hoạt động cũng như giao tiếp của chủ thể. Tất cả những nét tính cách, những phẩm chất nhân cách kết hợp lại với nhau thành một chỉnh thể có cấu trúc xác định và ổn định. Tuy nhân cách được phát triển, vận động và thay đổi đi cùng với sự biến đổi của hoàn cảnh nhưng những phẩm chất của nó vẫn có sự ổn định tương đối. Nhờ đó, ở chúng ta mới có những cơ sở tâm lí để có thể tiến hành chuẩn đoán được sự phát triển nhân cách của học sinh cũng như thực hiện tốt những tác động giáo dục cá biệt hoá. Tính ổn định, bền vững của các phẩm chất nhân cách quy định những đặc trưng của từng cá nhân mà dựa vào đó người ta phân biệt được nó với người khác. Vì thế những phẩm chất này được coi là những thuộc tính tâm lí cá nhân.

Nhân cách được coi là sự phức hợp những phẩm chất tâm lí cá nhân. Nó là một cấu trúc thống nhất của tất cả những nét nhân cách được vận động trong một chỉnh thể. Đây không phải là một phép cộng đơn giản của các thuộc tính tâm lí cá nhân mà là một hệ thống – cấu trúc thống nhất. Điều đó làm cho toàn bộ các phẩm chất tâm lí của nhân cách đều có được những mối quan hệ tương tác quy định và đặt điều kiện

cho sự vận động của nhau. Chính vì vậy, cần đảm bảo quan điểm toàn diện khi phân tích những vấn đề của tâm lí học nhân cách. Nhân cách luôn luôn được hình thành như một thể thống nhất thông qua các hoạt động và giao tiếp. Phải tiến hành các tác động giáo dục học sinh tiểu học theo một hệ thống cấu trúc thống nhất để hình thành những nhân cách hoàn chỉnh.

** Tính ổn định của nhân cách*

Nhân cách là tổ hợp các thuộc tính tâm lí tương đối ổn định, tiềm tàng trong mỗi cá nhân. Nó rất khó hình thành và cũng khó mất đi.

** Tính tích cực của nhân cách*

Nhân cách là chủ thể của hoạt động và giao tiếp, là sản phẩm của xã hội. Vì thế nhân cách mang tính tích cực. Giá trị đích thực của nhân cách, chức năng xã hội và cốt cách làm người của cá nhân thể hiện rõ nét ở tính tích cực của nhân cách.

Nhân cách không phải là sản phẩm tiêu cực của hoàn cảnh. Nó được hình thành thông qua các quá trình hoạt động – giao tiếp tích cực, chủ động của chủ thể. Tính tích cực của nhân cách được coi là một điều kiện, phương tiện và sản phẩm tất yếu của các quá trình hoạt động và giao tiếp của chủ thể. Tính tích cực này được thể hiện tập trung ở những hoạt động cũng như quan hệ đa dạng và muôn vẻ nhằm biến đổi, cải tạo thế giới đối tượng của chủ thể. Trên cơ sở đó, chủ thể phát hiện ra được lôgic của đối tượng mà tiến hành chiếm lĩnh, biến đổi nội dung của nó để làm thành ra các phẩm chất nhân cách của mình.

** Tính giao tiếp của nhân cách*

Nhân cách chỉ có thể hình thành phát triển, tồn tại và thể hiện trong hoạt động và trong mối quan hệ giao tiếp với những nhân cách khác. Thông qua giao tiếp con người gia nhập vào hệ thống quan hệ xã hội, lĩnh hội các chuẩn mực đạo đức và hệ thống giá trị xã hội. Qua giao tiếp mà con người tự giáo dục và giáo dục lẫn nhau

Trong nhà trường tiểu học, khi thực thi bất kì tác động sư phạm nào người thầy giáo cũng phải biết cách tiến hành định hướng tính tích cực của học sinh vào tiếp nhận và giải quyết tốt những nhiệm vụ của hoạt động học tập. Nhu cầu học tập đã được coi là nguồn gốc tính tích cực hoạt động học tập của học sinh. Vì vậy, trong giáo dục – đào tạo ở bậc Tiểu học cần thiết phải hình thành bằng được những nhu cầu này ở trẻ em lứa tuổi nhi đồng.

Nhân cách chỉ được nảy sinh, phát triển, biểu hiện và tồn tại trong tiến trình thực hiện các nhiệm vụ hoạt động và giao tiếp. Thông qua các quá trình thực hiện các hoạt động cùng nhau và giao tiếp nhóm, trẻ em sẽ nhận thức được nội dung của thế giới đối tượng cũng như mới lĩnh hội các chuẩn đạo đức xã hội. Nhất là thông qua các điều kiện tâm lí xác định của nhóm và tập thể ở nhà trường, gia đình cũng như xã hội mà các phẩm chất tâm lí của nhân cách của trẻ sẽ được phát triển một cách vững chắc.

Trong các điều kiện cụ thể, các quá trình giao tiếp bao giờ cũng diễn ra sự truyền đạt ý đồ, tư tưởng, tình cảm, ý nghĩ cho nhau cũng như sự gây ảnh hưởng qua lại lẫn nhau và để lại dấu ấn trong nhau giữa các chủ thể. Vì vậy, con người luôn có thể học tập và tiếp thu được những phẩm chất nhân cách tốt của nhau, làm cơ sở cho sự phát triển toàn diện phẩm hạnh của mình. Theo luận điểm này thì khi thực thi các tác động sư phạm trong nhà trường tiểu học, người thầy giáo cần phải biết cách quan tâm đến việc tổ

chức và chỉ đạo cho tốt các quá trình giao tiếp của trẻ với nhau cũng như với người lớn.

c/ Cấu trúc của nhân cách

Trong tâm lí học có nhiều quan điểm khác nhau về nhân cách cũng như cấu trúc tâm lí của nó. Nghiên cứu để nắm vững được thành phần tâm lí trong cấu trúc nhân cách được coi là một việc làm rất cần thiết và có ý nghĩa về mặt lí luận cũng như phương pháp luận cơ bản chỉ đạo cho việc thực hiện những tác động hình thành nhằm phát triển đầy đủ tất cả những yếu tố hợp thành nhân cách cho học sinh. Sau đây chúng ta sẽ tìm hiểu một số quan điểm cơ bản về cấu trúc nhân cách có liên quan đến phương thức thực hiện các quá trình sư phạm trong nhà trường tiểu học.

* Quan niệm thứ nhất cho rằng nhân cách được cấu thành bởi các thuộc tính của hoạt động nhận thức, tình cảm và ý chí của cá nhân. Ở đây, các phẩm chất của tri thức cũng như năng lực nhận cảm, tư duy và tưởng tượng của chủ thể sẽ được coi là thành phần cốt yếu của tiểu cấu trúc các thuộc tính nhận thức. Những thuộc tính của tình cảm như: tính nhận thức được, tính xã hội, tính khái quát, tính ổn định, tính chân thực và tính đối cực ... được coi là những yếu tố hợp thành của tiểu cấu trúc thứ hai. Các phẩm chất của ý chí như tính mục đích, tính độc lập, tính kiên cường cùng những thuộc tính của kĩ năng, kĩ xảo, và thói quen trong hành động – quan hệ của chủ thể sẽ làm thành tiểu cấu trúc thứ ba.

* Một quan niệm khác lại cho rằng nhân cách được cấu thành bởi bốn tiểu cấu trúc bộ phận như sau:

- *Xu hướng cá nhân* bao gồm các thuộc tính của thế giới quan, lí tưởng, niềm tin, hứng thú và tâm thế sẵn sàng thực hiện các hoạt động cũng như quan hệ với người khác của chủ thể;

- *Kinh nghiệm sống* của cá nhân bao gồm những phẩm chất của tri thức cũng như những thuộc tính của năng lực, kĩ năng, kĩ xảo, và thói quen thực hiện hành động – quan hệ ;

- *Đặc điểm của các quá trình tâm lí* bao gồm những phẩm chất của hoạt động nhận thức, xúc cảm và ý chí của chủ thể

- *Những đặc điểm sinh lí – thần kinh* bao gồm các thuộc tính của thân thể, thể tạng con người cũng như của khí chất, giới tính, bệnh lí, lứa tuổi và phong cách sống của chủ thể.

* Có quan niệm cho rằng nhân cách bao gồm bởi hai tiểu cấu trúc *đức* và *tài*. Những thành tố hợp thành tiểu cấu trúc *đức* có thể được xác định như sau:

- *Các phẩm chất đạo đức – chính trị mang tính chất xã hội* của chủ thể bao gồm thế giới quan, nhân sinh quan, lí tưởng, niềm tin, lập trường, thái độ chính trị, quan điểm sống – lao động

- *Các phẩm chất tư cách đạo đức cá nhân*, lòng ham muốn, sự hứng thú, cái nết và cái thói của chủ thể

- *Đặc trưng của những phẩm chất ý chí* như tính kỉ luật, tính tự chủ, tính mục đích, tính quả quyết, tính phê phán của cá nhân

- *Những phẩm chất của lối sống và cung cách hành vi – ứng xử* với mọi người như tác phong, phong cách sống theo lễ tiết, tính khí và phương thức đối nhân xử thế.

Những thành tố của tiểu cấu trúc *tài* có thể được xác định theo nội dung sau:

- *Những năng lực xã hội hoá của chủ thể* được biểu hiện ở khả năng thích ứng, phong thái sống hoà đồng cũng như khả năng biết thiết lập ra được các mối quan hệ giao tiếp với mọi người một cách sáng tạo, cơ động, mềm dẻo và linh hoạt của chủ thể;

- *Năng lực chủ thể hoá* được biểu hiện ở kỹ năng thực hiện hoàn hảo các thao tác hành vi cùng các mối quan hệ, khả năng biểu hiện bản lĩnh – cái riêng của mình bằng ngôn ngữ, cử chỉ, hành động một cách độc đáo và đặc sắc;

- *Những năng lực tiến hành hoạt động một cách tích cực*, tự giác, độc lập, chủ động, sáng tạo bao gồm kỹ năng định hướng cũng như thực hiện và kiểm tra – đánh giá kết quả – hiệu chỉnh việc thực hiện bất kỳ một hành động, một quan hệ nào của chủ thể;

- *Năng lực giao tiếp được biểu hiện ở kỹ năng định hướng* cũng như định vị khi tiếp xúc với người khác, khả năng biết thiết lập và duy trì các mối quan hệ tốt đẹp với mọi người, kỹ năng cảm hoá, năng lực hiểu người và khả năng để lại dấu ấn mạnh, những biểu tượng tốt đẹp về mình ở các chủ thể khác sau mỗi lần tiếp xúc.

* Một quan niệm khác lại cho rằng nhân cách có cấu trúc tầng bậc. Theo quan niệm này, nhân cách được cấu thành bởi *tầng nổi* và *tầng sâu*. Tầng nổi của nhân cách bao gồm các thuộc tính của ý thức, tự ý thức, ý thức nhóm và tập thể. Tầng sâu của nhân cách bao gồm các thuộc tính của tiềm thức và vô thức. Hạt nhân của nhân cách là lí tưởng nghề nghiệp. Vành ngoài của các tầng bậc này được hợp thành bởi các thuộc tính của nhận thức, tình cảm, ý chí – hành động và sinh lí thần kinh của chủ thể.

Nhưng bao quát hơn cả và phù hợp hơn cả với khái niệm nhân cách đã phân tích ở trên, thì có lẽ nên xem nhân cách con người bao gồm 4 khối hay bộ phận sau:

- *Xu hướng của nhân cách*: đó là hệ thống những thúc đẩy quy định tính lựa chọn của các thái độ và tính tích cực của con người. Xu hướng bao gồm nhiều thuộc tính khác nhau, bao gồm một hệ thống các nhu cầu, hứng thú, niềm tin, lí tưởng tác động qua lại lẫn nhau. Trong đó có một thành phần nào đấy chiếm ưu thế và có ý nghĩa chủ đạo, đồng thời các thành phần khác giữ vai trò chỗ dựa, làm nền.

- *Những khả năng của nhân cách*: bao gồm một hệ thống các năng lực, bảo đảm cho sự thành công của hoạt động. Các năng lực của cá nhân là tiền đề tâm lí bảo đảm cho những xu hướng của nhân cách trở thành hiện thực, chúng liên quan và tác động qua lại với nhau. Thông thường có một năng lực nào đó chiếm ưu thế, còn các năng lực khác thì phụ thuộc vào nó và tăng cường cho nó (tức năng lực chủ đạo).

Rõ ràng là, cấu trúc của xu hướng nhân cách sẽ ảnh hưởng đến tính chất của mối tương quan giữa các năng lực của nhân cách. Về phần mình, sự phân hoá của các năng lực sẽ lại ảnh hưởng đến thái độ lựa chọn của nhân cách đối với hiện thực.

- *Phong cách hành vi của nhân cách*: phong cách, cũng như các đặc điểm tâm lí trong hành vi của nhân cách là do tính cách và khí chất của nhân cách ấy quy định. Tính cách là hệ thống thái độ của con người đối với thế giới xung quanh và bản thân, được thể hiện trong hành vi của họ. Tính cách tạo nên phong cách hành vi của con người trong môi trường xã hội và phương thức giải quyết những nhiệm vụ thực tế của

họ.

- *Hệ thống điều khiển của nhân cách*: hệ thống này thường được gọi là “Cái tôi” của nhân cách. “Cái tôi” là một cấu tạo tự ý thức của nhân cách, nó thực hiện sự tự ý thức của nhân cách, nó thực hiện sự tự điều chỉnh-tăng cường hay làm giảm bớt hoạt động, tự kiểm tra và sửa chữa các hành vi và hành động, dự kiến và hoạch định cuộc sống và hoạt động của cá nhân. Tùy theo mức độ phát triển mà hệ thống tự điều chỉnh này được củng cố và con người trở thành chủ nhân của các sức mạnh của mình. Tùy thuộc vào sự giáo dục và lối sống của lứa trẻ và người lớn mà phẩm chất của “Cái tôi” được xác định, khả năng tự điều chỉnh các sức mạnh và phương tiện của bản thân được xác định. Biểu tượng về “cái Tôi” của bản thân sẽ quy định mức độ kỳ vọng, mức độ phát triển của các năng lực.

Trong cách nói quen thuộc của người Việt Nam chúng ta, các bộ phận trên trong cấu trúc của nhân cách được sắp xếp thành hai mặt thống nhất với nhau là **đức** và **tài**, hay **phẩm chất và năng lực**, dưới sự chỉ đạo của ý thức bản ngã (“cái Tôi”).

Mặc dù chưa có công trình nghiên cứu một cách hệ thống đủ sức thuyết phục nhưng trong thực tiễn, quan niệm về cấu trúc nhân cách “Đức - Tài” hình như được các nhà Tâm lí học, giáo dục học thấy dễ chấp nhận vì cho rằng cấu trúc này sát hợp với thực tiễn giáo dục của chúng ta hiện nay. Thực tế là, quan niệm “Đức - Tài” đang chi phối, chỉ đạo các hoạt động giáo dục ở Việt Nam.

Có thể biểu diễn cấu trúc đó theo sơ đồ sau:

Bảng 1.2. Cấu trúc nhân cách gồm Đức và Tài

Đức (phẩm chất)	Tài (năng lực)
<ul style="list-style-type: none">- Phẩm chất xã hội (hay đạo đức - chính trị): thế giới quan, niềm tin, lý tưởng, lập trường, thái độ chính trị, thái độ lao động- Phẩm chất cá nhân (hay đạo đức tu cách): các nét, cái thói, các “thú” (ham muốn)- Phẩm chất ý chí: tính kỷ luật, tính tự chủ, tính mục đích, tính quả quyết, tính phê phán v.v...- Cung cách ứng xử: tác phong, lễ tiết, tính khí v.v...	<ul style="list-style-type: none">- Năng lực xã hội hoá: khả năng thích ứng, năng lực sáng tạo, cơ động, mềm dẻo, linh hoạt trong toàn bộ cuộc sống xã hội.- Năng lực chủ thể hoá: khả năng biểu hiện tính độc đáo, đặc sắc, khả năng biểu hiện cái riêng, cái “bản lĩnh” của cá nhân.- Năng lực hành động: khả năng hành động có mục đích, có điều khiển, chủ động tích cực, đánh giá.- Năng lực giao tiếp: khả năng thiết lập và duy trì quan hệ với người khác.

Như vậy, cấu trúc tâm lí của nhân cách khá phức tạp, nhiều mặt và cơ động. Tất cả mọi thành phần của nhân cách đều liên hệ qua lại và chế ước lẫn nhau. Với sự phát triển của nhân cách thì trong cấu trúc của nó cũng có những biến đổi. Đồng thời, cấu trúc của mỗi nhân cách lại tương đối ổn định, nó chứa đựng những hệ thống thuộc tính điển hình cho mỗi cá nhân, đặc trưng cho cá nhân đó như là một con người mà ta có thể chờ đợi ở họ những hành vi và cử chỉ hoàn toàn xác định trong những tình huống

này hay tình huống kia. Tóm lại, mỗi con người đều là sự thống nhất của cái ổn định và cái biến đổi, thể hiện được tính mềm dẻo, linh hoạt và thực hiện được một lối sống phù hợp với các điều kiện khác nhau (Trần Trọng Thủy, 2000). Theo sự vận động và phát triển của mình, những thành tố này của nhân cách cũng sẽ có những biến đổi nhất định. Vì lẽ đó, Phạm Minh Hạc (2004) đã cho rằng ở con người có thể không nhất thiết chỉ có một nhân cách. Mặt khác, có thể hiểu được rằng trong hệ thống cấu trúc của nhân cách sẽ luôn luôn có những thuộc tính tâm lí bền vững, ổn định, điển hình, đặc trưng cho từng chủ thể mà dựa vào đó, ở chúng ta sẽ có đủ cơ sở cũng như tiền đề tâm lí cần thiết để tiến hành chuẩn đoán được một cách chắc chắn sự phát triển nhân cách của họ theo thời gian, không gian của các hoạt động và giao tiếp xác định.

Như vậy, trong nhân cách luôn có sự thống nhất biện chứng với nhau giữa tính ổn định và tính biến đổi của các phẩm chất tâm lí cá nhân. Với những thành tố của nhân cách là những tiền đề tâm lí giúp tạo cho chủ thể có khả năng làm chủ mình cũng như thực hiện một cách linh hoạt, mềm dẻo những phương thức hoạt động – giao tiếp của mình cho phù hợp với thực tế cuộc sống đa dạng, phức tạp, luôn thay đổi trong không gian – thời gian xác định, với vị thế của cá nhân – nhóm – tập thể, với những chuẩn mực xã hội và những định hướng giá trị cụ thể.

d/ Các tiêu chí đánh giá sự hình thành nhân cách

Hình thành nhân cách là một quá trình liên tục biến đổi, phát triển, trải qua các mức đạt được từ thấp đến cao. Tuy không thể “cân, đo” chính xác như cân đo mức phát triển thể chất; song cũng có thể xác định một cách tương đối các “mốc” phát triển, xem như các tiêu chí đánh giá sự hình thành nhân cách.

- “Mốc” thứ nhất, là một *chủ thể tâm lí*

Trước 1 tuổi cuộc sống của trẻ hầu như hoàn toàn phụ thuộc vào người lớn. Từ khi chập chững biết đi và bập bẹ biết nói trẻ từng bước làm chủ được cơ thể của mình, tự vận động đến nơi có vật thể trẻ thích (đồ chơi, đồ dùng, đồ vật có màu sắc v.v...). Dần dần trẻ không chỉ muốn chiếm lĩnh những đối tượng trong trường tri giác, mà cả những *hình ảnh, biểu tượng*, về những đối tượng đã được trẻ tự giác trước đây.

- “Mốc” thứ hai, khi xuất hiện *ý thức bản ngã*

Trong quá trình phát triển dần dần trẻ ý thức được về bản thân, tách được mình ra khỏi những người xung quanh, biết mình là *con* đối với cha mẹ, là *cháu* đối với ông, bà v.v... Trẻ bắt đầu có ý kiến riêng, nhu cầu, sở thích, hứng thú riêng, không còn thụ động chịu sự điều khiển của người lớn như trước. Trẻ thích *tự mình* làm mọi việc theo ý mình. Điều đó chứng tỏ *tính độc lập* bắt đầu hình thành và nhiều khi trở thành tính bướng bỉnh, nguồn gốc làm nảy sinh hiện tượng được gọi là “*khủng hoảng của tuổi lên ba*”. Đó là thời điểm xuất hiện *ý thức bản ngã*, ý thức bước đầu về “cái Tôi” với cái tính rõ rệt. Như vậy, sự nảy sinh ý thức bản ngã với một số biểu hiện về sự “*khủng hoảng của tuổi lên ba*” là những tiêu chí đánh giá nhân cách của trẻ đang trong quá trình hình thành ở mức “*bộ khung*” nhân cách được định hướng sơ bộ.

- “Mốc” thứ ba là một *chủ thể xã hội*

Sự hình thành nhân cách diễn ra cho đến tuổi thiếu niên (15-16 tuổi) khi ý thức bản ngã phát triển mạnh, đạt mức khá cao thì cá nhân chuẩn bị bước vào giai đoạn

trưởng thành. Ở thiếu niên lúc này hệ thống nhu cầu, động cơ có thứ bậc tương đối ổn định, trong đó những nhu cầu xã hội (nhu cầu giao tiếp, nhu cầu tự khẳng định, nhu cầu đánh giá và tự đánh giá v.v...) trở thành những nhu cầu mạnh ở vị trí trung tâm. Song, sự trưởng thành của nhân cách chỉ đạt được ở lứa tuổi sau, khi trong hệ thống thứ bậc những động cơ ổn định nổi lên những *động cơ xã hội ưu thế*, được định hướng theo những giá trị mà cá nhân đã lựa chọn. Những động cơ xã hội ưu thế này chi phối thái độ và hành vi ứng xử của cá nhân trong quá trình tham gia các mối quan hệ xã hội phong phú, đa dạng và phức tạp. Ở mức độ phát triển này, cá nhân có thể tác động *một cách có ý thức* không những nhằm biến đổi hiện thực xung quanh, mà còn có thể tác động để *điều khiển sự phát triển tâm lí, nhân cách của chính mình*.

Như vậy, tiêu chí đánh giá nhân cách ở mức độ trưởng thành, khi cá nhân có khả năng làm chủ tự nhiên, làm chủ xã hội và làm chủ bản thân với tư cách là *một chủ thể xã hội*.

Nhân cách là một chỉnh thể thống nhất phát triển theo một *hướng xác định tùy thuộc vào hệ thống định hướng giá trị* của cá nhân, bởi hệ thống giá trị tạo ra mặt nội dung của xu hướng nhân cách.

- Sự phát triển *mặt nhận thức* và *mặt tình cảm* - *ý chí*.

Sự phát triển *mặt nhận thức* của nhân cách thể hiện ở sự phát triển các chức năng tâm lí của quá trình nhận thức: tính chủ định của quá trình nhận thức cảm tính; tính trừu tượng, khái quát của quá trình nhận thức lý tính và những thuộc tính của tư duy như: tính linh hoạt, tính mềm dẻo, tính lôgic, tính sáng tạo v.v...

Nhân cách là một chủ thể có ý thức. Vì vậy, làm gì, làm như thế nào, vì sao phải làm v.v... là những vấn đề cần được cá nhân nhận thức đầy đủ và rõ ràng. Nhờ có nhận thức đúng đắn (có cơ sở lý luận và cơ sở thực tiễn) con người có thể tự tin, vững vàng tiến hành hoạt động một cách có hiệu quả.

Trong cấu trúc nhân cách *tình cảm là một thuộc tính tâm lí thể hiện rõ nét nhất bản chất xã hội* của con người. Ở trẻ sơ sinh chỉ mới có những cảm xúc đơn giản, dần dần ở trẻ phát triển những cảm xúc ngày càng đa dạng, phức tạp hơn. Trên cơ sở tổng hợp hoá, động hình hoá và khái quát hoá những cảm xúc cùng loại ở trẻ hình thành các loại tình cảm tương ứng, trước hết là tình mẹ con. Cùng với sự lớn lên và sự mở rộng các mối quan hệ với môi trường xung quanh ở trẻ phát triển những loại tình cảm thẩm mỹ, tình cảm đạo đức, tình cảm trí tuệ v.v...

Tình cảm có vai trò đặc biệt trong đời sống tâm lí của con người, là *động lực mạnh mẽ* kích thích con người tìm tòi chân lý, bảo vệ lẽ phải. Tuy nhiên, chỉ có tình cảm thì chưa đủ đảm bảo sự thành công trong hoạt động, bởi trong quá trình hoạt động con người thường gặp khó khăn, thử thách. Nhờ *có ý chí* mới có thể vượt qua để đạt được mục đích cuối cùng.

Có nhận thức đúng đắn, có tình cảm mạnh mẽ, sâu sắc có ý chí kiên cường là những điều kiện chủ quan để con người vươn tới những mục tiêu cao đẹp của cuộc sống.

- Sự phát triển *xu hướng nhân cách, tính cách và năng lực*.

* *Sự phát triển xu hướng nhân cách*.

Xu hướng là một thuộc tính tâm lí điển hình nói lên phương hướng, chiều hướng phát triển nhân cách. Như vậy, phát triển xu hướng nhân cách về thực chất là giáo dục và phát triển hệ động cơ của cá nhân sao cho nội dung đối tượng của những động cơ chính yếu là những giá trị được xã hội đánh giá cao vì tính lợi ích của giá trị đó đối với toàn xã hội. Toàn bộ các thành phần trong xu hướng nhân cách như: nhu cầu, hứng thú, lý tưởng, thế giới quan, niềm tin là động lực của hành vi và hoạt động của cá nhân với tư cách là những động cơ thúc đẩy từ bên trong.

* *Sự phát triển tính cách*

Tính cách là một *thuộc tính phức tạp* của nhân cách bao gồm một hệ thống thái độ và các phương thức hành vi tương ứng của cá nhân đối với xã hội, đối với lao động, đối với mọi người và đối với bản thân. Tính cách của cá nhân có tính *thống nhất, ổn định*. Trong cấu trúc tính cách các nét tính cách có mối tương quan ảnh hưởng lẫn nhau, phụ thuộc vào nhau, từng nét tính cách có ý nghĩa khác nhau tùy thuộc vào mối tương quan với những nét tính cách khác nhau. Chẳng hạn, lòng dũng cảm kết hợp với lòng yêu nước sẽ có ý nghĩa hoàn toàn khác khi lòng dũng cảm “đi đôi” với lòng hận thù, với tính độc ác.

Tính cách thể hiện rõ đặc điểm tâm lí điển hình, độc đáo của cá nhân “sống mỗi người một nét, chết mỗi người một chứng”. Giáo dục, phát triển tính cần quan tâm cả mặt nội dung (hệ thống thái độ) cả mặt hình thức (hành vi ứng xử) bởi 2 mặt đó thống nhất hữu cơ với nhau. Phát triển tính cách có nghĩa là phát huy những đức tính tốt và hạn chế, loại bỏ những thói hư, tật xấu bằng con đường kết hợp giáo dục với tự giáo dục, tự rèn luyện.

* *Phát triển năng lực của cá nhân*

Năng lực là *tổ hợp các thuộc tính độc đáo* của cá nhân, đáp ứng những yêu cầu của một hoạt động nhất định, đảm bảo cho hoạt động đó đạt kết quả. Trừ những người có khuyết tật, ai cũng có *năng lực chung* cần thiết cho nhiều lĩnh vực hoạt động (khả năng tư duy, trí nhớ, ngôn ngữ v.v...). *Năng lực chuyên biệt* bao gồm những phẩm chất riêng có tính chuyên môn, đáp ứng yêu cầu của một lĩnh vực hoạt động chuyên biệt nhằm đạt kết quả cao (năng lực toán học, năng lực hội họa, năng lực thể thao v.v...). Trong sự phát triển năng lực chuyên biệt yếu tố *tư chất* có vai trò đặc biệt quan trọng. Song, muốn đạt được kết quả ở đỉnh cao cá nhân phải say mê và kiên trì luyện tập; phải có nghị lực vượt qua những khó khăn bên ngoài (thời tiết nóng bức, cơ sở vật chất thiếu thốn...) và những khó khăn bên trong (sự mệt mỏi, đôi khi nản chí, khó tập trung tư tưởng v.v... và những khó khăn bên trong (sự mệt mỏi, đôi khi nản chí, khó tập trung tư tưởng v.v...)).

1.2. Khái quát về tâm lí học sư phạm

1.2.1. Đối tượng, nhiệm vụ của tâm lí học sư phạm

Tâm lí học sư phạm nghiên cứu nghiên cứu các hiện tượng và quy luật tâm lí dưới ảnh hưởng của tác động sư phạm, chủ yếu là dạy học và giáo dục.

a) Đối tượng của tâm lí học sư phạm

Đối tượng của tâm lí học sư phạm là những quy luật tâm lí của việc dạy học và giáo dục. Tâm lí học sư phạm nghiên cứu những vấn đề tâm lí học của việc điều khiển

quá trình nhận thức, tìm tòi những tiêu chuẩn đáng tin cậy của sự phát triển trí tuệ và xác định những điều kiện để đảm bảo phát triển trí tuệ có hiệu quả trong quá trình dạy học, xem xét những vấn đề về mối quan hệ qua lại giữa giáo viên và học sinh, cũng như mối quan hệ qua lại giữa học sinh với nhau.

Những quan sát hàng ngày cho ta thấy trẻ có những rung cảm và suy nghĩ không giống người lớn, có rất nhiều điều trẻ chưa làm được. Nhưng vấn đề ở đây không phải là ở chỗ trẻ chưa làm được những gì, chưa nắm được gì... mà ta cần phải hiểu được ở lứa trẻ hiện có những gì, có thể làm được gì, nó sẽ thay đổi như thế nào và sẽ có được những gì trong quá trình sống và hoạt động theo lứa tuổi. Có hiểu được những điều đó ta mới hiểu được nguyên nhân của những phẩm chất tâm lí mới đặc trưng cho nhân cách. Mặt khác, ở mỗi lứa tuổi có những thuận lợi và khó khăn riêng đòi hỏi ta phải có phương pháp giáo dục thích hợp với từng lứa tuổi và từng cá nhân. Trong quá trình dạy học và giáo dục nếu ta không chú ý tới điều đó thì dù người giáo viên có am hiểu khoa học đến đâu cũng khó có thể đạt được kết quả tốt trong công tác sư phạm của mình.

b) Nhiệm vụ của tâm lí học sư phạm

Nhiệm vụ chung của tâm lí học sư phạm là dựa trên những thành tựu của Tâm lí học đại cương, Tâm lí học lứa tuổi để vạch ra cơ sở của tâm lí học sư phạm cho hoạt động dạy học, hoạt động giáo dục và việc rèn luyện các phẩm chất, năng lực cần thiết của người giáo viên. Cụ thể là:

- Chỉ ra các quy luật tâm lí của việc dạy học và giáo dục
- Nghiên cứu những vấn đề tâm lí học của việc hình thành tri thức khoa học, hình thành và phát triển kĩ năng, kĩ xảo và các phẩm chất đạo đức, nhân cách của học sinh.
- Chỉ ra cơ sở tâm lí của việc điều khiển quá trình dạy học và giáo dục. Tổ chức các hoạt động cho học sinh trên lớp và ngoài giờ học cũng như xây dựng mối quan hệ giữa giáo viên với học sinh, giữa các học sinh với nhau, giữa nhà trường với gia đình và với các lực lượng giáo dục khác.
- Tâm lí học sư phạm nghiên cứu đặc trưng lao động sư phạm của giáo viên, hệ thống phẩm chất, năng lực của người giáo viên, việc tự rèn luyện và hoàn thiện nhân cách, năng lực nghề nghiệp của người giáo viên.

1.2.2. Lịch sử hình thành và phát triển tâm lí học sư phạm

Trong lịch sử các khoa học về con người, Tâm lí học trở thành một khoa học độc lập, tách ra khỏi Triết học từ năm 1879. Cũng từ đó, Tâm lí học sư phạm ra đời gắn liền với sự thâm nhập của các tư tưởng di truyền học. Cùng với học thuyết tiến hóa, những thành tựu trong việc nghiên cứu hoạt động phản xạ của con người do I.M.Xêtrênôp tiến hành đã khẳng định mối liên hệ qua lại giữa các hiện tượng tâm lí và sinh lí, chỉ ra sự phát triển tâm lí gắn liền với cơ sở sinh lí thần kinh và não bộ con người. Có thể nói, tư tưởng của S.Darwin đã góp phần làm rõ vấn đề về nguồn gốc phát triển tâm lí con người; các con đường, quy luật, điều kiện và động lực của sự phát triển tâm lí; vai trò của dạy học, giáo dục đối với sự hình thành và phát triển tâm lí con người, qua đó góp phần thúc đẩy chuyên ngành Tâm lí học sư phạm tại thời điểm lúc đó phát triển mạnh mẽ hơn. Cùng với những thành tựu trên, các công trình nghiên cứu

dựa trên sự tích lũy và tổng kết kinh nghiệm của những quan sát về sự phát triển tâm lý trẻ em và tâm lý học giáo dục trẻ đã đặt nền móng cơ sở thực tiễn cho Tâm lý học sư phạm lúc bấy giờ. J.A Comenius (1592-1670) người đầu tiên đã nêu lên tư tưởng tất yếu phải xây dựng một hệ thống dạy học phù hợp với những đặc điểm tâm lý của trẻ.

Những kết quả nghiên cứu trong Tâm lý học đại cương như: quy luật tâm lý của Weber và Feisner, nghiên cứu trí nhớ của Ebbinghaus, nghiên cứu cảm giác và vận động trong tâm lý học của W.Wundt... bắt đầu thâm nhập vào Tâm lý học sư phạm. Ngoài ra, những tác phẩm đầu tiên về Tâm lý học sư phạm như: Nói chuyện với các giáo viên về Tâm lý học của nhà tâm lý học Mỹ W.James... đã mở ra triển vọng cho sự phát triển của chuyên ngành này. Năm 1906, ở Nga đã tổ chức Hội nghị Tâm lý học sư phạm lần thứ nhất tại Saint Petersburg. Tại hội nghị này, người ta kịch liệt phê phán tính lý luận sáo rỗng trong Tâm lý học sư phạm và khẳng định phải có nghiên cứu thực nghiệm về Tâm lý học sư phạm. Các nhà tâm lý học và giáo dục học cũng cho rằng, cần phải chỉ ra nguồn gốc phát triển tâm lý trong quan hệ của nó với quá trình dạy học.

Trong lịch sử hình thành và phát triển của Tâm lý học sư phạm phải kể đến sự ra đời của trường phái Nhi đồng học vào cuối thế kỷ XIX đầu thế kỷ XX. Trường phái này là sự kết hợp máy móc những quan điểm Tâm lý học, Sinh lý học, Sinh vật học về sự phát triển tâm lý của trẻ em. Ở Liên Xô vào những năm 20-30 của thế kỷ XX, trường phái Nhi đồng học có tham vọng giữ vai trò của khoa học duy nhất maxxit về trẻ em, coi sự tác động của hai nhân tố là môi trường và di truyền quyết định trực tiếp sự phát triển tâm lý trẻ em. Họ coi Tâm lý học là khoa học về các yếu tố chủ quan, còn Giáo dục học là kinh nghiệm chủ nghĩa. Những quan điểm trên của trường phái Nhi đồng học đã có ảnh hưởng không tốt tới Tâm lý học, Giáo dục học và hoạt động giảng dạy trong nhà trường nói chung. Điều này đã được nêu lên trong các phê phán có tính nguyên tắc nhiều luận điểm của trường phái Nhi đồng học.

Quan điểm đúng đắn của N.K.Crupxcaia, A.X.Makarenko đã đặt cơ sở cho việc nghiên cứu các vấn đề hình thành, phát triển nhân cách trẻ em trong giáo dục và hoạt động tập thể. A.X.Makarenko đã khẳng định: “Nhà giáo dục hiểu biết học sinh không phải trong quá trình nghiên cứu học sinh một cách thờ ơ mà trong chính quá trình cùng làm việc với học sinh và trong chính sự giúp đỡ học sinh một cách tích cực. Nhà giáo dục phải xem xét học sinh không phải như là đối tượng nghiên cứu, mà là đối tượng giáo dục”. Lý luận về sự phát triển các chức năng tâm lý bậc cao của L.X.Vygotsky có ý nghĩa cực kỳ quan trọng đối với sự phát triển của Tâm lý học sư phạm. Ông cho rằng: “Mọi chức năng trong sự phát triển văn hóa của trẻ được bộc lộ hai lần, trong hai phương diện: lần đầu tiên trong phương diện xã hội, sau đó là phương diện tâm lý, đầu tiên giữa người này với người kia như là một phạm trù tâm giao, rồi đến bên trong trẻ như một phạm trù tâm lý”. Luận điểm này của L.X.Vygotsky đã được các nhà tâm lý học thừa nhận và cụ thể hóa trong các công trình nghiên cứu lý luận và thực nghiệm, góp phần xây dựng và phát triển Tâm lý học sư phạm có kết quả.

Sự trưởng thành của Tâm lý học sư phạm gắn liền với tên tuổi của nhiều nhà tâm lý học ở nhiều nước, đặc biệt là các nhà tâm lý học như: A.N.Leonchiev, Đ.B.Enconhin, A.A.Liublinxcaia, J.Bruner, J.Piaget, H.Wallon, P.Janet...

1.2.3. Nguyên tắc nghiên cứu tâm lý học sư phạm

❖ Nguyên tắc đảm bảo tính khách quan

Đảm bảo tính khách quan trong nghiên cứu tâm lý là phải lấy chính các hiện tượng tâm lý làm đối tượng nghiên cứu. Nghiên cứu các hiện tượng tâm lý trong trạng thái tồn tại tự nhiên của nó, đảm bảo tính trung thực, không thêm bớt trong quá trình nghiên cứu.

❖ Nguyên tắc quyết định luận duy vật biện chứng

Nguyên tắc này chỉ rõ khi nghiên cứu tâm lý thừa nhận tâm lý người mang bản chất xã hội lịch sử do yếu tố xã hội quyết định nhưng không phủ nhận vai trò điều kiện của các yếu tố sinh học (tư chất, hoạt động thần kinh cấp cao...) đặc biệt khẳng định vai trò quyết định trực tiếp của hoạt động chủ thể.

❖ Nguyên tắc thống nhất tâm lý, ý thức với hoạt động

Nguyên tắc này khẳng định tâm lý, ý thức không tách rời khỏi hoạt động, nó được hình thành, bộc lộ và phát triển trong hoạt động, đồng thời điều khiển, điều chỉnh hoạt động. Vì vậy khi nghiên cứu tâm lý phải thông qua hoạt động, diễn biến và các sản phẩm của hoạt động.

❖ *Nghiên cứu các hiện tượng tâm lý trong các môi liên hệ giữa chúng với nhau và trong môi liên hệ giữa chúng với các hiện tượng khác.*

Các hiện tượng tâm lý không tồn tại biệt lập mà chúng có quan hệ chặt chẽ với nhau và với các hiện tượng tự nhiên, xã hội khác. Vì vậy khi nghiên cứu tâm lý không được xem xét một cách riêng rẽ, mà phải đặt chúng trong mối liên hệ và quan hệ giữa các hiện tượng tâm lý trong nhân cách và giữa hiện tượng tâm lý với các hiện tượng khác nhằm chỉ ra được những ảnh hưởng lẫn nhau, các quan hệ phụ thuộc nhân quả, những quy luật tác động qua lại giữa chúng.

❖ Nghiên cứu tâm lý trong sự vận động và phát triển

Tâm lý con người có sự nảy sinh, vận động và phát triển. Sự phát triển tâm lý là quá trình liên tục tạo ra những nét tâm lý mới đặc trưng cho các giai đoạn phát triển tâm lý nhất định cho nên khi nghiên cứu tâm lý phải thấy được sự biến đổi của tâm lý chứ không cố định, bất biến và chỉ ra những nét tâm lý mới đặc trưng cho mỗi một giai đoạn phát triển tâm lý.

1.2.4. Phương pháp nghiên cứu tâm lý học sư phạm

Để nghiên cứu các đặc điểm tâm lý và sự phát triển tâm lý của con người trong cuộc sống, trong dạy học và giáo dục cần phải sử dụng đồng bộ nhiều phương pháp nghiên cứu khác nhau của khoa học tâm lý. Các phương pháp nghiên cứu của Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm không nằm ngoài các phương pháp nghiên cứu nói chung của Tâm lý học. Trong đó, phương pháp nghiên cứu cơ bản của Tâm lý học sư phạm là phương pháp quan sát, phương pháp điều tra và phương pháp thực nghiệm.

a) Phương pháp quan sát

Xuất phát từ việc những biểu hiện tâm lý của con người thường được thể hiện qua lời nói, cử chỉ, hành vi và hoạt động nên trong Tâm lý học sư phạm quan sát được coi là phương pháp nghiên cứu cơ bản, đầu tiên.

Quan sát là quá trình tri giác, theo dõi có mục đích, có kế hoạch sự nảy sinh, diễn biến và thể hiện tâm lí của trẻ qua hành vi bên ngoài trong điều kiện tự nhiên của hoạt động lao động, học tập hoặc vui chơi.

Cần tổ chức việc quan sát đáp ứng được các yêu cầu và các nguyên tắc cơ bản sau đây:

- Quan sát những biểu hiện tâm lí của học sinh trong điều kiện tự nhiên của cuộc sống, nhất là trong hoạt động vui chơi, học tập, lao động và quan hệ giao tiếp. Việc sử dụng kết quả của phương pháp quan sát không chỉ để giáo dục học sinh mà quan trọng hơn là chính trong quá trình dạy học và giáo dục học sinh, giáo viên vừa giáo dục, vừa nghiên cứu, vừa nghiên cứu vừa giáo dục, hướng học sinh vào vùng phát triển gần nhất.

- Cần quan sát một cách có hệ thống xuất phát từ nguyên tắc về tính toàn vẹn của nhân cách. Xem xét những biểu hiện tâm lí cụ thể của học sinh trong những hoàn cảnh cụ thể, riêng biệt của nhân cách đang phát triển cũng như những biểu hiện tâm lí cụ thể trong mối quan hệ với các mặt khác của nhân cách.

- Quan sát phải đảm bảo tính khách quan. Việc ghi chép và rút ra những nhận xét thu được từ những sự kiện quan sát được cần đảm bảo tính khách quan và thận trọng, cần xác định những nguyên nhân gây ra những sự kiện quan sát được, dự đoán xu thế biến đổi của chúng.

Chẳng hạn, nhà tâm lí học người Đức V.Stern đã dùng nhật ký quan sát về trẻ em để xây dựng giả thuyết của mình về những nguyên nhân ảnh hưởng đến sự phát triển tâm lí của trẻ. Nhà tâm lí học Thụy Sĩ J.Piaget dựa trên những tài liệu quan sát trẻ em, trong đó có ba người con của ông để nêu lên sự phân chia các giai đoạn phát triển trí tuệ của trẻ.

b) Phương pháp điều tra

- *Điều tra bằng trò chuyện* (trao đổi) là phương pháp thu thập các sự kiện về các hiện tượng tâm lí cần nghiên cứu trong quá trình giao tiếp trực tiếp với người được nghiên cứu, theo một chương trình đã được thiết lập một cách đặc biệt.

Phương pháp trò chuyện sử dụng trong việc nghiên cứu nhân cách học sinh của giáo viên. Khi tiến hành trò chuyện, giáo viên có thể thu được những dữ liệu về cuộc sống trước đây của học sinh, về hoàn cảnh gia đình, bạn bè... và những hứng thú, lí tưởng, sở thích, nhu cầu... của các em, đây là những thông tin cho phép giáo viên hiểu được đặc điểm tâm lí của học sinh.

- *Điều tra bằng bảng hỏi* là phương pháp thu thập các sự kiện trên cơ sở sự trả lời bằng văn bản của người được nghiên cứu, theo một chương trình đã được thiết lập một cách đặc biệt.

Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi là đưa ra một bảng các câu hỏi về hành vi, thái độ, sở thích, cảm xúc của người được nghiên cứu trong quá khứ, hiện tại và tương lai để khảo sát ý kiến của người được hỏi. Sau đó tổng hợp, phân tích những câu trả lời đó nhờ sự trợ giúp của các phần mềm xử lí số liệu để rút ra những kết luận khoa học. Thiết kế bảng hỏi và chọn mẫu là hai khâu có vai trò quan trọng đối với sự thành công của phương pháp điều tra bằng bảng hỏi.

- *Điều tra bằng trắc nghiệm.* Trắc nghiệm tâm lí là một công cụ đo lường đã được tiêu chuẩn hóa, dùng để đo lường khách quan một hay nhiều khía cạnh của nhân cách hoàn chỉnh qua những mẫu câu trả lời bằng ngôn ngữ hay phi ngôn ngữ hoặc bằng những loại hành vi khác.

Với mục đích khảo sát, đánh giá kết quả học tập hằng ngày của học sinh để có thể kịp thời điều chỉnh nội dung, phương pháp và yêu cầu giảng dạy, mọi giáo viên đều có thể sử dụng các trắc nghiệm giáo dục. Đó là một loại trắc nghiệm khách quan dùng để khảo sát thành tích học tập của học sinh. Ngày nay, các trắc nghiệm giáo dục được sử dụng như một phương tiện kiểm tra tối ưu các tri thức, kĩ năng, kĩ xảo và như là một phương pháp nghiên cứu khoa học.

Có nhiều loại trắc nghiệm giáo dục khác nhau, tùy theo cách đặt các câu hỏi trắc nghiệm khác nhau. Thông thường người ta sử dụng 5 loại sau: 1/ trắc nghiệm đúng sai; 2/ trắc nghiệm nhiều lựa chọn; 3/ trắc nghiệm đối chiếu cặp đôi; 4/ trắc nghiệm điền thê; 5/ trắc nghiệm hỏi – đáp ngắn gọn. Với mục đích và điều kiện cụ thể mà lựa chọn loại trắc nghiệm thích hợp nhất, hoặc sử dụng phối hợp nhiều loại với nhau. Hiện nay, loại trắc nghiệm nhiều lựa chọn được sử dụng phổ biến.

c) Phương pháp thực nghiệm

Trong Tâm lí học sư phạm, phương pháp thực nghiệm có vai trò đặc biệt quan trọng. Thực nghiệm là phương pháp thu thập các sự kiện trong những điều kiện được tạo ra một cách đặc biệt, bảo đảm cho sự thể hiện tích cực (chủ động) của các hiện tượng tâm lí cần nghiên cứu.

Khi tạo ra những điều kiện xác định, nhà nghiên cứu có thể biết được một cách chính xác những yếu tố nào có ảnh hưởng đến sự nảy sinh và diễn biến của hiện tượng tâm lí được nghiên cứu, xác định được những nguyên nhân của các hiện tượng tâm lí, lặp lại thí nghiệm nhiều lần tùy theo ý muốn và sẽ tích lũy được những tài liệu định lượng, từ đó có thể phán đoán về tính điển hình hay ngẫu nhiên của các hiện tượng tâm lí.

- Thực nghiệm tự nhiên là loại thực nghiệm được diễn ra trong điều kiện bình thường của cuộc sống, trong đó nhà nghiên cứu có thể chủ động gây ra các nhân tố tác động thực nghiệm giúp cho việc khai thác, tìm hiểu các nội dung cần thực nghiệm. Tùy theo mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu, người ta chia thực nghiệm tự nhiên thành thực nghiệm tự nhiên nhận định (nêu lên thực trạng của vấn đề nghiên cứu ở một thời điểm cụ thể) và thực nghiệm tự nhiên hình thành còn gọi là thực nghiệm giáo dục (nhà nghiên cứu chủ động tiến hành các tác động giáo dục nhằm hình thành một số phẩm chất tâm lí nào đó ở người được thực nghiệm).

Phương pháp thực nghiệm tự nhiên trong lĩnh vực tâm lí học sư phạm đã dẫn đến việc tạo ra phương pháp thực nghiệm tâm lí - giáo dục. Bản chất của phương pháp này là việc nghiên cứu học sinh được tiến hành trực tiếp trong quá trình dạy học và giáo dục thực sự, nhưng với sự hình thành chủ động các hiện tượng tâm lí được chọn làm đối tượng nghiên cứu.

- Thực nghiệm trong phòng thí nghiệm là loại thực nghiệm được tiến hành dưới điều kiện khống chế một cách nghiêm khắc các ảnh hưởng bên ngoài. Người làm thí

nghiệm tự tạo ra các điều kiện làm nảy sinh hay phát triển một nội dung tâm lí cần nghiên cứu. Vì thế có thể tiến hành nghiên cứu tương đối chủ động hơn so với quan sát và thực nghiệm tự nhiên. Phương pháp thực nghiệm trong phòng được sử dụng đặc biệt rộng rãi trong việc nghiên cứu các cơ chế sinh lí của các thể hiện tâm lí ở con người, nghiên cứu các quá trình nhận thức và trạng thái tâm lí riêng lẻ (cảm giác, tri giác, trí nhớ, chú ý).

Tuy nhiên, dù thực nghiệm được tiến hành trong phòng thí nghiệm hay trong điều kiện tự nhiên cũng khó có thể khống chế hoàn toàn ảnh hưởng của các yếu tố chủ quan của người bị thực nghiệm, vì thế phải tiến hành thực nghiệm một số lần và phối kết hợp đồng bộ với nhiều phương pháp nghiên cứu khác.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Hãy phân tích đối tượng và nhiệm vụ của tâm lí học.
2. So sánh quá trình cảm giác và tri giác? Cho ví dụ minh họa.
3. Phân tích các đặc điểm và các giai đoạn của tư duy?
4. Trình bày các cách sáng tạo hình ảnh mới trong tưởng tượng?
5. Phân tích các giai đoạn trí nhớ.
6. Ngôn ngữ có vai trò như thế nào đối với hoạt động nhận thức của con người?
7. Phân tích cấu trúc của ý thức?
8. Phân tích những thuộc tính cơ bản của chú ý?
9. Phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến sự hình thành và phát triển của nhân cách, từ đó rút ra kết luận sư phạm cần thiết.
10. Phân tích đối tượng, nhiệm vụ và nguyên tắc nghiên cứu của tâm lí học sư phạm.

BÀI TẬP THỰC HÀNH

1. Từ các luận điểm về bản chất của hiện tượng tâm lí người, hãy rút ra những kết luận sư phạm cho việc tổ chức cuộc sống nhà trường cho học sinh tiểu học?
2. Thực nghiệm dạy học là gì? Mô tả một thực nghiệm dạy học trong nghiên cứu tâm lí học sinh tiểu học?
3. Phân tích các quá trình cơ bản của trí nhớ. Nêu các biện pháp phát triển trí nhớ.
4. Lập sơ đồ về mối quan hệ giữa các thành phần trong cấu trúc của hoạt động. Lấy ví dụ và phân tích theo sơ đồ cấu trúc của hoạt động.
5. Đâu là hành vi ý thức, đâu là hành vi vô thức trong các trường hợp sau?
 - a/ Em bé mỉm cười trong khi ngủ.
 - b/ Cậu học sinh không chịu chấp hành nội quy của lớp.
 - c/ Thầy giáo bỏ quên bút trên bàn.
 - d/ Anh ta thấy thích một cái gì đó mơ hồ.
6. Có những ý kiến khác nhau về vấn đề học sinh nào được coi là có chú ý nhiều hơn?
 - a/ Có người cho rằng: nếu học sinh không bị thu hút vào việc nói chuyện riêng, vào những tiếng động lạ, thì chắc là nó đang chú ý học.
 - b/ Có người lại cho rằng: Một người có chú ý là người trong khi nói chuyện anh ta vẫn nhìn và nghe tất cả những gì xảy ra xung quanh mình.

c/ Người khác nữa cho rằng: Người có chú ý có khả năng nhận ra ngay tức khắc trong chớp mắt nhiều chi tiết trong tài liệu học tập đang đặt ở trước mặt.

Mỗi trường hợp trên đã nói đến thuộc tính nào của chú ý?

7. Sự hiểu biết về mô hình cấu trúc nhân cách có ý nghĩa gì trong công tác giáo dục học sinh?

CHƯƠNG 2. ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ LỨA TUỔI HỌC SINH TIỂU HỌC

Chương 2 có vai trò là cơ sở của cả giáo trình. Những tri thức về sự phát triển tâm lý trẻ em là cơ sở để nhà trường thiết kế và tổ chức các hoạt động dạy học và giáo dục học sinh. Đây cũng là chương có nội dung kiến thức nhiều, phong phú về các hoạt động của học sinh tiểu học và đặc điểm phát triển nhân cách của học sinh tiểu học.

Phần đầu của chương đề cập đến quan điểm và quy luật về sự phát triển tâm lý trẻ em; Các yếu tố ảnh hưởng đến sự phát triển tâm lý học sinh tiểu học: đặc điểm phát triển cơ thể, sự thay đổi hoàn cảnh sống; hoạt động và giáo dục.

Phần tiếp theo của chương, đề cập đến các hoạt động của học sinh tiểu học: Hoạt động học tập, hoạt động vui chơi và hoạt động lao động.

Phần cuối của chương đề cập đến đặc điểm tâm lý lứa tuổi học sinh tiểu học, trong đó phân tích các đặc điểm của các quá trình nhận thức, tính cách, tình cảm, ý chí, ý thức và những khó khăn tâm lý của học sinh tiểu học.

2.1. Quan điểm và quy luật về sự phát triển tâm lý trẻ em

2.1.1 Quan điểm về sự phát triển tâm lý trẻ em

a) Khái niệm trẻ em

Trẻ em là một giai đoạn trong cả đời người. Đây là giai đoạn quan trọng nhất trong cả quá trình phát triển của cá nhân. Tuy vậy, từ trước tới nay, trong khoa học cũng như trong đời sống sinh hoạt của xã hội, tồn tại nhiều quan niệm về trẻ em.

Từ xa xưa cả ở phương Đông và phương Tây, tồn tại quan niệm "trẻ em là người lớn thu nhỏ." Đây là quan niệm sai lầm. Dẫn đến người lớn đối xử với trẻ em như một "người lớn thu nhỏ." Các hành vi ứng xử, trang phục và các phương tiện lao động, sinh hoạt khác được rập theo mẫu của người lớn (nhưng có kích cỡ nhỏ hơn). Trẻ cùng được lao động sản xuất, ăn uống, vui chơi, hội hè cạnh người lớn và được đối xử như người lớn, mà không được quan tâm chăm sóc và giáo dục riêng. Bản thân chúng cũng học cách đối xử với người khác như một người lớn thực thụ.

Từ thế kỉ XVII, ở phương Tây xuất hiện hai khuynh hướng giải quyết vấn đề bản tính của trẻ em:

* *Khuynh hướng thứ nhất cho rằng, trẻ em thụ động trước tác động của môi trường.*

Tiêu biểu cho khuynh hướng này là quan điểm của các nhà triết học Anh như Thomas Hobbes và John Locke. Chẳng hạn, John Locke đưa ra nguyên lí "Tabula rasa - tấm bảng sạch". Trong đó John Locke cho rằng tâm hồn trẻ em khi mới sinh ra, giống như một tờ giấy trắng. Mọi tri thức của con người không phải là bẩm sinh, mà là kết quả của nhận thức. Mọi quá trình nhận thức đều phải xuất phát từ các cơ quan cảm tính. Không có cái gì trong lí tính, mà trước đó lại không có trong cảm tính.

Quan điểm về trẻ em và nguyên lý "tâm bảng sạch" của J.Locke là cơ sở triết học của các xu hướng Tâm lí học nhấn mạnh quá mức vai trò của môi trường xã hội đối với sự phát triển tâm lí trẻ em nói riêng, cá nhân nói chung.

** Khuynh hướng thứ hai quan niệm, trẻ em tích cực trước tác động của môi trường*

Đại biểu của quan niệm này là nhà triết học khai sáng Pháp J. J. Rousseau. Ông cho rằng khi mới sinh, trẻ em có những *khuynh hướng tự nhiên và tích cực*. Trẻ em không thụ động tiếp nhận các chỉ dẫn của người lớn mà tham gia một cách tích cực và chủ động vào việc hình thành trí tuệ và nhân cách của mình, là một người thám hiểm bận rộn, biết phân tích và có chủ định. Mọi sự can thiệp của người lớn vào sự phát triển tự nhiên của trẻ đều có hại. Vì vậy, ông đề nghị nên có một nền giáo dục xã hội theo *nguyên tắc tự nhiên và tự do* cho trẻ.

Các quan niệm nêu trên tuy có nhiều điểm tiến bộ, nhưng chưa phản ánh được đặc trưng cơ bản nhất là tính chủ thể của trẻ em và vai trò của hoạt động, của giáo dục trong việc hình thành và biểu hiện sự phát triển của trẻ em.

Ngày nay, quan niệm phổ biến trong tâm lí học cho rằng trẻ em là *một thực thể tự sinh ra chính bản thân mình bằng hoạt động và tương tác xã hội trong một xã hội nhất định*.

Từ quan niệm này có thể rút ra một số điểm về trẻ em:

Thứ nhất: Trẻ em với tư cách là phạm trù cá nhân, là một giai đoạn trong cả quá trình phát triển và trưởng thành của cá nhân, Trẻ em là trẻ em, có đời sống riêng, có hoạt động và tương tác xã hội riêng, không giống người lớn, cả về đặc trưng tâm lí, hoạt động và tương tác xã hội. Vì vậy, không thể lấy người lớn làm chuẩn, làm trung tâm để áp đặt trẻ em.

Thứ hai: Trẻ em không phải là sản phẩm trực tiếp của sự tiến hoá sinh giới, cũng không phải là sản phẩm thụ động của tác động xã hội, *mà là sản phẩm và là chủ thể tích cực của chính hoạt động của nó*. Hoạt động và tương tác của trẻ em như thế nào thì trẻ em là như thế ấy. Do đó, muốn trẻ em phát triển, người lớn (xã hội) phải tổ chức cho trẻ em hoạt động và tương tác xã hội.

Thứ ba: Bản chất của trẻ em như thế nào, phụ thuộc vào những điều kiện văn hóa xã hội cụ thể, trong đó trẻ em sống và hoạt động. Nói cách khác, trẻ em là con đẻ của thời đại. Mỗi thời đại khác nhau có mẫu trẻ em khác nhau. Vì vậy, không thể lấy trẻ em của thời đại này làm quy chiếu cho trẻ em thời đại khác khác. Đặc biệt, trong thời đại ngày nay, trẻ em khác xa so với trẻ em các thời đại trước đây.

Những luận điểm trên có ý nghĩa phương pháp luận trong việc nghiên cứu và định hướng sự phát triển của trẻ em trong quá trình phát triển của cá nhân.

b) Sự phát triển tâm lý trẻ em

Những quan niệm sai lầm về sự phát triển tâm lí trẻ em

- *Thuyết tiền định:* những người theo thuyết này coi sự phát triển tâm lí là do các tiềm năng sinh vật gây ra và con người có tiềm năng đó ngay từ khi ra đời. Mọi đặc điểm tâm lí chung và có tính chất cá thể đều có sẵn trong các cấu trúc sinh học của cơ thể và sự phát triển chỉ là quá trình trưởng thành, chín muồi của những thuộc tính

đã có sẵn ngay từ đầu, được quyết định trước bằng con đường di truyền này.

Như vậy, theo thuyết này thì vai trò của giáo dục đã bị hạ thấp. Giáo dục chỉ là nhân tố bên ngoài có khả năng làm tăng nhanh hoặc kìm hãm quá trình bộc lộ những phẩm chất tự nhiên và bị ức chế bởi tính di truyền. Từ đó, người ta đã rút ra những kết luận sư phạm sai lầm như: sự can thiệp vào quá trình phát triển tự nhiên của trẻ là sự tùy tiện, không thể tha thứ được.

- *Thuyết duy cảm*: Đối lập với thuyết tiền định, thuyết duy cảm giải thích sự phát triển tâm lí cá nhân chỉ bằng những tác động của môi trường xung quanh. Theo những người thuộc trường phái này thì môi trường là nhân tố quyết định sự phát triển của mỗi cá nhân, vì thế muốn nghiên cứu con người chỉ cần phân tích cấu trúc môi trường sống của họ: môi trường xung quanh như thế nào thì nhân cách của con người, cơ chế hành vi, những con đường phát triển của hành vi sẽ như thế đó.

Quan niệm như trên đã không giải thích được vì sao môi trường như nhau, lại có những nhân cách rất khác nhau, thậm chí trái ngược nhau. Tuyệt đối hóa vai trò của môi trường là một quan niệm sai trái về sự phát triển tâm lí của cá nhân.

- *Thuyết hội tụ hai yếu tố*: Những người theo thuyết này tính tới tác động của hai yếu tố (môi trường và di truyền) khi nghiên cứu trẻ em. Nhưng họ hiểu về tác động của hai yếu tố đó một cách máy móc, dường như sự tác động qua lại giữa chúng quyết định trực tiếp quá trình phát triển, trong đó di truyền giữ vai trò quyết định và môi trường là điều kiện để biến những đặc điểm tâm lí đã được định sẵn thành hiện thực.

Theo họ, sự phát triển tâm lí là sự chín muồi của những năng lực, những nét tính cách, những hứng thú và sở thích... mà trẻ em đã có. Những nét và những đặc điểm tính cách... do cha mẹ hoặc tổ tiên di truyền lại cho thế hệ sau dưới dạng có sẵn, bất biến. Trong đó nhịp độ và giới hạn của sự phát triển là tiền định.

Một số người theo thuyết này có đề cập tới ảnh hưởng của môi trường đối với tốc độ chín muồi của năng lực và nét tính cách được truyền lại cho trẻ (nhà tâm lí học Đức V.Stecmo). Nhưng môi trường không phải là toàn bộ những điều kiện và hoàn cảnh mà đứa trẻ hay người lớn sống, mà chỉ là gia đình của trẻ. “Môi trường” đó được xem như cái gì riêng biệt, tách rời khỏi toàn bộ đời sống xã hội. “Môi trường xung quanh” đó thường xuyên ổn định, ảnh hưởng một cách định mệnh tới sự phát triển của trẻ. Tác động của môi trường, cũng như ảnh hưởng của yếu tố sinh vật (di truyền) định trước sự phát triển của trẻ, không phụ thuộc vào hoạt động sư phạm của nhà giáo dục, vào tính tích cực ngày càng tăng lên của trẻ.

Thuyết hội tụ hai yếu tố cũng có sai lầm không kém gì thuyết tiền định và thuyết duy cảm. Tính chất máy móc, siêu hình của các quan niệm này đều đã bị phê phán trong giáo dục.

Mặc dù quan niệm của những người đại diện cho các thuyết trên bề ngoài có vẻ khác nhau, nhưng thực chất đều có những sai lầm giống nhau. Cụ thể là:

+ Họ đều thừa nhận đặc điểm tâm lí của con người là bất biến hoặc là tiền định, hoặc là do tiềm năng sinh vật di truyền, hoặc là ảnh hưởng của môi trường bất biến quyết định. Với quan niệm như vậy thì trong trường hợp nào con em của tầng lớp giai cấp thống trị, có đặc quyền, đặc lợi cũng đều có trình độ phát triển tâm lí hơn hẳn con

em của giai cấp bị bóc lột (do họ có tố chất di truyền tốt hơn, ưu việt hơn hoặc do họ được sống trong môi trường trí tuệ có tổ chức cao hơn...).

+ Các quan niệm này đã đánh giá không đúng vai trò của giáo dục. Họ xem xét sự phát triển của trẻ em một cách tách rời và không phụ thuộc vào những điều kiện cụ thể mà trong đó quá trình tâm lí đang diễn ra. Họ đã phủ nhận tính tích cực riêng của cá nhân, coi thường những mâu thuẫn biện chứng được hình thành trong quá trình phát triển tâm lí. Coi đứa trẻ là một thực thể tự nhiên, thụ động, cam chịu ảnh hưởng có tính chất quyết định của yếu tố sinh vật hoặc môi trường..., không thấy được con người là thực thể xã hội tích cực, chủ động trước tự nhiên, có thể cải tạo tự nhiên, xã hội và bản thân để phát triển nhân cách... Vì phủ nhận tính tích cực của trẻ, nên không hiểu được vì sao trong những điều kiện cùng một môi trường xã hội lại hình thành nên những nhân cách khác nhau về nhiều chỉ số, hoặc vì sao có những người giống nhau về thể giới nội tâm, về nội dung và hình thức hành vi lại được hình thành trong những môi trường xã hội khác nhau...

Quan điểm duy vật biện chứng về sự phát triển tâm lí trẻ em

Quan điểm của tâm lí học duy vật biện chứng thừa nhận nguyên lí phát triển trong triết học Mac - Lenin là: Sự phát triển của sự vật, hiện tượng là quá trình biến đổi từ thấp đến cao, từ đơn giản đến phức tạp, từ chưa hoàn thiện đến hoàn thiện. Đó là một quá trình tích lũy dần về số lượng dẫn đến sự thay đổi về chất lượng, là quá trình nảy sinh cái mới trên cơ sở của cái cũ, do sự đấu tranh giữa các mặt đối lập ngay trong bản thân của sự vật, hiện tượng.

Quan điểm Macxit được vận dụng để xem xét sự phát triển tâm lí của trẻ em không phải là sự tăng hoặc giảm về số lượng, mà là một quá trình biến đổi về chất lượng tâm lí. Sự thay đổi về lượng của các chức năng tâm lí dẫn đến sự thay đổi về chất và đưa đến sự hình thành cái mới một cách nhảy vọt trên cơ sở của cái cũ, do sự đấu tranh giữa các mặt đối lập ngay trong bản thân các hiện tượng tâm lí.

Sự phát triển tâm lí gắn liền với sự xuất hiện những đặc điểm mới về chất – những cấu tạo tâm lí mới ở những giai đoạn lứa tuổi nhất định (ví dụ, nhu cầu tự lập xuất hiện ở trẻ lên 3...).

Trong các giai đoạn phát triển khác nhau, có sự cải biến về chất của các quá trình tâm lí và toàn bộ nhân cách trẻ.

Xét toàn cục, phát triển là một quá trình kế thừa. Sự phát triển tâm lí cá nhân là một quá trình cá nhân lĩnh hội nền văn hóa xã hội của loài người.

Bằng lao động, con người ghi lại kinh nghiệm, năng lực... của mình trong các công cụ sản xuất, các đồ dùng hàng ngày, các tác phẩm văn hóa nghệ thuật..., con người đã tích lũy kinh nghiệm thực tiễn xã hội của mình trong các đối tượng do con người tạo ra và các quan hệ con người với con người. Ngay từ khi ra đời, đứa trẻ đã sống trong thế giới đối tượng và những quan hệ đó. Đứa trẻ không chỉ thích nghi với thế giới đồ vật và hiện tượng do con người tạo ra, mà còn lĩnh hội thế giới đó. Đứa trẻ đã tiến hành những hoạt động căn bản tương ứng với những hoạt động mà trước đó loài người đã thể hiện vào trong đồ vật, hiện tượng. Nhờ cách đó mà nó lĩnh hội được những năng lực đó cho mình. Quá trình đó làm cho quá trình tâm lí trẻ phát triển.

Như vậy, phát triển tâm lí là kết quả hoạt động của chính cá nhân với những đối tượng do loài người tạo ra.

Những biến đổi về chất trong tâm lí sẽ đưa cá nhân từ lứa tuổi này sang lứa tuổi khác. Bất cứ một mức độ nào của trình độ trước cũng là sự chuẩn bị cho trình độ sau. Yếu tố tâm lí lúc đầu ở vị trí thứ yếu, sau chuyển sang vị trí chủ yếu.

Tóm lại, sự phát triển tâm lí của cá nhân đầy biến động và diễn ra cực kì nhanh chóng. Đó là một quá trình không phẳng lặng, mà có khủng hoảng và đột biến. Chính hoạt động của cá nhân làm cho tâm lí của nó được hình thành và phát triển.

Mặt khác, sự phát triển tâm lí chỉ có thể xảy ra trên nền của một cơ sở vật chất nhất định (một cơ thể người với những đặc điểm bẩm sinh, di truyền của nó). Trẻ em sinh ra với những đặc điểm bẩm sinh, di truyền nhất định mới có sự phát triển tâm lí người. Vì vậy sự phát triển tâm lí của mỗi cá nhân dựa trên cơ sở vật chất riêng. Sự khác nhau này có thể ảnh hưởng tới tốc độ, đỉnh cao... của các thành tựu của con người cụ thể trong một lĩnh vực nào đó; có thể ảnh hưởng tới con đường và phương thức khác nhau của sự phát triển các thuộc tính tâm lí... Chúng là tiền đề, điều kiện cần thiết để phát triển tâm lí, những điều kiện đó không quyết định sự phát triển tâm lí, nó có trở thành hiện thực hay không còn phụ thuộc vào một tổ hợp những yếu tố khác nữa. Vì vậy, trong quá trình phát triển của cá nhân, không chỉ quan tâm tới các yếu tố hoạt động, tương tác xã hội, yếu tố môi trường (tự nhiên, xã hội), mà còn phải quan tâm tới sự phát triển thể chất của cá nhân.

b) *Cơ chế và con đường hình thành và phát triển tâm lý trẻ em*

❖ *Cơ chế hình thành và phát triển tâm lí cá nhân*

Sự phát triển tâm lí cá nhân là quá trình chủ thể thông qua hoạt động và tương tác để lĩnh hội những kinh nghiệm lịch sử - xã hội và biến chúng thành những kinh nghiệm riêng của cá nhân.

- Kinh nghiệm lịch sử - xã hội.

Ở con vật có 2 loại kinh nghiệm: Kinh nghiệm loài (đã được mã hóa trong các gen di truyền) và kinh nghiệm cá thể do chính cá thể tạo ra trong quá trình sống. Kinh nghiệm cá thể gắn liền trong từng cá thể và sẽ mất cùng với cá thể.

Khác với con vật, con người tác động vào môi trường và để lại dấu ấn của mình thông qua các sản phẩm hoạt động. Các sản phẩm đó là kết tinh của kinh nghiệm lịch sử - xã hội.

Kinh nghiệm xã hội là những kinh nghiệm được hình thành và tồn tại trong hoạt động của các cá nhân, của xã hội và trong các mối quan hệ giữa các chủ thể cùng sống trong xã hội đương thời. Những kinh nghiệm của xã hội được biểu hiện qua tri thức khoa học về tự nhiên xã hội và nhân văn, kinh nghiệm ứng xử giữa người với người giữa người với thế giới tự nhiên,...

Kinh nghiệm lịch sử. Sự tích lũy các kinh nghiệm xã hội trong suốt chiều dài phát triển của xã hội đã hình thành nên kinh nghiệm lịch sử (là những kinh nghiệm từ các thế hệ trước truyền lại). Kinh nghiệm lịch sử là dấu hiệu đặc trưng tạo nên sự khác biệt giữa con người với các loại động vật khác, chỉ có kinh nghiệm loài chứ không có

kinh nghiệm lịch sử.

Kinh nghiệm lịch sử và kinh nghiệm xã hội kết hợp với nhau tạo thành hệ thống kinh nghiệm xã hội - lịch sử và tồn tại trong đời sống xã hội (được kết tinh trong các vật phẩm do con người sáng tạo ra và trong các quan hệ giữa con người với con người).

- *Nguồn gốc và nội dung của các chức năng tâm lí cấp cao ở trẻ em là kinh nghiệm lịch sử xã hội.* Theo L.X.Vygotsky (1997), trẻ em được sinh ra với rất ít chức năng thần kinh sơ đẳng- chú ý, cảm giác, tri giác và trí nhớ. Những chức năng này cuối cùng sẽ được văn hóa chuyển thành những quá trình thần kinh phức tạp hơn mà ông gọi là hệ thống chức năng thần kinh cấp cao. Trẻ em phải thực hiện quá trình phát triển, tự tạo ra cho mình những cái mới trong đời sống tâm lí bằng cách lấy lại những năng lực Người từ nền văn hóa xã hội do các thế hệ trước tạo ra. Con đường để trẻ phát triển các chức năng tâm lí của mình là con đường lĩnh hội các công cụ tâm lí thông qua tương tác xã hội với người lớn. Cơ chế của sự phát triển các chức năng tâm lí ở trẻ em là cơ chế “nội tâm hóa”. Đó là chuyển từ kinh nghiệm lịch sử xã hội- “cái xã hội” thành kinh nghiệm cá nhân- cái cá nhân bằng những hành động trực tiếp tác động lên “cái xã hội” để chiếm lĩnh một cách sáng tạo.

- *Cơ chế chuyển kinh nghiệm xã hội lịch sử thành kinh nghiệm cá nhân (Cơ chế chuyển từ bên ngoài vào bên trong).*

+ *Quá trình phát triển tâm lí của cá nhân được thực hiện thông qua sự tương tác giữa cá nhân với thế giới bên ngoài.*

Quá trình cá nhân tiếp thu những kinh nghiệm lịch sử xã hội không phải là sự chuyển từ bên ngoài vào bên trong một cách cơ học mà bằng cách tương tác giữa chủ thể với đối tượng (chứa kinh nghiệm lịch sử xã hội).

Theo J. Piaget (1986), có 2 loại tương tác: Tương tác giữa trẻ em với thế giới đồ vật (qua đó chủ thể hình thành kinh nghiệm về những thuộc tính vật lí của sự vật và phương pháp sáng tạo ra chúng) và tương tác giữa trẻ em với người khác (qua đó chủ yếu hình thành kinh nghiệm về các khuôn mẫu đạo đức, tư duy, logic...). Trong quá trình tương tác giữa trẻ em với thế giới đồ vật thường xuyên có sự hiện diện của người lớn và điều quan trọng là qua các quá trình tương tác, trẻ em học được cách sử dụng các đồ vật, tức là sử dụng được các kinh nghiệm xã hội mà con người sáng tạo ra và mã hóa vào trong đồ vật. Mọi sự phát triển tâm lí bình thường của trẻ em không thể diễn ra bên ngoài sự tương tác. *Tương tác là nguyên lí bất di bất dịch của sự phát triển nói chung, trong đó có sự phát triển tâm lí.*

+ *Sự hình thành và phát triển các cấu trúc tâm lí cá nhân (cấu trúc bên trong) thực chất là quá trình chuyển các hành động tương tác từ bên ngoài vào bên trong của cá nhân (cơ chế chuyển vào trong).*

Để hình thành các kinh nghiệm cá nhân trong quá trình tương tác giữa cá nhân với thế giới đồ vật và với người khác, chủ thể phải tách các kinh nghiệm xã hội – lịch sử, được mã hóa trong đồ vật và trong các quan hệ xã hội, chuyển chúng thành kinh nghiệm riêng của mình. Tức là chủ thể phải tiến hành quá trình chuyển vào trong hay quá trình nhập tâm.

Quá trình chuyển vào trong là quá trình chuyển các hành động từ các hình thức bên ngoài vào bên trong và biến thành hành động tâm lí. Đó là quá trình biến hành động từ cấu trúc vật lí thành cấu trúc tâm lí của cá nhân.

Có nhiều cách giải thích về cơ chế chuyển vào trong, trong đó có 2 cách giải thích phổ biến:

Giải thích của J. Piaget theo cơ chế thích ứng. Theo cách giải thích này, quá trình nội tâm hóa được thực hiện theo 2 cơ chế: đồng hóa và điều ứng các kích thích bên ngoài để làm tăng trưởng cấu trúc đã có (do đồng hóa) hoặc hình thành cấu trúc mới (do điều ứng), nhằm tạo ra trạng thái cân bằng của cá nhân. Đồng hóa là tiếp nhận thông tin (giống việc tiếp nhận các chất dinh dưỡng trong đồng hóa sinh học), đưa vào trong cấu trúc đã có, giúp cấu trúc đó được phong phú hơn. Điều ứng là cá nhân tiếp nhận thông tin, chuyển vào trong cấu trúc đã có, cải tổ cấu trúc đó.

Giải thích của P.Ia. Galperin, theo cách giải thích này cơ chế chuyển vào trong có 3 điểm cơ bản:

○ *Thứ nhất,* ở mức độ đầy đủ nhất quá trình chuyển vào trong được bắt đầu từ hành động với vật thật, bên ngoài và trải qua một số bước: Hành động với vật thật → Hành động với lời nói to → Hành động với lời nói thầm không thành tiếng → Hành động với lời nói thầm bên trong. Trong đó, hành động với vật chất, hành động thực tiễn, là nguồn gốc của sự hình thành tâm lí. Trong quá trình chuyển theo các bước, nội dung cấu trúc (bản chất) của đối tượng vẫn được giữ nguyên, chỉ có sự thay đổi hình thức thể hiện của cấu trúc đó: Hình thức thể hiện qua vật chất, hình thức biểu hiện qua mô hình ký hiệu và hình thức ý nghĩ.

○ *Thứ hai,* trong quá trình chuyển hành động từ bên ngoài vào bên trong theo các bước, thường xuyên diễn ra hai hành động: Hành động với đối tượng (hành động của chủ thể theo logic của đối tượng) và hành động chủ ý của chủ thể đến đối tượng và đến hành động với đối tượng. Càng tiến tới các bước sau của hành động chuyển vào trong thì hành động giám sát và hành động với đối tượng càng sáp vào nhau. Ở bước cuối cùng hai hành động này nhập làm một, tạo thành cấu trúc tâm lí bao gồm nghĩa khách quan của đối tượng được chuyển vào trong và ý chủ quan của chủ thể về đối tượng đó. Đây là hai mặt của bất kỳ một cấu trúc tâm lí nào được hình thành và phát triển trong đời sống cá nhân.

○ *Thứ ba,* quá trình chuyển hành động từ bên ngoài vào bên trong của cá nhân được định hướng theo nhiều cách. Trong đó cách định hướng khái quát có hiệu quả hơn cả. Trong thực tế, các định hướng này được thể hiện qua việc học phương pháp học, phương pháp làm việc trước khi thực hiện các nội dung cụ thể.

❖ *Các con đường hình thành và phát triển tâm lí trẻ em*

Có nhiều con đường hình thành và phát triển tâm lí cá nhân. Dưới đây là một số con đường phổ biến:

- *Kế thừa*

Sống trong môi trường xã hội, qua quá trình tiếp xúc với các thành viên khác, mỗi cá nhân “ngấm mình” trong những khuôn mẫu văn hoá của các cộng đồng (gia đình, làng xóm v.v). Trong quá trình hình thành và phát triển nhân cách của mình, cá

nhân đã lựa chọn, gìn giữ và phát huy những giá trị văn hoá, nề nếp, truyền thống của gia đình, cộng đồng, được hình thành trong lịch sử của gia đình, dòng họ, cộng đồng và loại bỏ đi những nét tâm lí truyền thống không còn phù hợp. Nhờ sự kế thừa này mà mỗi cá nhân đã có những “nguyên liệu” đầu tiên để phục vụ cho sự “xã hội hoá” chính bản thân mình.

- *Bắt chước*

Bắt chước là làm theo có ý thức (có chủ ý) và vô thức. Đối với cá nhân, bắt chước là một phương thức hoà nhập mình vào nhóm xã hội. Trong nhiều trường hợp việc bắt chước là một phương thức lĩnh hội những hành vi, thói quen, cách ứng xử và những nét tâm lí chung của nhóm.

Nhờ bắt chước tạo nên sự thống nhất trong ý thức, trong hành động, lối sống của các thành viên, tạo nên những đặc điểm tâm lí chung trong nhân cách của họ. Chính vì thế, bắt chước là một phương thức trong quá trình hình thành và phát triển nhân cách của mỗi cá nhân trong nhóm xã hội. Con cháu bắt chước tấm gương của cha mẹ, học sinh bắt chước hành vi của giáo viên v.v cả mặt tốt lẫn mặt xấu, mặt tích cực và mặt tiêu cực...

Qua cơ chế bắt chước, mối quan hệ tương tác giữa các thành viên trong nhóm, đặc biệt là gia đình, được bộc lộ rõ nét. Trong gia đình, sức mạnh ảnh hưởng của cha mẹ là ở lòng yêu thương, tin tưởng của họ vào con cái mình và ở niềm tin của trẻ đối với những người thương yêu của nó. Trong con mắt của trẻ, cha mẹ là một mẫu hình chuẩn, mọi việc làm của cha mẹ đều đúng và trẻ muốn bắt chước cha mẹ, muốn trở thành một người giống với cha mẹ của mình. Trẻ bắt chước cha mẹ trong mọi hành động, lời nói. Những quan niệm đầu tiên về lí tưởng, về sự hoàn thiện của trẻ có được từ “nguyên mẫu” cha mẹ. Trẻ sẽ tự hào với việc giống cha mẹ về tính cách, khuynh hướng. Việc mong muốn được giống cha mẹ trở thành một động lực thúc đẩy trẻ ngày càng cố gắng học tập và rèn luyện theo những điều cha mẹ dạy bảo, hướng dẫn.

Đồng nhất hoá

Hiện nay, những nghiên cứu mới nhất về đồng nhất hoá trong tâm lí học cho rằng đồng nhất hoá là một khái niệm bao trùm cả 3 lĩnh vực.

Đồng nhất hoá là quá trình chủ thể thống nhất bản thân mình với cá nhân khác hoặc nhóm khác dựa trên mối dây liên hệ cảm xúc và đồng thời chuyển những chuẩn mực, giá trị, hình mẫu của họ vào thế giới nội tâm của mình. Điều này có thể nhận thấy trong sự bắt chước công khai hình mẫu, đặc biệt ở trẻ em trước tuổi đến trường.

Đồng nhất hoá là sự nhìn nhận, hình dung của chủ thể về người khác như sự kéo dài của chính bản thân mình, gán cho người đó những đặc tính, tình cảm và mong muốn của mình. Ví dụ, cha mẹ luôn mong muốn, kỳ vọng ở con cái mình sẽ thực hiện được những mơ ước, ý tưởng của họ.

Đồng nhất hoá là cơ chế tự đặt mình vào vị trí của người khác, dịch chuyển bản thân mình vào phạm vi, không gian và hoàn cảnh của người khác dẫn đến việc đồng nhất hoá ý nghĩa cá nhân của người đó.

Một trong những yếu tố giúp cho cơ chế bắt chước, đồng nhất hoá đạt hiệu quả hơn đó là tính chất của mối quan hệ giữa các thành viên trong nhóm xã hội. Những

người than, gần gũi, người nổi tiếng v.v trong nhóm xã hội thường được người khác đồng nhất. Trong gia đình, cha mẹ là những người thường xuyên gần gũi với trẻ. Tất cả những gì cha mẹ làm thường được trẻ chấp nhận một cách vô điều kiện. Trẻ luôn cho rằng tất cả những điều cha mẹ làm đều đúng đắn và chúng có sức ám thị rất cao đối với trẻ (đặc biệt khi trẻ còn nhỏ). Theo quan điểm của S. Freud trẻ nam thường có xu hướng đồng nhất hoá với người cha, còn trẻ nữ lại có xu hướng đồng nhất hoá với mẹ. Sự đồng nhất hoá này được thể hiện ở việc trẻ nam hoặc trẻ nữ cố gắng bắt chước, tiếp thu toàn bộ những thái độ, thuộc tính và hành vi của cha hoặc mẹ cùng giới. Việc làm này sẽ giúp trẻ tiếp thu những chuẩn mực đạo đức của chính người cha hoặc mẹ của chúng và trẻ sẽ bắt chước được những đặc tính giới riêng biệt của cha mẹ, từ đó có sự phát triển hoàn thiện về phương diện tâm lí.

- *Lây lan*

Lây lan được coi là một cơ chế đặc thù của việc hình thành nên tâm lí, ý thức xã hội. Về bản chất, lây lan là quá trình chuyển trạng thái cảm xúc từ người này sang người khác, tạo nên trạng thái cảm xúc chung của nhóm đối với một sự vật, hiện tượng nhất định. Chính trạng thái cảm xúc này đã điều khiển hành động của nhóm đối với đối tượng.

- *Thoả hiệp*

Thoả hiệp là sự nhân nhượng của cá nhân trước áp lực của cá nhân khác hoặc của nhóm xã hội dẫn đến sự thay đổi tâm thế và cách ứng xử của cá nhân cho phù hợp. Trong thực tế giáo dục của các bậc cha mẹ nhiều khi gặp phải những khó khăn như mâu thuẫn về quan điểm sống, định hướng giá trị giữa các thế hệ..., chính vì vậy trong giáo dục gia đình sự thoả hiệp là điều vô cùng quan trọng.

Trong tâm lí học xã hội người ta thường quan tâm tới 2 loại thoả hiệp: thoả hiệp hình thức và thoả hiệp thực tâm. Thoả hiệp hình thức có nghĩa là bề ngoài tiếp nhận ý kiến nhưng thực tế vẫn chống lại. Thoả hiệp thực tâm là bên trong cá nhân có sự biến đổi tâm thế và quan điểm theo xu hướng chung của nhóm. Kết quả của sự thoả hiệp cũng phụ thuộc nhiều vào trình độ hiểu biết của các thành viên, bầu không khí tâm lí của nhóm xã hội.

- *Học tập*

Sự lĩnh hội các chuẩn mực đạo đức, tri thức, kinh nghiệm xã hội của trẻ em thông qua kế thừa, bắt chước, lây lan...thường diễn ra tự phát. Tuy nhiên, trong suốt quá trình phát triển của trẻ còn theo cơ chế lĩnh hội tự giác, tức là học tập.

Việc học của cá nhân có thể được diễn ra theo các phương thức: học ngẫu nhiên; học kết hợp thông qua một hoạt động khác hoặc học tập có chủ đích. Đặc trưng của học tập và cũng là sự khác biệt lớn giữa nó với học kết hợp hay học ngẫu nhiên là học tập bao giờ cũng nhằm thoả mãn một nhu cầu học nhất định, được kích thích bởi động cơ và được thực hiện bởi một hoạt động chuyên biệt: Hoạt động học với nội dung, phương pháp, phương tiện riêng.

2.1.2. Các quy luật phát triển tâm lí trẻ em

a) *Sự phát triển tâm lí của cá nhân diễn ra theo một trình tự nhất định, không nhảy cóc, không đột chày giai đoạn*

Sự phát triển và trưởng thành của cơ thể từ lúc bắt đầu là một hợp tử cho đến khi về già trải qua *tuần tự các giai đoạn: thai nhi, tuổi thơ, dậy thì, trưởng thành, ổn định, suy giảm, già yếu và chết*. Thời gian, cường độ và tốc độ phát triển các giai đoạn ở mỗi cá nhân có thể khác nhau, nhưng *mọi cá nhân phát triển bình thường đều phải trải qua các giai đoạn đó theo một trật tự hằng định*, không đột chày, không nhảy cóc, không bỏ qua giai đoạn trước để có giai đoạn sau. Sự hình thành và phát triển các cấu trúc tâm lí của cá nhân cũng diễn ra theo quy luật hằng định như vậy.

Ngày nay, do gia tốc phát triển diễn ra nhanh hơn, mặt khác, do đời sống xã hội thay đổi, nên các giai đoạn trưởng thành của trẻ em có thể được rút ngắn hơn, hiện đại hơn, nhưng trật tự phát triển của trẻ em vẫn không thay đổi. Vì vậy, trong giáo dục, tránh tình trạng bắt ép trẻ em phát triển sớm hơn so với khả năng và điều kiện của mình, biến trẻ thành các “ông cụ, bà cụ” non.

b) Sự phát triển tâm lí cá nhân diễn ra không đều

Sự phát triển của cá nhân diễn ra theo quy luật không đều. Điều này thể hiện ở các khía cạnh sau:

* *Sự phát triển cả thể chất và tâm lí diễn ra với tốc độ không đều qua các giai đoạn phát triển từ sơ sinh đến trưởng thành*. Xu hướng chung là chậm dần từ sơ sinh đến khi trưởng thành, nhưng trong suốt quá trình đó có những giai đoạn phát triển với tốc độ rất nhanh, có giai đoạn chậm lại, để rồi lại vượt lên giai đoạn sau.

* *Có sự không đều về thời điểm hình thành, tốc độ, mức độ phát triển giữa các cấu trúc tâm lí trong quá trình phát triển ở mỗi cá nhân*. Chẳng hạn, thông thường, trẻ em phát triển nhận thức trước và nhanh hơn so với phát triển ngôn ngữ; ý thức về các sự vật bên ngoài trước khi xuất hiện ý thức về bản thân v.v.

* *Có sự không đều giữa các cá nhân trong quá trình phát triển cả về tốc độ và mức độ*

Khi mới sinh và lớn lên, mỗi cá nhân có cấu trúc cơ thể riêng (về hệ thần kinh, các giác quan và các cơ quan khác của cơ thể). Đồng thời được nuôi dưỡng, được hoạt động trong những môi trường riêng (gia đình, nhóm bạn, nhà trường v.v). Sự khác biệt đó tạo ra ở mỗi cá nhân có tiềm năng, điều kiện, môi trường phát triển riêng của mình, không giống người khác. Vì vậy giữa các cá nhân có sự khác biệt và không đều về cả mức độ và tốc độ phát triển. Điều này đặt ra vấn đề là giáo dục trẻ em không chỉ quan tâm và tôn trọng sự khác biệt cá nhân trong quá trình phát triển của các em mà còn cần phải tạo điều kiện thuận lợi để mỗi cá nhân phát huy đến mức tối đa mọi tiềm năng của mình, để đạt đến mức phát triển cao nhất so với chính bản thân mình.

c) Sự phát triển tâm lí cá nhân diễn ra tiệm tiến và nhảy vọt

Theo nhà tâm lí học J.Piaget, sự *hình thành và phát triển* các cấu trúc tâm lí diễn ra theo cách *tăng dần về số lượng* (tăng trưởng) và *đột biến* (phát triển, biến đổi về chất).

Một em bé trước đó đã hình thành được cấu trúc nhận thức: biểu tượng về con chó, khi gặp một con chó thực, em bé đưa hình ảnh con chó đó vào trong cấu trúc nhận thức đã có về con chó và làm đa dạng thêm cấu trúc này. Khi nhìn thấy một vật khác con chó (chẳng hạn con bò) em bé đưa hình ảnh con bò vào trong cấu trúc con chó và

phát hiện sự không phù hợp giữa hình ảnh con bò với cấu trúc nhận thức đã có về con chó. Em bé tiến hành cải tổ lại cấu trúc nhận thức về con chó thành cấu trúc nhận thức về con bò. Như vậy, em bé đã có thêm cấu trúc mới bên cạnh cấu trúc con chó đã có.

Các nghiên cứu của S.Freud và E.Erikson đã phát hiện sự phát triển các cấu trúc nhân cách của trẻ em diễn ra bằng cách tăng dần các mối quan hệ với người lớn, dẫn đến cải tổ các cấu trúc nhân cách đã có, tạo ra cấu trúc mới, để thiết lập sự cân bằng trong đời sống nội tâm của mình.

Như vậy, trong quá trình phát triển các cấu trúc tâm lí thường xuyên diễn ra và đan xen giữa hai quá trình: tiệm tiến và nhảy vọt. Hai quá trình này có quan hệ nhân quả với nhau.

d) Sự phát triển tâm lí cá nhân gắn bó chặt chẽ giữa sự trưởng thành cơ thể và sự tương tác với môi trường văn hoá- xã hội

Tâm lí người là chức năng phản ánh của hoạt động sống của con người. Nó là *thuộc tính trội* của hệ thống hoạt động sống đó. Khi cơ thể hoạt động sẽ sản sinh ra hiện tượng tâm lí, thực hiện *chức năng phản ánh* và *định hướng* cho hoạt động của cả hệ thống đó. Vì vậy, sự phát triển của các cấu trúc tâm lí *gắn liền* và *phụ thuộc* vào sự trưởng thành của cơ thể và vào mức độ hoạt động của nó. *Mức độ phát triển tâm lí phải phù hợp với sự trưởng thành của cơ thể*. Nếu sự phù hợp này bị phá vỡ sẽ dẫn đến *bất bình thường* trong quá trình phát triển của cá nhân (chậm hoặc phát triển sớm về tâm lí so với sự phát triển của cơ thể).

Mặt khác, cá nhân muốn tồn tại và phát triển phải hoạt động. Nhưng hoạt động được diễn ra không phải “trên không trung”, mà bao giờ cũng trong môi trường hiện thực. Ở đó có rất nhiều lực lượng trực tiếp và gián tiếp tác động, chi phối và quy định hoạt động của cá nhân, trong đó môi trường văn hoá - xã hội là chủ yếu. Vì vậy, sự hình thành và phát triển tâm lí cá nhân diễn ra trong sự tương tác chặt chẽ giữa ba yếu tố: chủ thể hoạt động, yếu tố thể chất và môi trường. Sự tương tác giữa ba yếu tố này tạo nên *tam giác phát triển của mọi cá nhân*.

e) Sự phát triển tâm lí cá nhân có tính mềm dẻo và có khả năng bù trừ

Các nhà Tâm lí học hành vi cho thấy, có thể điều chỉnh, thậm chí làm mất một hành vi khi đã được hình thành. Điều này nói lên tính có thể thay đổi, thay thế được của các hành vi trong quá trình phát triển.

Các công trình nghiên cứu của A.Adler cho thấy, con người, ngay từ nhỏ đã có xu hướng vươn tới sự tốt đẹp. Trong quá trình đó, cá nhân thường ý thức được sự thiếu hụt, yếu kém của mình và chính sự ý thức đó là động lực thúc đẩy cá nhân khắc phục, *bù trừ* sự thiếu hụt đó. Đứa trẻ muốn nhìn tất cả nếu nó bị mù, muốn nghe tất cả nếu tai của nó bị khiếm khuyết, muốn nói nếu nó gặp khó khăn về ngôn ngữ v.v. *Xu hướng bù trừ trong tâm lí là quy luật tâm lí cơ bản* trong quá trình phát triển. Thậm chí, sự bù trừ có thể *quá mức (siêu bù trừ)*, dẫn đến chuyển hoá sự yếu kém trở thành sức mạnh.

Teddy Roosevelt vốn là đứa trẻ ốm yếu, nhưng đã trở thành một nhà thể thao nhờ rèn luyện giải nắng dầm mưa. Demosthenes là một người có tật nói lắp, nhưng đã trở thành một nhà hùng biện, nhờ kiên trì luyện tập cách nói.

Như vậy, cả về phương diện hành vi bên ngoài, cả cấu trúc tâm lí bên trong và

cơ chế sinh lí thần kinh của vỏ não đều cho thấy sự linh hoạt và khả năng bù trừ của cá nhân trong quá trình phát triển.

Việc phát hiện quy luật về tính mềm dẻo và bù trừ trong quá trình phát triển tâm lí đã vạch ra cơ sở khoa học cho việc điều chỉnh sự lệch lạc và khắc phục sự chậm trễ, hẫng hụt tâm lí của cá nhân do các tác động từ phía chủ thể và từ phía môi trường, đem lại sự cân bằng và phát triển bình thường cho cá nhân.

f) *Dạy học, giáo dục là con đường chủ yếu của sự phát triển tâm lí*

Trẻ chỉ có thể lĩnh hội kinh nghiệm xã hội nhờ sự tiếp xúc với người lớn. Nhưng sự tiếp xúc của trẻ với người lớn có hiệu quả tốt với điều kiện là sự tiếp xúc đó phải được tổ chức đặc biệt và chặt chẽ, nhất là trong quá trình hoạt động sư phạm. Do vậy, giáo dục giữ vai trò chủ đạo đối với sự phát triển tâm lí trẻ em. Giáo dục và dạy học là con đường đặc biệt để truyền đạt những phương tiện hoạt động của con người (công cụ, ký hiệu), truyền đạt những kinh nghiệm xã hội cho thế hệ sau. Khi nói tới vai trò chủ đạo của giáo dục, dạy học các nhà tâm lí học Macxit nhấn mạnh, đó là quá trình tác động có mục đích, có ý thức của thế hệ trưởng thành đối với thế hệ trẻ nhằm hình thành những phẩm chất nhất định cho họ, đáp ứng được với những nhu cầu của xã hội.

Khi khẳng định vai trò chủ đạo của giáo dục, dạy học đối với sự phát triển tâm lí trẻ em chúng ta cần lưu ý: Tâm lí của con người mang tính chủ thể, những tác động của thế giới bên ngoài luôn luôn bị khúc xạ thông qua kinh nghiệm sống của con người. Do vậy, những học sinh khác nhau có thể có thái độ khác nhau trước cùng một yêu cầu của thầy, cô giáo.

Con người là chủ thể hoạt động, chủ thể trước những tác động của môi trường. Do vậy, các tác động của bên ngoài quyết định tâm lí của con người một cách gián tiếp thông qua quá trình tác động qua lại của con người với môi trường thông qua hoạt động của con người trong môi trường đó.

Hơn nữa, con người là một chủ thể tích cực có thể tự giác thay đổi được chính bản thân mình – con người có thể tự giáo dục (ở tuổi thiếu niên, tự ý thức phát triển mạnh mẽ, các em có thể tự giáo dục một cách có ý thức). Nhưng quá trình tự ý thức của trẻ không tách khỏi tác động của môi trường. Nó được giáo dục, kích thích, hướng dẫn... và diễn ra trong quá trình đưa trẻ tác động qua lại tích cực với những người xung quanh.

Do vậy, những tác động như nhau, những điều kiện bên ngoài như nhau có thể ảnh hưởng khác nhau đến trẻ em...

Giáo dục, dạy học có vai trò chủ đạo đối với sự phát triển. Mỗi quan hệ giữa giáo dục, dạy học và phát triển là mối quan hệ biện chứng. Hai quá trình này không phải là hai quá trình diễn ra song song, mà chúng thống nhất với nhau, có quan hệ tương hỗ với nhau. Sự phát triển tâm lí của trẻ chỉ có thể diễn ra một cách tốt đẹp trong những điều kiện giáo dục và dạy học. Nhưng để giữ được vai trò chủ đạo, giáo dục và dạy học phải kích thích, dẫn dắt sự phát triển chứ không chờ đợi sự phát triển. Giáo dục phải đi trước một bước, phải đón trước sự phát triển, tạo nên ở trẻ quá trình giải quyết mâu thuẫn liên tục để thúc đẩy sự phát triển.

Tuy vậy, trong khi kích thích sự phát triển, đi trước sự phát triển một bước, giáo dục và dạy học cần tính đến những đặc điểm của mức độ đã đạt được ở trẻ, tính đến đặc điểm lứa tuổi và quy luật bên trong của sự phát triển. Do vậy, khả năng của giáo dục và dạy học rất rộng, nhưng không vô hạn. Muốn tâm lí của trẻ phát triển đúng đắn rất cần có sự tự giáo dục của trẻ trong tất cả các thời kỳ của cuộc đời.

2.1.3. Các giai đoạn phát triển tâm lí cá nhân

a) Đặc trưng của các giai đoạn phát triển cá nhân

Sự hình thành và phát triển các cấu trúc tâm lí mới của cá nhân trải qua nhiều giai đoạn. Một giai đoạn phát triển tâm lí của cá nhân có các đặc trưng sau:

Thứ nhất: Mỗi giai đoạn phát triển tương ứng với một hoạt động chủ đạo của cá nhân. Hoạt động chủ đạo là hoạt động mà sự phát triển của nó quy định những biến đổi chủ yếu trong các quá trình tâm lí và các đặc điểm tâm lí của cá nhân ở giai đoạn phát triển của nó. Chẳng hạn, học tập là hoạt động chủ đạo của trẻ em lứa tuổi học sinh, vì các đặc trưng tâm lí của lứa tuổi này được hình thành và phát triển chủ yếu thông qua hoạt động này.

Thứ hai: Mỗi giai đoạn được đặc trưng bởi các cấu trúc tâm lí mới mà ở các giai đoạn trước đó chưa có. Đây là đặc trưng điển hình nhất để xác định các giai đoạn phát triển. Tuy nhiên, trong một thời điểm lứa tuổi có rất nhiều cấu trúc tâm lí mới được hình thành. Vì vậy, trên thực tế, cùng một lứa tuổi của cá nhân, có thể được gọi bằng các tên khác nhau, tùy theo cấu trúc tâm lí được nhà nghiên cứu phát hiện. Chẳng hạn, cùng giai đoạn lứa tuổi từ 1 đến 2 tuổi, J.Piaget quan tâm tới sự hình thành và phát triển các cấu trúc nhận thức, nên gọi là giai đoạn hình thành và phát triển các sơ cấu nhận thức cảm giác – vận động, còn S.Freud coi đó là giai đoạn hậu môn, vì theo ông, động cơ vô thức thúc đẩy các hành vi của trẻ em là các khoái cảm khi kích thích vào hậu môn. Mặt khác, do sự phát triển không đều, nên trong mỗi giai đoạn lứa tuổi, các cấu trúc tâm lí mới được hình thành ở các thời điểm khác nhau. Vì vậy, mốc giới tuyệt đối của các lứa tuổi thường không cố định mà có sự xô dịch đôi chút.

Thứ ba: Trong mỗi giai đoạn phát triển đều có thời điểm rất nhạy cảm, thời điểm thuận lợi nhất để cá nhân hình thành và phát triển các cấu trúc tâm lí điển hình của giai đoạn đó. Chẳng hạn, thời kì 0 đến 1 tuổi là thời kì nhạy cảm để hình thành cấu trúc tâm lí “gắn bó mẹ con” hay trẻ em từ 7 đến 11 tuổi là thời kì thuận lợi để trẻ em phát triển các thao tác trí tuệ cụ thể, từ 15 đến 18 tuổi là thời kì thuận lợi để hình thành và phát triển ý thức xã hội hay trách nhiệm công dân v.v. Nếu nhà giáo dục nắm được thời điểm nhạy cảm của mỗi lứa tuổi sẽ dễ dàng hơn và đạt hiệu quả cao hơn trong việc hình thành và phát triển cá nhân

Thứ tư: ở thời điểm chuyển tiếp giữa hai giai đoạn lứa tuổi thường xuất hiện các cuộc khủng hoảng. Đó là thời điểm cá nhân thường rơi vào trạng thái tâm lí không ổn định, rối loạn, hẫng hụt, hay xuất hiện những biến đổi bất ngờ, khó lường trước, làm ảnh hưởng rất lớn đến nhịp độ, tốc độ và chiều hướng phát triển của cá nhân trong các giai đoạn tiếp sau. Trong thời kì khủng hoảng, cá nhân rất khó tiếp xúc, rất khó tác động. Tại thời điểm đó, dường như có sự khép kín tâm hồn của cá nhân; xuất hiện xu thế thụ lùi, tạm dừng phát triển. Trong giai đoạn học phổ thông, ở các thời điểm

khủng hoảng, học sinh thường ít hứng thú với việc học tập, giảm thành tích học tập, cuộc sống nội tâm thường dần vất, mệt mỏi và chán nản

Trong suốt quá trình phát triển của cá nhân thường xuất hiện nhiều cuộc khủng hoảng, đặc biệt là *khủng hoảng tuổi lên ba; khủng hoảng tuổi dậy thì và khủng hoảng tuổi già.*

b) Các giai đoạn phát triển tâm lí cá nhân

Trong Tâm lí học có nhiều quan điểm phân chia các giai đoạn lứa tuổi. Dưới đây là một số cách phân chia phổ biến trong Tâm lí học phát triển hiện nay.

** Các giai đoạn phát triển nhận thức của cá nhân theo cách phân chia của J.Piaget*

J.Piaget căn cứ vào sự hình thành và phát triển các cấu trúc nhận thức và trí tuệ của cá nhân để xác định các giai đoạn lứa tuổi. Từ đó, ông chia quá trình phát triển nhận thức và trí tuệ của trẻ em thành 4 giai đoạn lớn.

Bảng 2.1. Các giai đoạn phát triển nhận thức theo J.Piaget

Giai đoạn	Độ tuổi tương ứng	Đặc điểm
<i>Nhận thức giác- động</i>	0 – 2 tuổi	Bắt đầu biết bắt chước, ghi nhớ và tư duy Bắt đầu biết nhận ra các vật thể không ngừng xuất hiện khi chúng bị giấu đi Chuyển từ hành động phản xạ sang hoạt động nhắm đến mục tiêu
<i>Tiền thao tác</i>	2 – 7 tuổi	Phát triển dần dần việc sử dụng ngôn ngữ và khả năng tư duy tượng trưng Có thể tư duy các hoạt động một cách lô-gic theo một chiều nhất định Gặp nhiều khó khăn trong việc hiểu ý người khác
<i>Thao tác cụ thể</i>	7 – 11 tuổi	Có thể giải quyết những vấn đề (thực hành) rõ ràng Hiểu được các quy tắc hội thoại và có khả năng phân loại và sắp xếp theo thứ tự liên tiếp Hiểu được tính thuận nghịch
<i>Thao tác hình thức</i>	11 – trưởng thành	Có thể giải quyết các vấn đề trừu tượng theo lô-gic Trở nên khoa học hơn trong nhận thức. Phát triển sự quan tâm đến những vấn đề xã hội, nhân dạng

Nguồn: Trích từ Lý thuyết về phát triển nhận thức và phát triển hiệu quả của Piaget, 5/e của B.Wadsworth, được xuất bản bởi Allyn và Bacon, Boston, MA. Bản quyền © 1996 của Pearson Education. Điều chỉnh dưới sự đồng ý của nhà xuất bản.

+ *Giai đoạn 1: Giai đoạn cấu trúc nhận thức giác- động (từ 0 đến 2 tuổi):* Trẻ sơ sinh sử dụng những khả năng cảm giác và vận động để thăm dò và đạt được một sự am hiểu cơ bản về môi trường. Khi mới sinh ra, chúng chỉ có những phản xạ bẩm sinh

để gắn kết với thế giới. Cuối thời kì cảm giác vận động, chúng có được khả năng phối hợp những cảm giác vận động phức tạp.

+ *Giai đoạn 2: Tiền thao tác (2- 7 tuổi)*: Trẻ sử dụng biểu trưng (các hình ảnh và ngôn ngữ) để diễn tả và hiểu nhiều khía cạnh khác nhau của môi trường. Chúng phản ứng lại các đối tượng và sự kiện theo cách nghĩ của mình. Suy nghĩ của chúng lúc này mang tính chất “mình là trung tâm”, nghĩa là trẻ nghĩ rằng, mọi người đều nhìn nhận thế giới giống như cách nhìn của chúng

+ *Giai đoạn 3: Thao tác cụ thể (7 đến 11 tuổi)*: Trẻ có được và sử dụng các thao tác nhận thức (những hành động tinh thần, hay những thành phần của suy nghĩ logic) trên các vật thật.

+ *Giai đoạn 4: Thao tác hình thức (từ 11 tuổi trở đi)*: Những thao tác nhận thức của trẻ được tổ chức lại theo một cách thức nhất định, cho phép chúng có thể kiểm tra những hành động này (suy nghĩ về các ý nghĩ). Suy nghĩ của trẻ đã mang tính trừu tượng và hệ thống.

** Các giai đoạn phát triển tâm lí xã hội và các cuộc khủng hoảng của cá nhân theo quan niệm của E.Ericson*

E.Erikson nhấn mạnh rằng, trẻ em là những “người thám hiểm” chủ động, dễ thích ứng, chúng luôn tìm cách kiểm soát môi trường của mình, thay vì là những thực thể thụ động, chịu sự “đúc nặn” của cha mẹ. Ông nhấn mạnh khía cạnh văn hoá và xã hội của sự phát triển của cá nhân.

Erikson cho rằng, mọi người đều phải đối mặt với tối thiểu 8 cuộc khủng hoảng hay xung đột trong suốt cuộc đời mình. Mỗi khủng hoảng đều chủ yếu mang tính xã hội về tính chất và có mối liên quan thực tiễn với tương lai. Việc giải quyết thành công mỗi sự khủng hoảng trong cuộc sống sẽ chuẩn bị cho con người giải quyết những xung đột tiếp theo trong cuộc đời. Trái lại, những cá nhân thất bại trong giải quyết một hay một vài khủng hoảng cuộc sống, thì gần như chắc chắn sẽ gặp phải vấn đề trong tương lai. Ví dụ, một đứa trẻ có sự hoài nghi đối với những người khác khi còn ấu thơ, có thể sẽ rất khó khăn để tin tưởng vào những người bạn trong cuộc sống sau này. Những khủng hoảng sau sẽ trở thành những rào cản khó vượt đối với những cá nhân sớm vấp phải.

Bảng 2.2. Lý thuyết của Erikson về các giai đoạn phát triển tâm lí - xã hội

Các giai đoạn	Độ tuổi	Sự kiện đặc trưng	Mô tả
Tin tưởng - hoài nghi	Lúc mới sinh đến 12-18 tháng	Cho ăn – chăm bẵm	Trẻ sơ sinh phải được nhận tình yêu thương đầu đời, các mối quan hệ đáng tin cậy với người nuôi dưỡng, nếu không sẽ phát triển các cảm giác ngờ vực, thiếu tin tưởng.
Tự quản - cảm giác xấu hổ, do dự	18 tháng – 3 tuổi	Huấn luyện đi vệ sinh	Các năng lượng của trẻ hướng đến sự phát triển các kĩ năng về thể chất, bao gồm đi, cầm nắm,

			kiểm soát cơ vòng. Trẻ học được cách kiểm soát nhưng có thể phát triển tính xấu hổ và do dự, lưỡng lự nếu không được đối xử tốt.
Khởi xướng - mặc cảm tự ti	3-6 tuổi	Sự độc lập	Trẻ tiếp tục trở nên quyết đoán hơn, đưa ra nhiều sự khởi xướng hơn nhưng nếu điều này quá mạnh có thể dẫn đến cảm giác tự ti.
Siêng năng - cảm giác kém cỏi	6-12 tuổi	Trường học	Trẻ phải đối mặt với các yêu cầu của việc học các kĩ năng mới, hoặc là ý thức về cảm giác tội tệ, thất bại và kém cỏi.
Khẳng định bản thân - mơ hồ về vai trò của bản thân	Tuổi vị thành niên	Các mối quan hệ bạn bè	Thanh thiếu niên phải có được bản sắc trong nghề nghiệp, hoàn thành các vai trò đúng với giới tính của mình, các hoạt động chính trị và tôn giáo.
Gắn bó - cô lập	Đầu giai đoạn tuổi trưởng thành	Tình yêu	Những người trẻ phải phát triển những mối quan hệ thân mật nếu không sẽ phải chịu đựng cảm giác bị tách biệt, cô lập.
Sự truyền lại - trì trệ	Tuổi trung niên	Nuôi nấng con cái/ cố vấn	Mỗi người trưởng thành phải tìm được một con đường nào đó để hài lòng và ủng hộ cho thế hệ sau.
Toàn vẹn về cái tôi - cảm giác tuyệt vọng	Tuổi già	Suy giảm và thừa nhận cuộc sống	Tột cùng là cảm giác về sự hoàn thành và thừa nhận bản thân.

Nguồn: “Tâm lí học” – Lester A. Lefton. Được xuất bản bởi Allyn và Bacon, Boston. Theo bản quyền năm 1994 bởi Pearson Education.

** Các giai đoạn phát triển tâm lí cá nhân dựa theo quan điểm hoạt động và tương tác của cá nhân*

Các nhà Tâm lí học theo lí thuyết hoạt động thường căn cứ vào đặc trưng mối quan hệ, sự tương tác giữa cá nhân với các yếu tố của môi trường và vào đặc trưng hoạt động của cá nhân để phân chia các giai đoạn phát triển. Tiêu chí để phân chia các giai đoạn ở đây là: 1) Đối tượng chủ yếu trong quan hệ mà cá nhân hướng tới trong quá trình phát triển: các đồ vật hay con người. Từ đó dẫn đến, 2) hoạt động chủ đạo

trong lứa tuổi

Dựa theo quan niệm này có thể phân chia các giai đoạn phát triển của trẻ em như sau:

- Thai nhi
- Ấu nhi (0-3 tuổi): Lối quan hệ chủ yếu là Mẹ và người lớn, thế giới đồ vật; Tương tác mẹ – con và hành động với đồ vật là hành động chủ đạo.
- Mẫu giáo (3-6 tuổi): Quan hệ xã hội và thế giới đồ vật; Hoạt động chơi là hoạt động chủ đạo.
- Nhi đồng (6 đến 11): Hoạt động chủ đạo là học tập
- Thiếu niên (11 đến 15 tuổi): Tri thức khoa học và thế giới bạn bè; Hoạt động học tập và quan hệ bạn bè là chủ đạo.
- Thanh niên (15 đến 25): Tri thức khoa học - nghề nghiệp; Quan hệ xã hội, hoạt động học tập - nghề nghiệp, hoạt động xã hội là chủ đạo.
- Trưởng thành (25 đến 60): Nghề nghiệp và quan hệ xã hội; Hoạt động nghề nghiệp, hoạt động xã hội là chủ đạo
- Tuổi già > 60 tuổi: Quan hệ xã hội là chủ đạo

2.2. Các yếu tố ảnh hưởng đến sự phát triển tâm lí học sinh tiểu học

2.2.1. Đặc điểm phát triển cơ thể

Sự phát triển tâm lí của trẻ em trước hết ta phải đề cập đến sự phát triển về thể chất của các em. Sự phát triển bình thường của cơ thể nói chung, của cấu tạo và hoạt động của hệ thần kinh nói riêng là điều kiện cần thiết để phát triển tâm lí của trẻ.

Trẻ em được di truyền những đặc điểm của con người về mặt cấu trúc cơ thể (bộ xương, bắp thịt, các bộ máy phân tích, các hệ cơ quan, đặc biệt là não và hệ thần kinh) cùng với các chức năng của chúng. Đó là những điều kiện quan trọng, cần thiết đầu tiên để trẻ em có thể tiếp xúc với môi trường xung quanh và từ đó có khả năng hoạt động tâm lí, có khả năng phát triển tâm lí.

Không có những điều kiện đó, hay những điều kiện đó không bình thường thì ảnh hưởng đến hoạt động tâm lí. Điều này có thể được chứng minh một cách rõ rệt qua những em bé vì bẩm sinh hay do bệnh tật mà hệ thần kinh hay các giác quan phát triển không bình thường (hông mắt, hông tai hay hông một bộ phận của não...), những em này đều mang theo một tật tương ứng: nghễng ngãng, kém mắt hay câm điếc, ... và như vậy có sự chậm trễ nhất định trong phát triển tâm lí.

Ở học sinh tiểu học, tốc độ phát triển về chiều cao và trọng lượng cơ thể chậm hơn so với tuổi mẫu giáo. Mỗi năm cao trung bình từ 2 - 5 cm và nặng thêm 400 - 500g.

Suốt giai đoạn 6-11 tuổi, khung xương của các em phát triển mạnh theo cả chiều dọc và chiều ngang. Quá trình này có thể gây đau âm ỉ trong xương làm trẻ khó chịu, có đêm mất ngủ. Người lớn cần giải thích cho trẻ rằng đó là phản ứng bình thường của cơ thể đối với quá trình phát triển. Sau 6 tuổi độ dày lớp mỡ dưới da giảm đi, các cơ bắp thịt dài, rộng và dày thêm. Hệ xương của trẻ ở tuổi này đang trong thời kỳ cốt hóa nhưng còn nhiều mô sụn nên dễ cong vẹo. Vì vậy, người lớn cần chú ý tư thế ngồi và cách lao động của các em. Những đốt xương ở cổ tay chưa hoàn toàn cốt

hóa, cho nên các em không thích làm hoặc sẽ gặp khó khăn khi làm những công việc có tính chất tỉ mỉ. Vì vậy, việc rèn luyện những kỹ xảo có tính chất kỹ thuật tỉ mỉ rất khó đối với các em. Chúng ta nên tránh để các em viết chữ quá nhỏ, viết láu, viết nhiều, không nên gò bó các em tham gia những hoạt động đơn điệu và kéo dài. Hệ cơ đang phát triển mạnh, những cơ lớn thường phát triển nhanh hơn những cơ nhỏ nhất là các bắp thịt lớn, nên các em thích chạy nhảy, thích làm những việc dùng sức mạnh.

Vào khoảng 8-9 tuổi con gái nhẹ và thấp hơn đôi chút so với con trai. Tuy nhiên sau đó tốc độ phát triển của các bé gái tăng lên đáng kể vì sự thay đổi hooc môn giới tính bắt đầu ở con gái sớm hơn so với con trai. Đến 10, 11 tuổi thì các em gái bắt đầu cao vượt các em trai. Tuy nhiên, trong suốt thời niên thiếu thể lực của con trai và con gái là như nhau.

Não bộ của trẻ em lên 7 tuổi đạt khoảng 90% trọng lượng não người lớn và đến 12 tuổi thì bằng trọng lượng não người lớn, thùy trán phát triển mạnh. Tế bào não phát triển về thành phần cấu tạo, độ lớn và phân hóa rõ rệt. Cấu tạo tế bào não của trẻ 8 tuổi không có điểm gì khác so với tế bào não của người lớn. Não bộ đang tiếp tục hoàn thiện về mặt cấu trúc và chức năng. Ở học sinh tiểu học có thể thành lập hệ thống liên hệ thần kinh phức tạp nhưng chưa thật vững chắc. Vỏ não chưa hoàn toàn điều khiển được những phần dưới vỏ. Nên ở tuổi này trẻ dễ nhớ nhưng cũng chóng quên và thường khó tìm hãm những cảm xúc của mình. Quá trình hưng phấn rất mạnh, nên học sinh tiểu học rất hiếu động và nhiều khi chưa có khả năng tự kiềm chế mình. Ước chế đang phát triển và tiến tới cân bằng với hưng phấn.

Học sinh tiểu học (đặc biệt ở lớp 1,2) hệ thống tín hiệu thứ nhất vẫn chiếm ưu thế hơn so với hệ thống tín hiệu thứ hai. Trong quá trình học tập ở nhà trường, hệ thống tín hiệu thứ hai dần dần được phát triển mạnh và giữ vai trò to lớn trong hoạt động nhận thức (do ngôn ngữ phát triển, các em hiểu được các ký hiệu, các công thức trong các bài học), cũng như trong việc điều chỉnh hành vi của các em. Đó là cơ sở sinh lí của sự phát triển tư duy trừu tượng và hành động ý chí của trẻ.

Bất kỳ người nào có đầy đủ các điều kiện sinh lí- giải phẫu bình thường đều có khả năng phát triển tâm lí. Bên cạnh những thuộc tính chung cho tất cả mọi người, cũng có những khác biệt riêng giữa người này và người khác về mầm mống bẩm sinh, di truyền, giúp cho việc phát triển những năng lực chuyên biệt dễ dàng hơn. Vì vậy, chăm lo phát triển thể lực cho trẻ, bảo vệ những giác quan của trẻ không chỉ là một nhiệm vụ về thể dục mà còn tạo điều kiện thuận lợi cho sự phát triển tâm lí của trẻ.

Song không nên hiểu đơn giản là cứ sinh ra với đủ các đặc điểm giải phẫu sinh lí của một con người là tâm lí của trẻ tự phát triển. Ví dụ, không phải có cơ quan thính giác tốt là trẻ trở thành nhạc sĩ, không một em nào sinh ra đã sẵn yêu lao động hay có kỷ luật... Đó chỉ là những điều kiện tự nhiên cần thiết, chỉ là những khả năng để phát triển, chúng không mang sẵn những nét tâm lí của trẻ. Chuyển được những khả năng đó thành hiện thực, phải trải qua quá trình sống của bản thân đứa trẻ trong một môi trường xã hội nhất định.

2.2.2. Sự thay đổi hoàn cảnh sống

Không có xã hội, không thể có sự phát triển tâm lí con người. Tách đứa trẻ mới sinh ra ngoài môi trường xã hội thì dù vẫn lớn lên, vẫn có những tiền đề sinh lí của con người, nhưng tâm lí đứa trẻ đó cũng vẫn ở trình độ động vật.

Trẻ em được phát triển thông qua hoạt động của trẻ trong quan hệ với người khác. Ngay từ lúc sơ sinh, trẻ đã có một số đặc điểm đảm bảo cho trẻ có quan hệ được với môi trường xã hội, trước tiên là với người mẹ. Dần dần, trong quá trình hoạt động (vui chơi ở tuổi mẫu giáo, học tập lao động khi bước vào tuổi đi học,...) tiếp xúc với bạn bè, với người lớn, trẻ em nắm được các hiểu biết, các kĩ năng về sử dụng công cụ, nắm được tiếng nói, biết suy nghĩ, quan sát, ghi nhớ, nắm được các tiêu chuẩn đạo đức, cách cư xử...nghĩa là toàn bộ cá tính của trẻ được phát triển.

Đối với học sinh tiểu học, cuộc sống nhà trường với các đặc điểm của nó đã tạo lập các điều kiện, các mối quan hệ xã hội đảm bảo cho sự xuất hiện các đặc điểm tâm lí mới của giai đoạn tuổi này và nhờ đó nâng trình độ phát triển tâm lí lên một mức cao hơn cũng như mở ra trước các em những khả năng phát triển mới.

Gia nhập cuộc sống nhà trường, học sinh tiểu học phải tiến hành hoạt động học tập- hoạt động lần đầu tiên xuất hiện trong cuộc sống của các em.

Khi đến trường phổ thông, *học tập* là một biến đổi quan trọng trong đời sống của trẻ em. Điều đó làm thay đổi một cách căn bản địa vị của các em trong gia đình, nhà trường và xã hội, cũng như thay đổi cả nội dung và tính chất của hoạt động chủ yếu của lứa tuổi đó. Trở thành một học sinh chính thức, trẻ em bắt đầu tham gia một hoạt động nghiêm chỉnh có ý nghĩa xã hội đó là hoạt động học tập. Nếu vui chơi là hoạt động chủ yếu của tuổi mẫu giáo thì học tập bây giờ học tập là hoạt động chủ yếu của học sinh tiểu học. Nó đòi hỏi trẻ em phải nghiêm túc hơn, có kỷ luật hơn. Nội dung học tập bao gồm nhiều môn và được sắp xếp theo một chương trình có hệ thống, có mục đích rõ rệt. Nhà trường đưa đến cho các em những gì chưa hề có và cũng không thể có được trong 6 năm đầu đời của cuộc đời trẻ. Chẳng hạn, trẻ biết nói nhưng chưa biết cấu tạo của tiếng nói, biết nói nhưng chưa biết viết, biết đọc. Mặt khác, việc tổ chức hoạt động học của các em được tiến hành bằng phương pháp nhà trường. Nhờ phương pháp này, trẻ em lĩnh hội được cách làm việc trí óc, trẻ em phải tự làm ra sản phẩm giáo dục, từ đó cảm nhận được niềm vui trong học tập. Nhà trường, nhờ vậy, sẽ hình thành nên ở các em một thái độ mới, lối suy nghĩ mới.

Khi vào học lớp 1 các em tự thấy mình lớn lên và bước vào thời kỳ lứa tuổi có nhiều điều mới lạ. Đến trường phổ thông các em bắt đầu hình thành một hệ thống những quan hệ mới với thầy, cô giáo và bạn bè mới. Trong các mối quan hệ của trẻ, giao tiếp công việc chiếm ưu thế. Như vậy, nhập vào các mối quan hệ này, trẻ vừa phải “đương đầu” với những đòi hỏi mới của cuộc sống, lại vừa có được các cơ hội để xã hội hóa các mối quan hệ của mình và chiếm lĩnh các phương thức ứng xử phù hợp. Quan hệ với mọi người xung quanh trở nên rộng rãi, phức tạp đã giúp các em tiếp thu được nhiều kinh nghiệm mới điều đó đã giúp cho sự phát triển tâm lí của trẻ trở nên phong phú.

Đến trường- trở thành “học sinh”, trẻ có một loạt các quyền hạn và trách nhiệm không chỉ trước bản thân, trước những người thân mà còn trước xã hội. Ở trường, trẻ là “người công dân- học sinh”, gánh vác trách nhiệm của một người học sinh trước xã hội- tiến hành hoạt động học đạt kết quả. Từ đây, kết quả học tập của trẻ sẽ quyết định vị thế của các em: nếu học tốt thì hoàn thành nhiệm vụ, thì làm bố mẹ vui, có nhiều bạn,... nếu học kém không những không hoàn thành nhiệm vụ, mà còn không làm cho bố mẹ, thầy trò vui, không có bạn chơi cùng,... Ở nhà, trẻ là một “người lớn- học sinh” chứ không phải là đứa bé. Trẻ không chỉ có quyền đòi hỏi người khác phải tôn trọng giờ học của mình, phải đảm bảo các điều kiện tối thiểu để các em tiến hành học tập theo yêu cầu của nhà trường, thầy cô, mà còn phải có trách nhiệm chăm sóc, giúp đỡ các thành viên khác trong gia đình. Đây vừa là thách thức mới của cuộc sống đối với trẻ, lại vừa là mảnh đất làm nảy nở các phẩm chất của một người công dân đích thực trong tương lai: tinh thần trách nhiệm, ý thức tập thể, tính kỉ luật, tinh thần tương trợ,...

Tóm lại, đến trường- trở thành học sinh là một bước ngoặt trong cuộc đời của học sinh đầu bậc tiểu học. Nhà trường và hoạt động học tập đã đặt ra trước trẻ những yêu cầu, đòi hỏi mới của cuộc sống nhưng cũng đồng thời cũng đem đến cho các em những điều kiện, những cơ sở để thay đổi một cách triệt để phương thức vận hành cuộc sống của mình nhằm thích ứng được với môi trường sống mới và hoạt động học tập bằng việc tạo ra những nét mới trong các phẩm chất và năng lực của mình.

2.2.3. Hoạt động

Hoạt động là nhân tố trực tiếp quyết định sự hình thành và phát triển nhân cách học sinh tiểu học thông qua hai quá trình đối tượng hóa và chủ thể hóa. Thông qua hoạt động, con người lĩnh hội được kinh nghiệm lịch sử - xã hội để hình thành nhân cách. Mặt khác, cũng thông qua hoạt động con người xuất tâm “lực lượng bản chất” vào xã hội “tạo nên sự đại diện nhân cách của mình” ở người khác, trong xã hội. Sự phát triển tâm lí của học sinh tiểu học là quá trình các em tự tạo lập nên những cái mới trong đời sống tâm lí với bản sắc riêng của mình trên cơ sở chiếm lĩnh các thành tựu của nền văn hóa xã hội thông qua hoạt động và giao tiếp, đặc biệt là hoạt động học tập. Nhờ sự hình thành những cái mới, các hành vi và hoạt động của các em được tổ chức lại theo hướng hợp lí hơn, tự chủ hơn và hiệu quả hơn so với lứa tuổi trước.

Đối với học sinh tiểu học, hoạt động học tập là dạng hoạt động chủ đạo. Ngoài ra, các em còn tham gia vào nhiều dạng hoạt động khác: hoạt động vui chơi, hoạt động lao động, hoạt động giao tiếp, hoạt động ngoại khoá, hoạt động của Đội thiếu niên, hoạt động văn hoá văn nghệ và hoạt động xã hội... Những dạng hoạt động này góp phần làm phong phú thêm quan hệ xã hội ở các em, giúp các em lĩnh hội các chuẩn mực hành vi, cách giao tiếp, ứng xử giữa người với người, đồng thời còn phát triển bồi dưỡng nhiều phẩm chất nhân cách cùng với những năng lực mới ở các em: năng lực tổ chức, quản lý xã hội, các phẩm chất của ý chí, trí tưởng tượng, tư duy biện chứng... Tất cả những điều này làm cơ sở để hình thành thế giới quan, tình cảm, năng lực hoạt động... ở học sinh tiểu học một cách có định hướng.

Như vậy, so với trẻ mầm non, môi trường sống và hoạt động của học sinh tiểu học có những thay đổi cơ bản. Tất cả những thay đổi đó là điều kiện quan trọng làm cho nhân cách của học sinh tiểu học có những thay đổi về chất so với các lứa tuổi trước.

2.2.4. Giáo dục

Giáo dục là những tác động có mục đích, có kế hoạch, có biện pháp của người lớn đến trẻ em. Việc làm này thể hiện rõ nét tính khoa học, tính nghệ thuật, sự chủ động và sáng tạo trong hành động cũng như quan hệ sư phạm của nhà giáo dục. Những tác động này đóng vai trò chủ đạo trong việc hình thành nhân cách trẻ em. Vai trò chủ đạo của giáo dục được thể hiện ở nội dung những ý cơ bản như sau:

- Giáo dục vạch ra được chiều hướng cho sự hình thành và phát triển nhân cách của trẻ đồng thời còn dẫn dắt các quá trình tự rèn luyện phẩm hạnh của các em theo các mục đích đã định. Giáo dục được coi là những tác động chuẩn bị một cách tích cực toàn diện của thế hệ trước cho thế hệ sau, giúp thế hệ sau sẵn sàng đi vào cuộc sống. Những tác động này diễn ra trong toàn bộ không gian sống, được thực hiện liên tục, có kế hoạch, có biện pháp, có tổ chức suốt từ lúc ấu thơ đến khi trưởng thành và do sự chỉ đạo thống nhất từ trung ương đến địa phương theo một tư tưởng giáo dục xác định;

- Nhà giáo dục là người có tri thức cũng như kinh nghiệm, đã được đào tạo chuyên biệt, có đầy đủ uy tín, kỹ năng và phẩm hạnh để đảm đương mọi tác động giáo dục – đào tạo đến trẻ;

- Trẻ em là những chủ thể hiếu động, ham học hỏi, thích cái mới, rất thơ non và dễ dàng tiếp thu giáo dục.

* Những tác động giáo dục và đào tạo của nhà trường tiểu học được trẻ tiếp nhận thông qua chính hoạt động học tập tích cực, chủ động, sáng tạo, tự giác và hăng say của các em. Học tập được coi là hoạt động chủ đạo đối với trẻ em lứa tuổi nhi đồng. Chỉ có bằng và thông qua việc thực hiện các nhiệm vụ học tập, những cấu tạo tâm lí mới trong đời sống tinh thần của trẻ mới được hình thành.

* Ngoài ra, đội thiếu niên tiên phong trong nhà trường là một tổ chức giáo dục các em nhỏ. Nơi nào tổ chức đội vững mạnh thì nơi đó các em được phát triển rất nhanh về năng lực tự quản, về tình cảm tập thể, về ý thức trách nhiệm, về ý chí chiến đấu... Sự giáo dục của nhà trường kết hợp chặt chẽ với sự giáo dục của Đội làm cho tâm lí của nhi đồng được phát triển về nhiều mặt hơn. Nhi đồng ngày nay là lớp người sinh ra, lớn lên và phát triển trong thời kỳ hòa bình, đồng thời lại thừa kế được những truyền thống tốt đẹp của dân tộc. Nhờ vậy mà các em có điều kiện trở thành những con người phát triển toàn diện. Các em có tình cảm yêu ghét rõ ràng, có nhiều hành động tốt và có nhiều ước mơ đẹp đẽ như: Các em mong ước mình có những hành động anh hùng, muốn trở thành những công nhân giỏi, muốn trở thành những nhà khoa học... Điều đó chứng tỏ rằng các em có đủ khả năng để kế tục sự nghiệp cách mạng của Đảng và của nhân dân ta. Đối với học sinh tiểu học, các em còn chịu ảnh hưởng giáo dục của gia đình rất nhiều. Có thể nói, sau thầy giáo thì cha mẹ là người có uy tín nhiều đối với các em. Các em muốn noi gương của cha, mẹ và các anh, chị. Nếu giáo dục gia đình có nội dung phương pháp phù hợp với giáo dục của nhà trường và của Đội thiếu niên thì sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho sự phát triển tâm lí của trẻ. Trái lại,

giáo dục gia đình mâu thuẫn với giáo dục nhà trường và Đội thiếu niên tiên phong sẽ tạo nên những kết quả không tốt. Do vậy, việc động viên quần chúng nhân dân xây dựng những gia đình gương mẫu là một biện pháp rất tốt để giáo dục trẻ em.

** Những điều kiện giáo dục thúc đẩy sự phát triển tâm lí ở trẻ:*

- Nội dung và phương pháp giáo dục phải tiến bộ, phù hợp với yêu cầu, với quy luật phát triển của xã hội. Phải đặt trẻ vào những hoàn cảnh, điều kiện nhất định, tổ chức hoạt động cho trẻ để trẻ tự do bộc lộ ý nghĩ, hành động, tình cảm của mình, qua đó nhà giáo dục uốn nắn trẻ theo mục tiêu, phương hướng đã quy định, làm cho trẻ nắm vững nội dung cần thiết.

- Phải tính đến đặc điểm tâm lí của trẻ. Trẻ em chỉ tiếp nhận cái gì nó cần, nó thích, nó có thể nắm được. Trẻ tiếp nhận các tác động bên ngoài thông qua các điều kiện bên trong của mình, thông qua các đặc điểm cá nhân của mình.

- Giáo dục phải “đi trước” sự phát triển, phải góp phần tích cực và thúc đẩy sự phát triển của trẻ.

Tóm lại, sự tác động qua lại giữa những nhân tố đó là động lực thúc đẩy và phát triển tâm lí của trẻ, trong đó giáo dục giữ vai trò chủ đạo trong sự phát triển tâm lí của trẻ.

2.3. Các hoạt động của học sinh tiểu học

2.3.1. Khát quát về hoạt động

a) Khái niệm hoạt động

Con người sống là con người hoạt động. Hoạt động là phương thức tồn tại của con người. Theo tâm lí học mácxít, cuộc sống con người là một dòng hoạt động, con người là chủ thể của các hoạt động thay thế nhau.

Có nhiều quan niệm khác nhau về hoạt động.

- *Về phương diện triết học*, hoạt động là phương thức tồn tại của con người trong thế giới.

- *Về phương diện sinh học*, hoạt động là sự tiêu hao năng lượng thần kinh và cơ bắp của con người tác động vào hiện thực khách quan nhằm thỏa mãn nhu cầu của mình.

- *Về phương diện tâm lí học*, hoạt động là quá trình con người thực hiện các quan hệ giữa con người với thế giới tự nhiên, xã hội. Đó là quá trình chuyển hóa năng lượng lao động và các phẩm chất tâm lí khác của bản thân thành sự vật, thành thực tế và quá trình ngược lại là quá trình tách những thuộc tính của sự vật, của thực tế quay trở về với chủ thể, biến thành vốn liếng tinh thần của chủ thể.

Chúng ta có thể hiểu, *hoạt động là quá trình tác động qua lại giữa con người với thế giới xung quanh để tạo ra sản phẩm về phía thế giới và sản phẩm về phía con người.*

Trong quá trình tác động qua lại đó, có hai chiều tác động diễn ra đồng thời, thống nhất và bổ sung cho nhau:

Chiều thứ nhất là quá trình tác động của con người với tư cách là chủ thể vào thế giới (thế giới đồ vật). Quá trình này tạo ra sản phẩm mà trong đó chứa đựng các đặc điểm tâm lí của người tạo ra nó. Hay nói khác đi, con người đã chuyển những đặc

điểm tâm lí của mình vào trong sản phẩm. Sản phẩm là nơi tâm lí của con người được bộc lộ. Quá trình này được gọi là quá trình xuất tâm hay quá trình đối tượng hoá.

Chiều thứ hai là quá trình con người chuyển những cái chứa đựng trong thế giới vào bản thân mình là quá trình con người có thêm kinh nghiệm về thế giới, những thuộc tính, những quy luật của thế giới... được con người lĩnh hội, nhập vào vốn hiểu biết của mình. Đồng thời con người cũng có thêm kinh nghiệm tác động vào thế giới, rèn luyện cho mình những phẩm chất cần thiết để tác động có hiệu quả vào thế giới. Quá trình này là quá trình hình thành tâm lí ở chủ thể. Còn gọi là quá trình chủ thể hoá hay quá trình nhập tâm.

Như vậy, trong hoạt động, con người vừa tạo ra sản phẩm về phía thế giới, vừa tạo ra tâm lí của chính mình. Có thể nói tâm lí của con người chỉ có thể được bộc lộ, hình thành trong hoạt động và thông qua hoạt động.

b. Các đặc điểm của hoạt động

- Hoạt động bao giờ cũng là hoạt động có đối tượng

Hoạt động, như trên đã nói, là quá trình tác động vào thế giới, cụ thể là vào một cái gì đó. Như vậy, bản thân khái niệm hoạt động đã bao hàm cả đối tượng của hoạt động. Ví dụ, lao động bao giờ cũng có đối tượng của lao động. Hoạt động học tập là nhằm vào tri thức, kĩ năng, kĩ xảo... để biết, hiểu, tiếp thu và đưa vào vốn kinh nghiệm của bản thân, tức là lĩnh hội các tri thức kĩ năng, kĩ xảo ấy. Do đó, nói một cách đầy đủ về khái niệm là hoạt động có đối tượng.

Cần nói thêm rằng có nhiều trường hợp, đối tượng của hoạt động không phải là một cái gì đó sẵn có. mà là cái gì đang xuất hiện ngay trong quá trình hoạt động. Đặc điểm này thường thấy khi nào tích cực hoạt động, như trong hoạt động học tập, hoạt động nghiên cứu v.v...

- Hoạt động bao giờ cũng do chủ thể tiến hành

Nói lao động trước hết nghĩ ngay tới người lao động là yếu tố quan trọng nhất trong sản xuất. Giáo viên là chủ thể của hoạt động dạy và học. Học sinh là chủ thể của hoạt động học tập. Chủ thể có khi là một người, có khi là một số người. Chẳng hạn, thầy tổ chức, hướng dẫn, chỉ đạo hoạt động dạy và học, trò thực hiện hoạt động đó, tức là thầy và trò cùng nhau tiến hành một hoạt động để đi đến một loại sản phẩm là nhân cách học sinh. Như vậy cả thầy và trò cùng là chủ thể của hoạt động dạy và học.

- Hoạt động vận hành theo nguyên tắc gián tiếp

Trong hoạt động lao động người ta dùng công cụ lao động để tác động vào đối tượng lao động. Công cụ lao động giữ vai trò trung gian giữa chủ thể lao động và đối tượng lao động, tạo ra tính chất gián tiếp trong hoạt động lao động.

Tương tự như vậy, tiếng nói, chữ viết, con số và các hình ảnh tâm lí khác là công cụ tâm lí được sử dụng để tổ chức, điều khiển thế giới tinh thần ở mỗi con người. Công cụ lao động và công cụ tâm lí đều giữ chức năng trung gian trong hoạt động và tạo ra tính chất gián tiếp của hoạt động. Ví dụ, nhà điêu khắc nặn bức tượng một cô gái thì hình ảnh cô gái được lấy làm mẫu trong đầu anh ta giữ vai trò điều khiển đôi bàn tay để anh ta tạo nên bức tượng đúng hình mẫu đó. Hình ảnh cô gái,

hình ảnh các thao tác nặn tượng (hình ảnh tâm lí) chính là công cụ tâm lí giữ chức năng trung gian trong quá trình tạo ra sản phẩm (bức tượng). Quá trình nặn tượng cũng còn phải dùng một số công cụ khác chứ không chỉ đôi bàn tay trần (công cụ lao động). Thế là hoạt động lao động nghệ thuật này có hai loại công cụ trung gian là công cụ lao động và công cụ tâm lí.

- Hoạt động bao giờ cũng có mục đích nhất định

Trong mọi hành động của con người tính mục đích nổi lên rất rõ rệt. Lao động sản xuất ra của cải vật chất, sản phẩm tinh thần, để đảm bảo sự tồn tại của xã hội, và bản thân đáp ứng các nhu cầu về ăn, mặc, ở v.v... Học tập để có tri thức, kĩ năng, kĩ xảo, thỏa mãn nhu cầu nhận thức và chuẩn bị hành trang bước vào cuộc sống. Mục đích của hoạt động thường là tạo ra sản phẩm có liên quan trực tiếp hay gián tiếp với việc thỏa mãn nhu cầu của chủ thể.

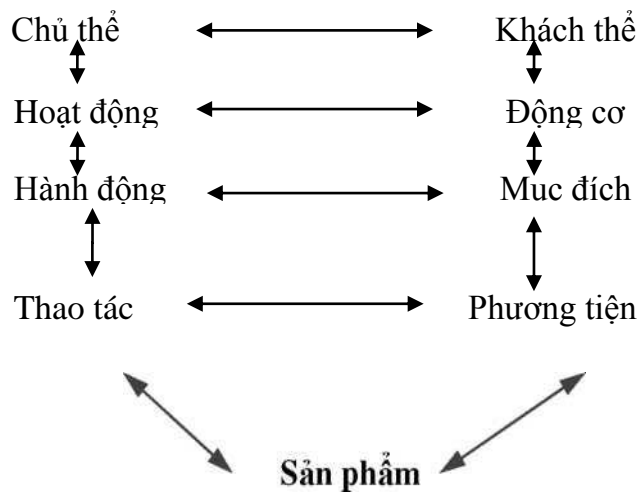
c. Cấu trúc của hoạt động

A.N.Leonchiev (1989), đã nêu cấu trúc vĩ mô của hoạt động bao gồm 6 thành tố. Trong đó có 3 thành tố thuộc về chủ thể là: hoạt động - hành động - thao tác. Ba thành tố thuộc về khách thể đó là: động cơ - mục đích - phương tiện. Các thành tố luôn có mối quan hệ tác động qua lại chặt chẽ với nhau trong sự tác động qua lại giữa chủ thể và khách thể.

Điều đó được biểu hiện cụ thể như sau: Mỗi hoạt động được hợp thành bởi nhiều hành động và mỗi hành động được thực hiện bằng nhiều thao tác khác nhau. Hoạt động nào cũng được thúc đẩy bởi một động cơ nhất định là mục đích chung của hoạt động. Để đạt được mục đích con người phải sử dụng các phương tiện, tùy theo điều kiện phương tiện mà con người thực hiện các thao tác để đạt được mục đích. Chính sự tác động qua lại giữa chủ thể và khách thể, giữa thao tác và nội dung đối tượng của hoạt động tạo ra sản phẩm của hoạt động.

Trong cấu trúc của hoạt động, A.N.Leonchiev đặc biệt nhấn mạnh động cơ là yếu tố tâm lí quan trọng nhất cho việc lí giải sự hình thành và phát triển nhân cách con người. Theo ông, hoạt động nhất thiết phải có động cơ thúc đẩy, điều khiển và một hoạt động có thể được thúc đẩy bởi những động cơ khác nhau với các thứ bậc của chúng khác nhau. Ông đồng thời chỉ ra hai loại động cơ: động cơ tạo ý (học để trở thành người có ích) và động cơ kích thích (học để được thưởng), trong đó động cơ tạo ý gắn liền với nhân cách. Động cơ tạo ý ở cấp bậc cao hơn, “ẩn” sau động cơ kích thích. Cho nên, động cơ là một hiện tượng có sau, chỉ được sinh ra ở cấp độ nhân cách. Khi xem xét sự hình thành và phát triển nhân cách trong mối quan hệ với hoạt động, ông còn khẳng định tiền đề của sự hình thành nhân cách là sự phát triển của quá trình hình thành mục đích và sự phát triển những hành động của chủ thể tương ứng với mục đích. Trong quá trình tiến hành hoạt động, đồng thời diễn ra bước chuyển của các động cơ và mục đích hoạt động cũng như có sự thay đổi cấu trúc thứ bậc của các động cơ và sự nảy sinh những động cơ mới- mà tương ứng với chúng là những hoạt động mới.

Cấu trúc của hoạt động được khái quát theo sơ đồ sau:



Hình 2.1. Cấu trúc hoạt động

A.N.Leonchiev nhấn mạnh vai trò của hoạt động chủ đạo đối với sự phát triển tâm lí, nhân cách của trẻ em. Đó là hoạt động mà sự hình thành và phát triển của nó quy định những biến đổi quan trọng nhất trong đời sống tâm lí của nhân cách ở một giai đoạn lứa tuổi nhất định. Trong quá trình tiến hành hoạt động chủ đạo, ở trẻ em xuất hiện các mối quan hệ với môi trường xã hội, các dạng của tri thức và cách thức lĩnh hội chúng, dẫn đến sự thay đổi của lĩnh vực nhận thức cũng như cấu trúc tâm lí của nhân cách, tức là xuất hiện những đặc trưng về chất của lứa tuổi đó- các cấu tạo tâm lí mới. Đối với học sinh tiểu học, hoạt động học tập là hoạt động chủ đạo nên việc hình thành các thành phần trong cấu trúc hoạt động học tập, đặc biệt là động cơ, mục đích và kĩ năng học tập có vai trò quan trọng đối với sự phát triển nhân cách các em. Hơn nữa, sự làm giàu các quan hệ xã hội cho học sinh thông qua việc tổ chức đa dạng và phong phú hoạt động ở trường tiểu học (giao tiếp, học tập, lao động, vui chơi...) cũng không kém phần quan trọng trong giáo dục nhân cách các em.

2.3.2. Đặc điểm hoạt động học tập

- Là hoạt động xuất hiện lần đầu tiên trong đời sống của trẻ. Mặc dù trước khi đến trường tiểu học, trẻ đã được “học” ở trường mầm non, nhưng hoạt động học theo đúng nghĩa của nó thì chỉ nảy sinh, hình thành và phát triển ở trẻ khi các em bước vào trường tiểu học và trở thành học sinh. Bởi những “tiết học” ở trường mầm non dù có nghiêm chỉnh đến đâu thì ở đó, việc lĩnh hội tri thức khoa học- đối tượng đích thực của hoạt động học cũng chưa được đặt ra. Tuy nhiên, khi tiến hành các hoạt động vui chơi ở trường mầm non, trẻ lĩnh hội được các tri thức về mối quan hệ giữa người với người, giữa người với đồ vật cũng như tri thức về chính đối tượng đó.

- Là hoạt động được hình thành nhờ phương pháp nhà trường. Mục tiêu hoạt động học của học sinh tiểu học không dừng lại ở việc lĩnh hội tri thức, kĩ năng, kĩ xảo...mà còn là sự biến đổi trong bản thân học sinh (sự hình thành các năng lực và phẩm chất mới, mà trước hết là cấu tạo tâm lí mới đặc trưng cho lứa tuổi). Lần đầu tiên đến trường, bằng hoạt động của mình được tổ chức theo phương pháp nhà trường (gồm mục tiêu, nội dung và phương pháp chỉnh lĩnh tri thức lẫn tổ chức việc lĩnh hội một cách chuyên biệt), học sinh nắm lấy những mối liên hệ xuất phát của các bộ môn

khoa học. Quá trình hình thành đối tượng khoa học là cơ sở để hình thành năng lực mới trong mỗi học sinh. Hoạt động học của học sinh tiểu học là hoạt động có đối tượng, có phương pháp. Đối tượng hoạt động học đó là hệ thống các khái niệm khoa học và hệ thống tri thức có tính lí luận được các nhà khoa học chắt lọc và tổ chức lại mang vào nhà trường. Hoạt động học của học sinh tiểu học không chỉ hướng tới và chiếm lĩnh các khái niệm khoa học, kĩ năng, kĩ xảo... mà còn hướng tới và tiếp thu cả những tri thức về cách thức tiến hành hoạt động học- cách học. Do vậy, người giáo viên tiểu học không chỉ dạy tri thức khoa học mà còn phải dạy học sinh cách chiếm lĩnh tri thức đó. Khi cách học đã được hình thành thì nó trở thành phương tiện, công cụ để giúp học sinh tiếp tục chiếm lĩnh những tri thức cao hơn ở các lớp cuối tiểu học. Trong dạy học ở tiểu học, thầy phải tổ chức, trò phải hoạt động.

- Là hoạt động chủ đạo của học sinh tiểu học: là hoạt động có đối tượng lần đầu tiên xuất hiện trong tiến trình phát triển của trẻ; khi đã được hình thành, hoạt động học tồn tại mãi, không tự thủ tiêu; hoạt động học quy định những biến đổi cơ bản trong đời sống tâm lí của học sinh tiểu học.

Hoạt động học tập là hoạt động mà sự hình thành và phát triển của nó quy định những biến đổi cơ bản nhất trong các quá trình tâm lí, thuộc tính nhân cách và trong sự xuất hiện các cấu tạo tâm lí mới đặc trưng cho lứa tuổi tiểu học. Học sinh tiểu học được tiếp xúc với những điều mới mẻ cả về nội dung lẫn yêu cầu của nó trong hoạt động học và chính sự tiếp xúc ấy đã tạo cơ sở cho sự xuất hiện những phẩm chất tâm lí mới đặc trưng cho lứa tuổi tiểu học và qua đó tạo ra những biến đổi quan trọng trong đời sống tâm lí, nhân cách của các em. Các phẩm chất tâm lí mới đó là tính chủ định, kĩ năng làm việc trí óc, sự phản tỉnh.

+ *Tính chủ định* là khả năng xác định được mục đích của hành động và tập trung sức lực để đạt nó. Khi học lớp 1, trẻ phải tuân thủ những yêu cầu nhất định và làm theo những điều chỉ dẫn của thầy cô giáo. Nghĩa là trẻ phải điều khiển sự chú ý của mình theo các yêu cầu của những giờ học. Việc tuân theo thường xuyên điều cần phải làm như vậy, sự điều khiển hành vi của mình trên cơ sở những mẫu đã cho sẽ là điều kiện để hình thành ở trẻ tính chủ định. Điều này được thể hiện rõ trong các quá trình nhận thức, đời sống tình cảm hay ý chí của trẻ, ở kĩ năng nhận thức được mục đích hành động, tìm kiếm và lựa chọn các phương tiện để đạt chúng và vượt qua các khó khăn, cản trở.

+ *Kĩ năng lực việc trí óc* là khả năng lập kế hoạch và thực hiện hành động cho mình ở bên trong. Khi tiến hành hoạt động học và giải quyết các nhiệm vụ học tập ở các môn học, trẻ phải tìm kiếm, so sánh và lựa chọn các phương án hành động, sắp xếp trật tự hành động vào một trật tự nhất định và lựa chọn các phương tiện thực hiện chúng. Trẻ càng hình dung ra được nhiều các bước hành động, các phương án hành động thì càng kiểm tra được một cách chặt chẽ quá trình giải quyết nhiệm vụ học tập. Chính quá trình vạch ra các bước hành động của mình như vậy và sự cần thiết của kiểm tra, tự kiểm tra trong quá trình học đã làm nảy sinh ở trẻ kĩ năng làm việc trí óc (kĩ năng tiến hành các thao tác trí tuệ).

+ *Sự phản tỉnh* là khả năng phân tích một cách hợp lí và khách quan những phán

đoán và hành vi của mình có phù hợp với ý định và điều kiện hoạt động hay không. Một trong những yêu cầu quan trọng của hoạt động học là trẻ phải lập luận một cách đầy đủ, tỉ mỉ sự đúng đắn của các ý kiến và hành động của mình. Tức là xem xét và đánh giá các suy nghĩ, hành động của mình. Đó chính là cơ sở của sự phản tỉnh.

Hứng thú học tập chiếm vị trí trung tâm trong xu hướng cá nhân của học sinh tiểu học. Những động cơ mạnh mẽ để xây dựng được hứng thú ở mỗi lứa tuổi học sinh tiểu học đều khác nhau. Với học sinh lớp 1, lớp 2, các em thích loại hoạt động học tập nào mà các em dễ thành công nhưng các em mới chỉ quan tâm đến bản thân quá trình học tập chứ không phải đến kết quả học tập. Ở học sinh lớp 3 đã bắt đầu quan tâm nhiều đến nội dung bài học và kết quả học tập. Kết quả nghiên cứu cho thấy, đa số học sinh lớp 3 (chiếm 93,6%) đã có hứng thú học Tiếng Việt với nội dung, chương trình SGK mới. Mức độ hứng thú của phần lớn học sinh ở mức trung bình (80,8%) và chỉ dừng lại ở sự yêu thích đối với môn Tiếng Việt, đây mới chỉ là những rung động ban đầu chưa thực sự ổn định, bền vững. Số học sinh có hứng thú học Tiếng Việt ở mức độ cao, thực sự bền vững còn thấp (chiếm 12,8%). Bên cạnh đó, có 6,4% học sinh có hứng thú học Tiếng Việt ở mức độ thấp (chưa hứng thú), ở các em xuất hiện những thái độ xúc cảm tích cực và đã có nhận thức về ý nghĩa của môn học nhưng việc thực hiện các hành vi học tập, vận dụng các kiến thức đã học vào cuộc sống còn thấp và phụ thuộc bởi nhiều yếu tố khác như năng lực của học sinh, sự hướng dẫn của giáo viên và sự quan tâm động viên, khuyến khích của Bố, mẹ.v.v...(Lê Mỹ Dung, 2005). Đến lớp 4, 5 các em đã thích độc lập trong quá trình học tập hơn và bắt đầu thích nắm một số kĩ năng hoạt động trí tuệ. Trong thời gian đầu cấp học, hứng thú của trẻ chưa bền vững, còn mang tính chất nhất thời, dễ dàng thay đổi mà không có nguyên nhân, lên các lớp trên tình trạng đó được cải thiện đôi chút, tuy nhiên hứng thú của học sinh tiểu học vẫn có tính chất phân tán và rời rạc. Ngay cả một số học sinh giỏi, các em cũng chưa đặt hứng thú học tập lên hàng đầu. Tất nhiên, các em này vẫn thích học, nhưng đó là hứng thú vì trách nhiệm hơn là biểu hiện nhu cầu bên trong. Học sinh tiểu học ít nhiều đã có thái độ lựa chọn đối với các môn học, ý thích của các em thường phụ thuộc vào kết quả học môn đó. Nhìn chung, học sinh Tiểu học có hứng thú học tập không bền vững và muôn màu muôn vẻ, do các em nhạy cảm và phẩm chất ý chí chưa đầy đủ. Trong học tập, các em thường hứng thú với quá trình học tập, với hình thức hấp dẫn của các bài giảng. Phần đông các em chưa có hứng thú chuyên biệt với từng bộ môn. Các em cũng chưa chú ý đi sâu vào ý nghĩa của mỗi môn học.

Hoạt động học tập là hoạt động phức tạp, nó được hình thành và hoàn thiện trong suốt những năm tháng ngồi ghế nhà trường, nhưng cơ sở của nó đã được đặt nền móng ở những năm học đầu tiên. Vì hoạt động học tập là hoạt động chủ đạo của học sinh tiểu học cho nên, nếu đứa trẻ đạt được kết quả tốt trong học tập thì chúng có biểu tượng về bản thân tốt và càng chăm học. Các em hiểu rằng sự chăm chỉ sẽ mang lại những kết quả mong muốn, và muốn tiếp tục đạt được những thành tựu mới. Trái lại, những học sinh không đạt kết quả trong học tập thường cảm thấy không có đầy đủ giá trị so với các bạn cùng trang lứa. Cảm nhận về không có đầy đủ giá trị có thể tiếp tục tác động tiêu cực đến cá tính con người trong suốt cuộc đời, nếu cảm nhận đó không

được bù đắp bằng những thành công trong các dạng hoạt động khác cũng được mọi người xung quanh và bản thân học sinh ghi nhận.

Có nhiều yếu tố tác động đến kết quả học tập của học sinh như sức khỏe, giới tính, tự đánh giá, giá trị của gia đình, vai trò của cha mẹ. Những học sinh sức khỏe yếu hoặc ăn uống không đầy đủ, hay lo lắng về các vấn đề trong gia đình, hoặc tự ti thường không hoàn thành tốt các nhiệm vụ của trường học. Những em có tự đánh giá cao thường có động cơ đạt thành tích học tập cao hơn, điều này có ảnh hưởng rất lớn đối với kết quả học tập của các em. Những gia đình đặt giá trị thành tích học tập của con cái cao hơn thì con cái họ thường có động cơ thực hiện các nhiệm vụ học tập mạnh hơn so với các gia đình đề cao các giá trị không liên quan nhiều đến các giá trị được sử dụng trong nhà trường (Trương Thị Khánh Hà, 2013). Vai trò của cha mẹ trong việc tạo điều kiện và khuyến khích phát triển các kĩ năng nhất định giúp trẻ đạt kết quả trong học tập là rất quan trọng. Những học sinh xuất thân trong gia đình có các mối quan hệ phức tạp hoặc có điều kiện không thuận lợi thì các em sẽ có kết quả học tập không tốt trong nhà trường. Nếu ta nhìn vào cha mẹ của những đứa con có thành tích học tập tốt thì ta thấy được một số đặc điểm về hành vi ứng xử của họ có tác động đến kết quả học tập của con trong nhà trường (Hess, Holloway, 1984).

Tóm lại, hoạt động học đã quy định sự xuất hiện các phẩm chất tâm lí mới cơ bản ở lứa tuổi tiểu học và chính chúng lại làm biến đổi toàn bộ đời sống tâm lí của trẻ, cho phép trẻ tự tin hơn, chủ động hơn và linh hoạt hơn trong học tập cũng như trong cuộc sống.

2.3.3. Hoạt động vui chơi

Hoạt động vui chơi cũng là một nhu cầu rất lớn của học sinh tiểu học. Trong vui chơi, trẻ được thỏa mãn tính hiếu động, đồng thời thông qua vui chơi tâm lí của trẻ cũng phát triển. Nhiều trò chơi có tác dụng giúp trẻ nâng cao những phẩm chất chú ý, khả năng ghi nhớ, tưởng tượng và nhiều nét tâm lí khác. Có thể nói vui chơi là sự chuẩn bị lao động, chuẩn bị sức sáng tạo, sức lực và tài năng cho trẻ. So với vui chơi của trẻ mẫu giáo, trò chơi của nhi đồng có tính tổ chức cao hơn, nội dung phong phú hơn.

Ở tuổi này trẻ đặc biệt thích các trò chơi vận động có quy tắc, phần lớn là những trò chơi tập thể có tổ chức như: đá bóng, đánh trận giả, đuổi bắt nhau... Thông qua những trò chơi trẻ được phát triển nhiều mặt: thể lực, tính khéo léo, nhanh nhẹn, tháo vát, tính bình tĩnh, kiên trì, dũng cảm, quan sát chính xác, phán đoán kịp thời tính kỷ luật, tính tổ chức, tinh thần tập thể...

Ở tuổi này trẻ còn chơi trò chơi đóng vai nhưng so với tuổi mẫu giáo nội dung và hình thức có nhiều đổi mới, chủ đề chơi thường phản ánh sinh hoạt, hiện tượng xã hội và lịch sử. Trong khi chơi các em thường cố gắng đặt mình vào địa vị những vai mình đóng để biểu lộ những đức tính của họ, cố gắng thâm nhập vào ý nghĩ và tình cảm của nhân vật. Những trò chơi tập thể là phương tiện giáo dục có hiệu quả cao. Trong trò chơi của các em có những biến đổi cơ bản như: hứng thú chơi vững bền hơn, đồ chơi đã có sự lựa chọn, trẻ bắt đầu thích các trò chơi thể thao và xây dựng. Vui chơi dần dần chiếm ít thời gian hơn, khi rảnh rỗi các em bắt đầu thích đọc sách, xem phim...

Hoạt động vui chơi ở lứa tuổi này có ý nghĩa giáo dục rất lớn. Nó đem lại niềm vui lớn cho các em, làm cho thần kinh sáng khoái sau những giờ học tập mệt mỏi. Thế nhưng, trong tình hình thực tế hiện nay nhiều trường học và giáo viên, các bậc cha mẹ, các tổ chức đoàn thể (Đoàn thanh niên, Hội phụ nữ, Đội thiếu nhi) chưa quan tâm đúng mức đến việc vui chơi của trẻ em. Các em thiếu chỗ chơi, thiếu đồ chơi và thiếu sự hướng dẫn trong khi chơi, nên dẫn đến tình trạng một số em sinh ra nghịch ngợm, phá phách hoặc chơi những trò chơi kém bổ ích, phản tác dụng giáo dục. Vì thế, giáo viên và cha mẹ cũng như các tổ chức đoàn thể cần tạo điều kiện cho trẻ có chỗ vui chơi, chú ý hướng dẫn nội dung, điều hòa trẻ vui chơi, không nên hạn chế gò bó trẻ trong vui chơi. Cần tránh để trẻ ham chơi quá sức, đồng thời phải ngăn chặn những trò chơi bất chước cái xấu, nội dung không lành mạnh, tránh tính ích kỷ trong khi chơi (chỉ chơi một mình hoặc lúc nào cũng muốn mình giữ vai chính) không nên đè nén tính sáng tạo của trẻ trong lúc các em đang chơi.

2.3.4. Đặc điểm hoạt động lao động

Đối với học sinh ở bậc tiểu học lao động giúp đỡ gia đình, tập thể lớp học và ngay cả chính bản thân các em nữa. Khi các em hoàn thành những công việc được phân công thì lao động lại có ý nghĩa giáo dục nhiều nhất. Những giờ lao động ở trường giữ vai trò quan trọng trong sự phát triển tâm lí của các em. Trong những giờ đó, học sinh không những được làm quen với các dụng cụ và vật liệu lao động, được hình thành kĩ năng lao động mà còn được tập vận dụng những kiến thức của các môn học vào thực tiễn, đồng thời trẻ em được rèn luyện óc quan sát, tính mục đích, tính tổ chức, tính kỷ luật, tính tích cực và tinh thần trách nhiệm cũng được củng cố một cách rõ rệt. Các em còn rất hứng thú tham gia các hoạt động lao động công ích như phong trào: Giúp đỡ bạn nghèo vượt khó học giỏi, ủng hộ đồng bào lũ lụt, chăm sóc cây trồng... Các em thích loại lao động này vì nó mang ý nghĩa xã hội rõ rệt, đồng thời nó được tổ chức dưới hình thức tập thể thi đua sôi nổi. Nên nó có tác dụng giáo dục ý thức trách nhiệm, nghĩa vụ đối với xã hội và ý thức phấn đấu vươn lên của trẻ.

Một nét nổi bật ở học sinh tiểu học ở Việt Nam là các em tuy còn nhỏ nhưng đã tham gia lao động khá nhiều, nhất là lao động trong gia đình. Các em có thể làm những việc vặt giúp người lớn hoặc những công việc được giao thường xuyên như quét nhà, nấu cơm, giữ em... Loại lao động thường xuyên này có ý nghĩa giáo dục nhiều hơn. Nó đòi hỏi trẻ phải quan tâm làm nhiệm vụ đúng lúc, giáo dục trẻ ý thức trách nhiệm, tạo cho trẻ khả năng đề ra những sáng kiến trong lao động, tập cho trẻ quen phân phối thời gian, luyện cho trẻ tự tổ chức lấy công việc. Chính các em cũng ưa thích làm những công việc được giao thường xuyên, vì trong khi làm những việc đó chúng cảm thấy được chủ động hơn. Nếu công việc lao động của các em ở gia đình được tổ chức hợp lí thì có tác dụng tốt đến việc học tập của các em. Sở dĩ như vậy là vì học tập cũng là một loại lao động đòi hỏi trẻ phải có những phẩm chất, cá tính nhất định như: ý thức trách nhiệm, tinh thần cần cù chịu khó, kĩ năng tổ chức hoạt động... Đối với học sinh tiểu học, các công việc lao động được giao phải hấp dẫn, vừa sức và không gây mệt mỏi, đồng thời phải nâng dần khả năng lao động của trẻ, tập cho trẻ có thói quen cố

gắng trong lao động, nâng cao tinh thần trách nhiệm, có kỷ luật và trật tự trong lao động.

Mỗi hình thức lao động đều có ý nghĩa giáo dục lớn lao. Hoạt động lao động không thể thiếu, không thể bị coi nhẹ trong sinh hoạt của học sinh tiểu học. Giáo viên và cha mẹ cần tránh thái độ nuông chiều, không tin tưởng ở trẻ, sợ trẻ làm hỏng nên không giao việc. A.S.Macarenco đã khuyên: nên để trẻ lao động ở gia đình càng sớm càng hay dù chúng còn vụng về, chậm chạp. Ngược lại, không nên tận dụng trẻ, giao cho trẻ những việc nặng quá sức. Hiện nay, một số gia đình còn bắt các em lao động quá nhiều, bắt trẻ làm như người lớn thực sự, làm với mục đích kiếm sống. Điều đó chỉ đem lại lợi ích trước mắt, nhưng xét về lâu dài, việc làm đó sẽ dẫn đến hậu quả tai hại rất lớn. Mặt khác, chúng ta cũng cần thấy rằng hiện nay có một số em thích lao động chân tay hơn là học tập, nhưng không vì thế mà chúng ta quá lợi dụng sức lao động của trẻ. Đối với những em này, cha mẹ phải quan tâm đến việc học tập của các em, phải khuyến khích các em học tập, phải tạo cho các em thói quen đi học và học tập một cách chăm chỉ, nghiêm túc.

2.3.5. Hoạt động giao tiếp

Ở lứa tuổi học sinh tiểu học, nhân cách đang được hình thành và phát triển. Lúc này, giao tiếp cũng có vị trí đặc biệt quan trọng bởi vì các phẩm chất nhân cách chỉ được hình thành trong hoạt động học, hoạt động cùng nhau trong đó giao tiếp là điều kiện.

- Giao tiếp của học sinh tiểu học xảy ra trong các mối quan hệ của các em với bạn bè, với người thân và với những người khác trong cuộc sống. Giao tiếp của các em cũng xảy ra dưới nhiều hình thức như giao tiếp cá nhân- cá nhân, cá nhân- nhóm, nhóm – nhóm, nhóm- cộng đồng.

Ở đầu bậc tiểu học, giao tiếp của học sinh có đối tượng là người lớn. Lúc này khía cạnh động cơ- nhu cầu của các mối tiếp xúc với người lớn chính là do các em mong muốn nhận được sự quan tâm từ phía người lớn, mong muốn được cùng hợp tác với người lớn để hình thành những kỹ năng hành động; mong muốn thể hiện lòng tôn trọng đối với mọi người xung quanh; mong muốn được hiểu biết cùng nhau và được trải nghiệm với người lớn. Cùng với sự phát triển theo lứa tuổi, nhu cầu giao tiếp ở học sinh như là xu hướng tự nhận thức và tự đánh giá là không thay đổi.

Ở cuối bậc tiểu học, những hoạt động của học sinh phong phú và đa dạng hơn (vui chơi, học tập, lao động, xã hội công ích,...); những vấn đề cần nhận thức, khám phá nhiều hơn; nhu cầu đánh giá, tự đánh giá và cùng trải nghiệm trở nên mạnh mẽ hơn, vì thế đối tượng và phạm vi giao tiếp của học sinh cũng rộng hơn như giao tiếp với bạn bè cùng lớp, cùng trường, giao tiếp với thầy cô dạy lớp mình, với các thầy cô và cán bộ, nhân viên trong trường. Từ đó, nội dung của nhu cầu giao tiếp cũng thay đổi và mở rộng. Chẳng hạn, lúc này giao tiếp với bạn là thể hiện nhu cầu quan tâm đến người khác (chứ không phải là để chỉ người khác quan tâm đến mình) hay làm rõ sự đánh giá của người khác (chính là bạn cùng tuổi) đến hành vi và hành động của học sinh. Ngoài ra, học sinh các lớp cuối tiểu học đã có thể chủ động mở rộng không gian và thời gian giao tiếp. Các em đã có thể tự đi đến trường, tự đi chơi... và đó là cơ hội

để giao tiếp với người khác. Các em bắt đầu học cách giải quyết các tình huống phức tạp trong quan hệ bạn bè và phân biệt đúng- sai theo các chuẩn mực xã hội và quy tắc đạo đức.

- Giao tiếp của học sinh thực hiện các chức năng thông tin (trao đổi/ truyền đạt tin tức, tri thức, kinh nghiệm), cảm xúc (bộc lộ cảm xúc, tạo ra những ấn tượng, những cảm xúc mới), nhận thức lẫn nhau và đánh giá lẫn nhau, điều chỉnh hành vi, phối hợp hoạt động (cùng nhau giải quyết nhiệm vụ học tập và các nhiệm vụ khác)

- Giao tiếp của các em còn đơn giản, mang đậm cảm xúc, phạm vi và nội dung giao tiếp của các em còn hẹp. Nội dung của các cuộc giao tiếp thường xoay quanh những gì gần gũi với cuộc sống của các em như những vấn đề về học tập, vui chơi và các hoạt động của nhóm hay của tập thể lớp. Trong các mối quan hệ giao tiếp với các bạn cùng tuổi, khía cạnh xúc cảm thể hiện rõ hơn và phong phú hơn nhiều so với các quan hệ giao tiếp với người lớn. Đó là vì bản thân người bạn cùng giao tiếp đã được trẻ nhìn nhận một cách hoàn toàn khác trước: một con người bình đẳng và hoàn thiện về mọi mặt.

Kết quả nghiên cứu cho thấy, những học sinh mạnh dạn, tự tin, thể hiện nhu cầu giao tiếp cao thường là những học sinh có nhu cầu cao trong hoạt động nhận thức cũng như có thái độ tích cực trong hoạt động chung của lớp. Nhiều em trong số đó có kết quả học tập khá, tốt (Đào Thị Oanh, 2002). Vì vậy, cha mẹ học sinh và thầy, cô giáo cần nắm được đặc điểm tâm lí của lứa tuổi này, thường xuyên tạo điều kiện để các em được tiếp xúc với bạn bè, gia nhập vào nhiều mối quan hệ xã hội khác nhau. Đồng thời tổ chức các hoạt động tập thể khác nhau để học sinh tham gia nhằm giúp các em có cơ hội phát triển nhu cầu, khả năng giao tiếp, hình thành phẩm chất giao tiếp tích cực cho các em như lòng tự tin, sự tự nhiên, cởi mở, văn hóa giao tiếp. Điều này sẽ có ảnh hưởng tích cực đến sự phát triển nhân cách của các em.

2.4. Đặc điểm phát triển nhân cách của học sinh tiểu học

2.4.1. Đặc điểm của các quá trình nhận thức

a) Đặc điểm tri giác của học sinh tiểu học

Tri giác của học sinh tiểu học mang tính đại thể, ít đi vào chi tiết và mang tính không chủ định. Trẻ khó phân biệt một cách chính xác về sự giống nhau hoặc khác nhau giữa các đối tượng và rất khó tri giác các đối tượng có kích thước quá lớn hay quá nhỏ. Về độ dài thời gian thì trẻ cũng rất khó có biểu tượng chính xác. Tri giác của học sinh ở các lớp đầu bậc Tiểu học thường gắn với hành động, với hoạt động thực tiễn của trẻ. Các em tri giác sự vật có nghĩa là làm một cái gì đó với sự vật: cầm nắm, sờ mó...

Tri giác của học sinh tiểu học mang tính xúc cảm. Trẻ thường bị hấp dẫn bởi đối tượng có màu sắc rực rỡ hay âm thanh lạ. Cái trực quan, rực rỡ, sinh động được các em tri giác tốt hơn, có cảm xúc nhiều hơn. Ở học sinh các lớp đầu tiểu học, tri giác thường gắn với hành động, với hoạt động thực tiễn của các em, những gì phù hợp với nhu cầu, những gì tham gia trực tiếp vào cuộc sống và hoạt động, những gì thầy cô chỉ dẫn thì mới được tri giác. Phân tích việc mô tả các bức tranh, các nhà khoa học đã thấy trẻ 6-9 tuổi không chỉ kể tên mà còn mô tả, trẻ 9-10 tuổi thường mô

tả tổng thể kết hợp với những lý giải logic các sự vật hiện tượng được thể hiện trên đó.

Tri giác không gian và thời gian của học sinh tiểu học còn hạn chế. Khi phải tri giác các vật có kích thước quá lớn hoặc quá bé gặp khó khăn, các em có thể gọi tên và phân biệt các hình học chính xác, nhưng vẫn nhầm lẫn giữa hình thể thể tích với hình thức mặt phẳng, không dễ dàng phân biệt được các hình khi chúng được sắp xếp khác đi, khó hình dung “ngày xưa”, “thế kỉ”, nhưng tri giác tốt các đơn vị thời gian như ngày, tuần...

Tri giác của học sinh phát triển trong quá trình học tập diễn ra theo hướng ngày càng có mục đích và phương hướng rõ ràng nên chính xác, đầy đủ, phân hóa và chọn lọc hơn.

Khi dạy học, giáo viên phải đảm bảo được tính trực quan và biết bồi dưỡng năng lực quan sát cho trẻ. Cần chú ý rằng ai cũng có khả năng quan sát. Nhưng năng lực quan sát lại có sự khác biệt giữa các chủ thể với nhau, thể hiện ở khả năng tri giác nhanh chóng, chính xác những đặc tính quan trọng, chủ yếu và đặc sắc của đối tượng một cách có kế hoạch, có mục đích, có chủ ý – ý thức cao, có hứng thú cũng như biết ghi chép lại. Năng lực này phần nhiều phụ thuộc vào đặc điểm nhân cách cũng như phẩm chất của hoạt động và khả năng rèn luyện của mỗi người. Trong các tác động giáo dục và đào tạo, người thầy giáo tiểu học cần chú ý đến những sự khác biệt đó và cần giáo dục cho trẻ có được kỹ năng phản ánh thế giới đối tượng một cách khách quan, trung thực và có hứng thú, có niềm say mê khoa học để phát hiện ra cái mới.

Để phát triển tri giác cho học sinh tiểu học, giáo viên cần đề ra cho các em nhiệm vụ tri giác thích hợp, hướng dẫn các em điều chỉnh quá trình tri giác và kiểm tra những kết quả của nó. Hằng ngày, giáo viên không chỉ dạy trẻ kỹ năng nhìn mà còn chú ý dạy trẻ kỹ năng xem xét, không chỉ dạy nghe mà còn chú ý dạy trẻ biết lắng nghe..., giúp trẻ phát hiện các dấu hiệu, thuộc tính bản chất của đối tượng tri giác một cách hệ thống, có kế hoạch. Điều đó cần được thực hiện thường xuyên trong lớp học cũng như trong các dạng hoạt động ngoài giờ lên lớp.

b) Đặc điểm trí nhớ của học sinh tiểu học

Đặc điểm chung nhất của sự phát triển trí nhớ ở học sinh tiểu học là ngày càng tăng cường vai trò và tỉ trọng của việc ghi nhớ ý nghĩa, ghi nhớ từ ngữ - lôgic (so với ghi nhớ trực quan - hình tượng) và ngày càng nâng cao khả năng điều khiển một cách có ý thức trí nhớ của mình dưới ảnh hưởng của hoạt động học tập.

Ở lứa tuổi học sinh tiểu học, hệ thống tín hiệu thứ nhất tương đối chiếm ưu thế, nên trí nhớ trực quan - hình tượng được phát triển hơn trí nhớ từ ngữ - lôgic. Các em ghi nhớ và giữ gìn tốt hơn những gì mang tính chất cụ thể. Những định nghĩa và lời giải thích thường được các em ghi nhớ chậm hơn.

Tính không chủ định vẫn chiếm ưu thế cả trong ghi nhớ lần tái hiện ở học sinh đầu tiểu học. Học sinh lớp 1, lớp 2 có khuynh hướng ghi nhớ máy móc bằng cách lặp đi lặp lại nhiều lần mà không hiểu những mối liên hệ bên trong của tài liệu cần ghi

nhớ. Hơn nữa, tình cảm có ảnh hưởng lớn đến độ bền vững và độ nhanh của sự ghi nhớ.

Ghi nhớ máy móc của học sinh tiểu học phát triển tương đối tốt và chiếm ưu thế so với ghi nhớ ý nghĩa. Các em ghi nhớ chủ yếu dựa vào việc học thuộc lòng từng câu, từng chữ mà không cần có sự sắp xếp lại, diễn đạt lại, thậm chí nhiều khi không cần hiểu nội dung và ý nghĩa của tài liệu.

Sự tái hiện những gì đã được ghi nhớ là một việc làm không dễ đối với học sinh tiểu học. Bởi vì các em chưa có kỹ năng xác định mục đích và tích cực hóa hoạt động tư duy cũng như chưa biết sử dụng các cách thức, thủ thuật ghi nhớ và nhớ lại. Các em thường hiểu yêu cầu "đúng đắn và đầy đủ" của giáo viên có nghĩa là nguyên văn từng câu từng chữ - điều mà giáo viên ít hướng dẫn các em hiểu chính xác là biết tái hiện tài liệu theo bản chất của nó. Nói cách khác, trẻ chưa hiểu cụ thể là cần ghi nhớ cái gì, chưa xác định rõ nhiệm vụ ghi nhớ, chưa biết sử dụng các biện pháp ghi nhớ có ý nghĩa, như tìm điểm tựa, so sánh, dùng sơ đồ, lập dàn ý...

Đối với học sinh lớp 1, lớp 2, việc nhớ lại từng câu từng chữ dễ dàng hơn dùng lời lẽ của mình để diễn tả một sự kiện, hiện tượng nào đó. Nhiều học sinh tiểu học còn chưa biết tổ chức việc ghi nhớ có ý nghĩa, chưa biết dựa vào các điểm tựa để ghi nhớ, chưa biết xây dựng dàn bài để ghi nhớ tài liệu.

Đến lớp 4, lớp 5, dưới sự ảnh hưởng của hoạt động học tập, vai trò và tỉ trọng ghi nhớ ý nghĩa, ghi nhớ từ ngữ - lôgic được tăng cường. Ghi nhớ có chủ định tương đối phát triển. Tuy nhiên hiệu quả của việc ghi nhớ có chủ định phụ thuộc chặt chẽ vào mức độ tích cực trí tuệ của các em, trong đó việc xác định các mục đích ghi nhớ, kỹ năng phân biệt các nhiệm vụ ghi nhớ có ý nghĩa đặc biệt quan trọng. Nhiều thực nghiệm đã chứng tỏ rằng hiệu suất của việc ghi nhớ phụ thuộc vào việc hiểu mục đích và tâm thế thích hợp để ghi nhớ (T.N. Balarit và L.V.Zancôv). Nếu học sinh ghi nhớ một tài liệu mà nó biết trước là tài liệu này không cần thiết cho quá trình học tập sau này, còn nhớ một tài liệu khác với điều kiện là nó sẽ cần trong thời gian sắp tới thì ở trường hợp thứ 2, tài liệu sẽ được ghi nhớ nhanh hơn, chính xác hơn và lâu hơn.

Trên cơ sở kế thừa các quan điểm về dung lượng trí nhớ, dung lượng trí nhớ ngắn hạn, dung lượng trí nhớ làm việc của Baddeley A.D. (1986) và Engle R. W. (2000), Trần Thị Thu Mai (2004) đã khảo sát dung lượng của trí nhớ ngắn hạn, trí nhớ làm việc ở lứa tuổi học sinh tiểu học để tìm hiểu khả năng trí nhớ của các em trong quá trình học tập chương trình cải cách giáo dục mới. Kết quả nghiên cứu cho thấy, khả năng nhớ lại các biểu tượng là từ bằng thính giác ở học sinh tiểu học vẫn chưa cao. Nói cách khác dung lượng trí nhớ ngắn hạn của học sinh tiểu học chưa cao. Khả năng xử lý thông tin (đọc câu văn) và gìn giữ thông tin ở học sinh tiểu học chưa cao. Mức độ nhớ từ của học sinh từ 3.0 - 7.0. Mức độ nhớ từ, nhớ câu văn tăng một cách có nghĩa từ lớp 1 lên lớp 3, lên lớp 5, nghĩa là tăng theo độ tuổi. Do đó dung lượng trí nhớ ở học sinh tiểu học có sự khác nhau về giai đoạn phát triển lứa tuổi. Có sự tương quan một cách có nghĩa giữa khả năng nhớ từ, nhớ câu văn, nên có sự tương quan giữa dung lượng trí nhớ ngắn hạn và dung lượng trí nhớ làm việc ở học sinh tiểu học. Học sinh có khả năng nhớ từ tốt thì sẽ có khả năng nhớ câu văn tốt. Kết quả nghiên cứu này có

kết quả tương tự như nghiên cứu của của Osaka M. và Osaka N (1994) về sự tương quan giữa khả năng nhớ từ và nhớ câu văn ở học sinh Nhật Bản.

Bảng 2.3. Khả năng nhớ từ, câu văn theo lớp (lứa tuổi) của học sinh tiểu học

Lớp	Nhớ từ		Nhớ câu văn	
	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
1 (7 tuổi)	3.8	0.63	2.1	0.82
3 (9 tuổi)	4.9	0.85	2.9	0.90
5 (11 tuổi)	5.2	0.92	3.2	1.01

Nghiên cứu trí nhớ ngắn hạn thị giác ở học sinh tiểu học cho thấy, khả năng nhớ được 8 đến 12 số ở nữ chiếm tỷ lệ cao hơn ở nam. Ở các độ tuổi khác nhau, khả năng ghi nhớ của học sinh cũng khác nhau, trẻ 6 tuổi nhìn và nhớ 2 số chiếm tỷ lệ cao nhất. Trẻ 7 và 8 tuổi nhìn và nhớ được 4 số chiếm tỷ lệ cao nhất. Trẻ 9 tuổi nhìn và nhớ 5 số chiếm tỉ lệ cao nhất. Trẻ 10 tuổi nhìn và nhớ 6 số chiếm tỉ lệ cao nhất. Vậy trẻ càng lớn trí nhớ thị giác càng tăng.

Kết quả nghiên cứu trí nhớ ngắn hạn thính giác cho thấy ở nam khả năng nghe và nhớ được 2 số chiếm tỷ lệ cao nhất. Ở nữ khả năng nghe và nhớ được 3 số chiếm tỷ lệ cao nhất. Tỷ lệ trẻ nghe và nhớ được 0, 2, 3 và 4 số ở nam chiếm tỷ lệ cao hơn so với nữ, tất cả các trường hợp còn lại nữ chiếm tỷ lệ cao hơn nam. Như vậy, nữ học sinh có trí nhớ thính giác tốt hơn nam học sinh. Ở các lứa tuổi, tỷ lệ trẻ có khả năng nghe và nhớ từ 2 đến 6 số chiếm tỷ lệ cao. Trẻ 6, 7 tuổi nghe và nhớ được 2 số chiếm tỷ lệ cao nhất. Trẻ 8, 9 tuổi nghe và nhớ được 3 số chiếm tỷ lệ cao nhất, trẻ 10 tuổi nghe và nhớ được 5 số chiếm tỷ lệ cao nhất. Như vậy, trẻ càng lớn trí nhớ thính giác càng tốt (Nguyễn Thị Tường Loan, Lê Thị Nam Thuận, 2017).

Một số phương pháp và kỹ thuật ghi nhớ mà học sinh tiểu học thường sử dụng để ghi nhớ tốt hơn là:

- *Nhắc lại*: Đầu tiên học sinh thường lặp lại từng từ đã ghi nhớ, sau đó chúng lại lần bầm nhắc lại vài lần. Vào khoảng 9 tuổi, học sinh bắt đầu có khả năng nhắc lại từng nhóm từ, chứ không phải từng từ một.

- *Phân loại*: Học sinh bắt đầu biết nhóm các từ có cùng đặc điểm vào một nhóm. Nếu học sinh 9 tuổi có xu hướng nhớ các từ được sắp xếp gần nhau trong danh sách bằng cách liên tưởng đơn giản, thì học sinh 10-11 tuổi đã biết đưa các từ vào các nhóm theo các tiêu chí chung. Ví dụ, quả táo, quả lê và nho vào nhóm “hoa quả”... Những học sinh phân nhóm các từ theo các loại có khả năng ghi nhớ và tái hiện theo trí nhớ nhiều từ hơn.

- *Tìm hiểu ý nghĩa*: Nhiều học sinh cố gắng hiểu rõ nghĩa của các câu và các đoạn văn, sắp xếp chúng theo lôgic, sau đó nhớ ý nghĩa và lôgic của tài liệu.

Để phát triển trí nhớ cho học sinh tiểu học, trước hết giáo viên phải giúp các em xác định rõ các nhiệm vụ ghi nhớ, mục đích ghi nhớ, chỉ ra cho các em đâu là điểm chính, điểm quan trọng của bài; Hướng dẫn các em biết dựa vào các yếu tố quan trọng, độc đáo, vào cấu trúc lôgic bài học để ghi nhớ. Bên cạnh đó, cần gây dựng cho các em

tâm thế để ghi nhớ. Mặt khác, giáo viên cần rèn luyện cho học sinh một số phương pháp ghi nhớ căn bản, trong đó phương pháp ôn tập và nhớ lại một cách độc lập là rất có hiệu quả. Công trình nghiên cứu của K.P.Manxeva đã chứng minh rằng học sinh tiểu học hoàn toàn có thể nắm vững cách thức ghi nhớ có ý nghĩa và nhớ lại được tài liệu học tập.

Nhìn chung, nhận thức của học sinh tiểu học có một số đặc điểm chung như sau:

- Hoạt động nhận thức phát triển mạnh. Tri giác và chú ý không chủ định chiếm ưu thế. Năng lực tri giác thời gian phát triển chậm hơn so với tri giác không gian. Những biểu tượng về đối tượng đều mang đậm màu sắc xúc cảm. Ghi nhớ máy móc còn chiếm ưu thế. Khả năng ghi nhớ ý nghĩa đang phát triển. Trí nhớ của các em còn mang tính trực quan - hình tượng. Ngôn ngữ phát triển mạnh cả về số lượng và chất lượng khi dựa trên hoạt động ngôn ngữ của người lớn.

- Học sinh tiểu học có óc tưởng tượng tái tạo là chủ yếu. Tưởng tượng sáng tạo đang được phát triển thông qua hoạt động học tập và vui chơi tập thể. Năng lực tư duy đang được phát triển mạnh. Khả năng khái quát hoá để tìm ra dấu hiệu bản chất của đối tượng đang phát triển, nhưng tư duy hành động – trực quan và hình ảnh – trực quan ở các em vẫn còn chiếm ưu thế. Ở trẻ em cuối tuổi nhi đồng, năng lực tư duy từ ngữ – lôgic bắt đầu phát triển. Trẻ nhi đồng suy nghĩ rất cụ thể.

- Kỹ năng hoạt động nhận thức bước đầu được hình thành trong hoạt động học tập. Hành động sư phạm của giáo viên giữ vai trò quyết định trong việc thực hiện thao tác nhận thức của học sinh tiểu học. Năng lực nhận thức của các em đang được phát triển thông qua quá trình giải quyết các nhiệm vụ học tập. Đảm bảo được tính trực quan cũng như tính thẩm mỹ và có thái độ cảm xúc tích cực khi thực thi các hoạt động dạy học sẽ là một điều kiện quan trọng góp phần làm phát triển hoạt động nhận thức của học sinh tiểu học.

c) Đặc điểm tư duy của học sinh tiểu học

Trong các quá trình nhận thức của học sinh tiểu học thì sự phát triển tư duy diễn ra mạnh mẽ nhất. Ở trẻ bắt đầu xuất hiện khả năng lý giải lôgic, sử dụng các thao tác trí tuệ như cộng trừ nhân chia, thao tác bảo toàn, phân loại, xếp hạng...

Tư duy của học sinh tiểu học mang đậm màu sắc xúc cảm và chiếm ưu thế ở hình thức tư duy trực quan – hành động. Trong tiến hành các thao tác tư duy (phân tích, tổng hợp) của học sinh đầu tiểu học còn sơ đẳng. Các em tiến hành chúng chủ yếu bằng hành động thực tiễn khi tri giác trực tiếp đối tượng và thường tách ra riêng lẻ từng bộ phận, từng thuộc tính của đối tượng, hoặc cộng lại một cách đơn giản các thuộc tính, các bộ phận để làm nên cái toàn thể. Ở học sinh lớp 1 – 2, khi tiến hành phân tích, tổng hợp và khái quát đối tượng, các hành động nghĩ của các em thường căn cứ vào những đặc điểm bề ngoài, cụ thể, trực quan (Nguyễn Kế Hào, 1985). Ví dụ như, khi yêu cầu trẻ định nghĩa thế nào là quả, các em thường chỉ nêu ra những quả cụ thể. Còn khi yêu cầu định nghĩa khái niệm dũng cảm, các em thường cho đó là việc làm nhảy từ trên cao xuống.

Ở học sinh bậc tiểu học, tính trực quan – cụ thể còn thể hiện rõ trong hoạt động tư duy, khi tiến hành các thao tác nhận thức. Ví dụ, khi yêu cầu trẻ giải quyết nhiệm vụ

như sau: “Nếu mỗi con vịt có 5 chân thì 3 vịt có bao nhiêu chân?”. Các em sẽ rất lúng túng và gặp nhiều khó khăn do đã không nhận thức được từ nếu trong thức giả định để rút ra kết luận. Do vậy, chúng đã nêu thắc mắc cho rằng làm gì có vịt 5 chân. Do đặc điểm này mà thường trong các hành động nghĩ của trẻ sẽ có những sai lầm. Thí dụ như nếu đặt ra trước các em vấn đề là: Da cô An trắng hơn da cô Liên nhưng da cô An lại đen hơn da cô Hương, hỏi da cô nào trắng nhất và đen nhất? Hành động nghĩ của trẻ đã đưa da cô An và Liên vào loại trắng, còn da cô Hương vào loại đen và da cô An vừa trắng vừa đen. Do vậy, các em đã có kết luận một cách sai lầm rằng da cô Liên trắng nhất và da cô Hương đen nhất. Còn da cô An ngăm ngăm, ở giữa trắng và đen.

Khi tiếp xúc với thế giới đối tượng, trong quan hệ giữa mình với gia đình cũng như đồ vật, nhà trường và với xã hội, trẻ đã dùng được các thao tác tư duy để phân loại – phân hạng các sự vật, hiện tượng. Theo G. Piagiê (1920), khi phân loại trẻ đã biết căn cứ vào các dấu hiệu chung để đưa các cá thể vào các lớp xác định. Và khi phân hạng, các em đã tiến hành sắp xếp các cá thể vào các lớp dựa theo các dấu hiệu biến thiên. Ví dụ như khi đã cho 10 que tính với 10 độ dài khác nhau, trẻ đã biết sắp xếp chúng theo thứ tự tăng dần hay giảm dần các độ dài đó. Điều đó chứng tỏ ở bậc Tiểu học, trẻ đã xuất hiện khả năng khái quát hoá.

Khái quát hoá là hình thức phản ánh những dấu hiệu, những mối liên hệ chung của các sự vật, hiện tượng. Năng lực khái quát hoá có thể chia làm ba mức độ khác nhau về chất lượng, được sắp xếp theo trình tự từ thấp tới cao: khái quát hoá kinh nghiệm, khái quát hoá trung gian giữa kinh nghiệm và lí luận, khái quát hoá lí luận. Theo kết quả nghiên cứu của Trung tâm nghiên cứu Tâm lí học – Sinh lí học lứa tuổi, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, đại bộ phận học sinh lớp 1, lớp 2 ở Việt Nam chủ yếu mới khái quát hoá tài liệu học tập bằng con đường kinh nghiệm. Nhưng càng lên lớp trên, năng lực này càng có nhiều điểm mới, tuy vẫn giữ vị trí ưu thế so với các mức độ khái quát hoá khác. Năng lực khái quát hoá kinh nghiệm chủ yếu đặc trưng cho học sinh lớp 3 và lớp 4. Năng lực khái quát hoá trung gian được biểu hiện ở khá nhiều học sinh lớp 4 (41.5%) và một số học sinh lớp 3 (25.8%). Năng lực khái quát hoá lí luận mới chỉ bước đầu được xuất hiện ở một số học sinh giỏi lớp 4 (10%) và rất ít ở lớp 3 (5.6%). Nghiên cứu cũng cho thấy khi tài liệu học tập được trình bày ngắn gọn, chính xác, tường minh, năng lực khái quát hoá ở học sinh càng dễ có điều kiện bộc lộ, hình thành và phát triển.

Hoạt động phân tích – tổng hợp còn sơ đẳng, học sinh các lớp đầu bậc Tiểu học chủ yếu tiến hành hoạt động phân tích – trực quan – hành động. Học sinh cuối bậc học này có thể phân tích đối tượng mà không cần tới những hành động thực tiễn đối với đối tượng đó. Các em có khả năng phân biệt những dấu hiệu, những khía cạnh khác nhau của đối tượng dưới dạng ngôn ngữ. Ở giai đoạn đầu tiểu học, học sinh chỉ có thể thực hiện các thao tác tư duy trên các dữ liệu cụ thể, có thực. Trẻ chưa có khả năng lập luận trên phương diện giả thuyết trừu tượng như những học sinh thuộc trình độ tư duy thao tác hình thức ở giai đoạn sau. Cuối giai đoạn lứa tuổi này có thể thấy sự khác biệt cá nhân về dạng tư duy nổi trội. Có những học sinh nghiêng về “tư duy ngôn

ngữ”, có học sinh lại thiên về “tư duy vận động”, có trẻ lại rất thích kiểu “tư duy hình tượng”. Nhưng nhìn chung, đa số học sinh có sự cân bằng giữa các dạng tư duy.

Nhiều công trình nghiên cứu tâm lí học sinh tiểu học cho thấy học sinh bậc Tiểu học gặp một số khó khăn nhất định khi phải xác định và hiểu mối quan hệ nhân quả. Nhiều em lẫn lộn giữa nguyên nhân và kết quả hoặc hiểu mối quan hệ đó chưa sâu sắc. Chẳng hạn: Các em biết kim loại khi bị đốt nóng thì nở ra nhưng lại không thể trả lời câu hỏi: “một thanh kim loại khi bị đốt nóng có nở ra hay không?”. Học sinh tiểu học xác định mối quan hệ từ nguyên nhân tới kết quả dễ hơn là từ kết quả đến nguyên nhân. Điều này có thể giải thích : Khi suy luận từ nguyên nhân dẫn đến kết quả, mối liên hệ trực tiếp được xác lập, còn khi suy luận từ sự kiện đến nguyên nhân gây ra nó thì mối liên hệ này không được phát hiện trực tiếp vì sự kiện đó có thể do nhiều nguyên nhân gây ra.

Trong phán đoán và suy luận, học sinh đầu tiểu học thường chỉ phán đoán một chiều, dựa theo một dấu hiệu duy nhất nên phán đoán mang tính khẳng định. Khi suy luận, các em chỉ dựa trên những tài liệu trực quan cụ thể nên khó chấp nhận giả thuyết “Nếu” hoặc xác định và hiểu mối quan hệ nhân quả. Đến cuối tiểu học, các em đã biết dựa vào dấu hiệu bản chất và không bản chất để phán đoán nên phán đoán có tính giải định, nhưng việc suy luận của các em dễ dàng hơn nếu có được tài liệu trực quan làm chỗ dựa.

Trong lĩnh hội khái niệm, học sinh đầu tiểu học thường lấy các đối tượng cụ thể thay cho định nghĩa hoặc liệt kê những gì thấy được ở đối tượng làm thành định nghĩa về nó. Học sinh các lớp cuối tiểu học có thể hiểu khái niệm dựa vào bản chất của đối tượng, các em biết phân loại và phân hạng trong nhận thức, tìm ra mối liên hệ “giống”, “loài” giữa chúng.

Năng lực tư duy của trẻ được phát triển tùy thuộc vào tính chất của phương thức dạy học. Khi tiến hành hoạt động học tập và tham gia vào các “trao đổi” xã hội, tư duy của các em phát triển. Trong dạy học hiện đại, người ta lấy dạy học nêu vấn đề làm phương thức dạy học cơ bản để phát triển tư duy cho học sinh và điều đó làm cho trẻ em có những đặc điểm tư duy hoàn toàn khác.

- *Dạy học và sự phát triển tư duy của học sinh tiểu học*

Để phát triển năng lực tư duy cho trẻ, I. V. Dancov (1960) đã có chủ trương cho rằng phải đảm bảo vai trò chủ đạo của tri thức lí luận, phải tiến hành dạy học với mức độ khó khăn cao, với một nhịp độ nhanh và phải đảm bảo cho học sinh thực hiện được việc học tập một cách có ý thức. Còn L.X. Vygotsky (1920) thì cho rằng dạy học phải đi trước sự phát triển, tác động vào vùng phát triển gần nhất ở não trẻ mới có thể tạo ra được những tiền đề tâm lí cần thiết, đảm bảo phát triển được năng lực tư duy của chúng. Bằng cách làm thay đổi triệt để nội dung cũng như phương pháp dạy học tiểu học mới có thể tiến hành tổ chức, chỉ đạo một cách khoa học hoạt động học tập của các em, bên cạnh đó tuân thủ lí thuyết hoạt động học tập sẽ có thể tạo ra các điều kiện tâm lí cần thiết đảm bảo phát triển vững chắc được phẩm chất của năng lực tư duy lí luận và tạo cho trẻ có khả năng nắm vững thao tác hình thức sớm hơn 11 – 12 tuổi (D.B.

Enconhin 1960 ; V.V. Davydov 1965 ; Hồ Ngọc Đại 1975; Nguyễn Kế Hào 1985 và những người khác).

Đối với học sinh tiểu học - lứa tuổi đang học cách học, việc phát triển năng lực tư duy là hết sức quan trọng. Ở bất cứ môn học nào cũng cần cải tiến phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực của học sinh. Trước hết cần đưa học sinh vào tình huống có vấn đề, giúp các em nhận thức đúng vấn đề. Đây là điều kiện thiết yếu để học sinh tiến hành tư duy. Hướng dẫn các em sàng lọc các tri thức liên quan đến vấn đề cần giải quyết và hình thành kế hoạch - giả thuyết - con đường giải quyết vấn đề - bài toán, giúp các em biết kiểm tra các con đường đó để có lựa chọn đúng đắn. Từ đó tiến đến việc giải quyết vấn đề. Cuối cùng cần hướng dẫn các em kiểm tra lại quá trình và kết quả tư duy. Tiến hành dạy học cẩn thận như trên ở bất cứ bài học nào chính là hướng dẫn học sinh thực hiện lôgic tư duy và thành thạo các bước của một quá trình tư duy. Điều kiện quan trọng là giáo viên phải nắm vững trình độ phát triển tư duy của học sinh.

d) Đặc điểm tưởng tượng của học sinh tiểu học

Tưởng tượng là một trong những quá trình nhận thức quan trọng, là điều kiện của sự sáng tạo. Không thể nắm vững thực sự bất kì môn học nào nếu thiếu hoạt động tích cực của tưởng tượng. Học văn học, không thể thiếu biểu tượng về tình huống được mô tả, học lịch sử, cần xây dựng trong tưởng tượng bức tranh về quá khứ, tưởng tượng không gian vô cùng cần thiết cho học tập môn hình học, mỹ thuật...

Cùng với các quá trình nhận thức khác, tưởng tượng của học sinh tiểu học được hình thành và phát triển trong hoạt động học tập và các hoạt động khác của các em. Có thể nêu lên một số đặc điểm của tưởng tượng ở học sinh tiểu học:

Trước hết, tưởng tượng của học sinh tiểu học đã phát triển và phong phú hơn so với trẻ tiền học đường. Hình ảnh tưởng tượng của học sinh tiểu học ngày càng trở nên trọn vẹn. Học sinh tiểu học tích lũy được nhiều kinh nghiệm hơn, bộ não phát triển đầy đủ hơn, các chức năng phân tích - tổng hợp của vỏ não đang phát triển mạnh. Vì vậy, khả năng liên kết, chế biến các biểu tượng đã có thành biểu tượng mới nhanh hơn. Tuy vậy, tưởng tượng của các em còn tản mạn, ít có tổ chức. Hình ảnh tưởng tượng còn đơn giản, dễ thay đổi, chưa bền vững. Tưởng tượng của học sinh tiểu học phát triển dần theo cấp học. Hình ảnh tưởng tượng của các em ngày càng trở nên phân biệt hơn. Ví dụ: Các em học sinh lớp 1 thường vẽ người ném đá có tay to hơn chân. Các em học sinh lớp 4, 5 đã có khả năng nhào nặn, gọt dũa những hình tượng cũ để sáng tạo biểu tượng mới. Bởi lẽ học sinh ở cuối bậc học đã biết dựa vào ngôn ngữ để xây dựng biểu tượng mang tính khái quát và trừu tượng hơn. Các em càng lớn thì các yếu tố, chi tiết thừa trong hình ảnh càng giảm và hình ảnh càng được gọt giũa hơn, tinh giản hơn nên mạch lạc và sát thực hơn. Điều này được quy định bởi sự tham gia của tính chủ định, của tư duy và ngôn ngữ vào quá trình tưởng tượng.

Tưởng tượng tái tạo ở học sinh tiểu học đang được hoàn thiện. Về cơ bản các em đã tạo ra những hình tượng phù hợp với những điều mô tả, sơ đồ, tranh vẽ..., và ngày càng phản ánh đúng đắn hơn nội dung các môn học, nội dung các cuốn sách mà trẻ đã đọc không còn bị đứt đoạn, tản mạn mà thống nhất lại thành hệ thống. Điều đó

chứng tỏ rằng tưởng tượng của học sinh tiểu học ngày càng phù hợp với qui luật logic và hạn chế những mơ tưởng hão huyền. Có thể nói tưởng tượng của học sinh tiểu học, một mặt thoát dần khỏi ảnh hưởng của những ấn tượng trực tiếp, mặt khác tính hiện thực trong tưởng tượng gắn liền với sự phát triển khả năng kiểm tra và đánh giá các hình ảnh tượng trưng của các em và ngày càng phù hợp với logic khách quan.

Cần lưu ý một đặc điểm nữa về trí tưởng tượng của học sinh tiểu học mà đôi khi người lớn hiểu nhầm rằng đó là biểu hiện của sự nói dối. Trẻ 7 - 8 tuổi đôi khi kể lại một cách say mê một sự việc nào đó một cách không chủ định và hoàn toàn không chủ tâm làm phong phú cho câu chuyện mình kể. Trẻ bịa đặt một cách hồn nhiên vì nó muốn làm cho người khác thích thú với câu chuyện của mình, muốn làm cho họ chú ý đến câu chuyện đó hơn. Đây là biểu hiện cụ thể sự quỵt chặt giữa tưởng tượng phóng khoáng với hiện thực. Khắc phục tình trạng này là điều cần thiết song phải thận trọng, tế nhị, khéo léo.

Cuối cùng cần nói đến là tưởng tượng của học sinh tiểu học nhuộm màu xúc cảm, bị chi phối bởi các xúc cảm. Những gì gây ra những rung động ở các em thì các em dễ hình dung hơn, biểu tượng đó thường ghi đậm xúc cảm của các em. Chẳng hạn: nếu yêu mẹ, ghét bố thì khi vẽ gia đình, người mẹ thường đứng giữa, to và đẹp hơn; hoặc khi thấy nhiều cây rừng bị chặt phá, các em vẽ các cây rừng bị cụt lụt và đang bị chảy máu... Sự kết hợp giữa tượng trưng và những xúc cảm như vậy là biểu hiện của tưởng tượng sáng tạo, chúng ta cần nâng niu và bồi dưỡng khả năng này cho học sinh tiểu học.

Tưởng tượng của học sinh tiểu học được hình thành, phát triển trong các hoạt động, đặc biệt là hoạt động học tập. Trong sự phát triển tưởng tượng, vai trò của những hoạt động mang tính sáng tạo như âm nhạc, mỹ thuật... là rất quan trọng. Vì vậy, tổ chức tốt các hoạt động này là một trong những điều kiện thuận lợi cho sự phát triển tưởng tượng của học sinh.

Để phát triển trí tưởng tượng cho học sinh tiểu học, trước hết cần có thái độ khuyến khích các em hình dung hết cỡ những điều mô tả. Đừng vội quát nạt khi thấy các em bộc lộ đôi chút mơ màng. Để giúp các em hình thành những biểu tượng sinh động, giáo viên cần cung cấp cho các em những thông tin xác thực thông qua lời nói, cử chỉ, điệu bộ hợp lí của mình. Đặc biệt ngôn ngữ chính xác, giàu nhịp điệu, âm điệu phong phú, truyền cảm là cơ sở hình thành biểu tượng phong phú, hợp logic của học sinh. Những đồ dùng dạy học, tranh ảnh, phim, hình vẽ, biểu đồ... là những bằng chứng sinh động, khái quát để học sinh dựa vào đó hình dung về đối tượng học tập, đồng thời có thể chấp nối với những biểu tượng đã có để hình thành những biểu tượng mới, hình thành những ước mơ.

e) Đặc điểm phát triển ngôn ngữ của học sinh tiểu học

Khi đến trường phổ thông, hầu hết trẻ đã có ngôn ngữ nói thành thạo. Các em đã biết diễn đạt bằng lời nói những suy nghĩ của mình cũng như có thể thông hiểu ngôn ngữ nói của người khác. Tuy nhiên, trẻ mới biết nói mà chưa biết viết, chưa hiểu được cấu trúc ngữ pháp, vốn từ còn hạn chế.

Vào lớp 1, trẻ bắt đầu học một hình thức mới của ngôn ngữ: ngôn ngữ viết. Dưới sự hướng dẫn của giáo viên, trẻ biết viết, biết đọc, biết làm tính. Điều này làm các em rất vui sướng. Có em học sinh lớp 1, đã nhảy cẫng lên khi lần đầu tiên đọc được một bảng hiệu bên đường.

Ngôn ngữ của học sinh tiểu học phát triển mạnh cả về ngữ âm, từ vựng và ngữ pháp. Vốn từ của học sinh tiểu học tăng lên rất nhiều do được học nhiều môn học, phạm vi tiếp xúc được mở rộng. Không chỉ là số lượng từ mà việc hiểu ý nghĩa khái quát của từ cũng phát triển ở trẻ. Trẻ ngày càng dùng từ chính xác hơn, hợp văn cảnh hơn.

Hình thức mới của ngôn ngữ, ngôn ngữ viết được hình thành và phát triển mạnh. Các kết quả nghiên cứu cho thấy, ngôn ngữ viết của học sinh nghe hơn nhiều so với ngôn ngữ nói vì các em khó chuyển ngôn ngữ bên trong vào hình thức viết. Các em chưa thể đặt mình vào vị trí của người đọc, do hiểu từ ngữ chưa chính xác, nắm ngữ pháp chưa chắc, nên khi viết các em dùng từ còn sai, viết câu chưa đúng, không biết chấm câu... Kết quả nghiên cứu cho thấy, có 50,6% học sinh có kỹ năng viết ở mức trung bình, còn lại số học sinh có kỹ năng viết ở mức thấp so với yêu cầu về kỹ năng viết trong mục tiêu chương trình giảng dạy môn Tiếng Việt lớp 4 là 9,4% (Lê Mỹ Dung, 2007). Kỹ năng viết của học sinh lớp 4 chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố tâm lý từ phía bản thân học sinh như: nhận thức về viết, chú ý trong giờ học, trí nhớ, tính tích cực rèn luyện, tính tự giác học tập; từ nhận thức về mục tiêu dạy học, năng lực dạy học của giáo viên; từ sự quan tâm, hướng dẫn đến việc học viết của phụ huynh học sinh và những nguyên nhân xuất phát từ nội dung, chương trình sách giáo khoa Tiếng Việt lớp 4. Có mối tương quan giữa kỹ năng đọc và kỹ năng viết của học sinh. Học sinh đọc tốt, có khả năng phát âm chính xác, hiểu nghĩa sâu sắc nghĩa của từ, nắm chắc cấu trúc ngữ pháp thường có kỹ năng viết tốt hơn, khi viết ít mắc lỗi chính tả và diễn đạt nội dung văn bản rõ ràng, súc tích. Ngoài ra, việc viết có khả năng củng cố việc đọc giúp cho việc diễn đạt ngữ điệu, cảm xúc khi đọc.

Trên cơ sở sự phát triển ngôn ngữ, kỹ năng đọc của học sinh tiểu học được hoàn thiện. Kỹ năng đọc của các em chuyển từ đọc đánh vần sang đọc diễn cảm, đọc to tới đọc cho mình... Mặc dù vậy, các em vẫn gặp khó khăn khi đọc hiểu. Kết quả học đọc của học sinh lớp 3 cho thấy, có 21,1% học sinh có kỹ năng đọc ở mức đọc hiểu, 67,3% có kỹ năng đọc ở mức độ đọc trơn và còn 11,6% học sinh chưa có kỹ năng đọc theo yêu cầu về kỹ năng trong mục tiêu chương trình giảng dạy môn Tiếng Việt (Lê Mỹ Dung, 2006). Về nhận thức: các em chưa hiểu rõ mục đích thực sự của việc đọc, tầm quan trọng và ý nghĩa của đọc trong quá trình học tập và cuộc sống tuy rất yêu thích đọc. Về kỹ năng đọc trơn: học sinh còn mắc nhiều lỗi về phát âm- ghép vần (lỗi đọc sai từ, đọc ngọng, sót từ, thêm từ), về ngữ điệu (đọc ngắt nghỉ sai dấu câu, ngắt giọng tùy tiện), tuy tốc độ đọc khá nhanh (142,9 từ/ phút). Về kỹ năng đọc hiểu: nhìn chung các em đã có kỹ năng nhận biết từ, dự đoán từ, liên kết ngữ nghĩa, nhưng số học sinh hiểu nội dung, hiểu mục đích chính của bài đọc còn thấp. Có sự phát triển không đồng đều ở các kỹ năng đọc thành phần ở học sinh. Học sinh có kỹ năng đọc trơn tốt nhưng chưa hiểu được đầy đủ và chính xác nội dung, mục đích chính của bài đọc và ngược lại có

em hiểu nội dung bài đọc tốt nhưng phát âm sai và thể hiện ngữ điệu kém, đọc không lưu loát và rõ ràng. Kỹ năng đọc của học sinh ở thể loại thơ tốt hơn thể loại văn xuôi. Có mối tương quan giữa các kỹ năng nhận biết từ, dự đoán từ, liên kết ngữ nghĩa và thông hiểu nội dung bài đọc. Có tương quan giữa kỹ năng thông hiểu nội dung với tốc độ đọc. Phần lớn những em đọc nhanh thường hiểu bài tốt hơn những em đọc chậm. Nguyên nhân khiến học sinh đọc có kết quả tốt do các em đã nhận thức tầm quan trọng và ý nghĩa của việc đọc, thường xuyên rèn luyện, tự giác học đọc ở nhà, luôn tập trung chú ý trong giờ học, có tâm trạng thoải mái khi đọc và do giáo viên nhận thức được mục tiêu dạy đọc, dạy kỹ các quy tắc đọc bài và đã sử dụng nhiều biện pháp luyện đọc có hiệu quả. Ngoài ra, những nguyên nhân gây khó khăn cho việc học đọc học sinh là do bản thân có những hoàn cảnh riêng (tật nói lắp, nói ngọng, thị lực kém, nghe kém...), không tích cực rèn luyện ở nhà, không tập trung chú ý trong giờ học, không được sự hướng dẫn khi đọc bài ở nhà và do bài đọc dài, có nhiều cấu trúc phức tạp.

Ngôn ngữ phát triển đã trở thành điều kiện cho các quá trình nhận thức của trẻ tiểu học phát triển mạnh. Tư duy, tưởng tượng chỉ có thể mang tính khái quát và trừu tượng khi dựa trên phương tiện ngôn ngữ. Vì vậy, việc phát triển ngôn ngữ cho học sinh là nhiệm vụ cực kì quan trọng của giáo viên và nhà trường tiểu học. Trong quá trình dạy học, giáo viên cần chú ý: chuẩn xác trong phát âm, tìm biện pháp làm giàu vốn từ cho trẻ, rèn luyện ngôn ngữ nói, viết cho các em ngay từ lớp 1, uốn nắn kịp thời những sai sót trong ngôn ngữ của học sinh, đặc biệt là những thói quen như nói ngọng, nói lắp, nói trống không ... Muốn vậy bản thân giáo viên phải có ngôn ngữ chuẩn mực, trong sáng, ngữ điệu phù hợp khi dạy học - giao tiếp với các em.

f) Đặc điểm chú ý của học sinh tiểu học và việc rèn luyện chú ý cho các em

Đặc điểm cơ bản ở lứa tuổi học sinh tiểu học là chú ý có chủ định của các em còn yếu. Khả năng điều chỉnh chú ý một cách có ý chí và khả năng điều khiển chú ý còn hạn chế. Chú ý có chủ định của học sinh ở các lớp đầu cấp gắn liền với các động cơ gần (được điểm cao, được cô giáo khen, làm vừa lòng cha mẹ...). Ở những học sinh lớp lớn hơn (lớp 4,5), chú ý có chủ định được duy trì còn gắn với động cơ xa (buộc mình tập trung vào một số công việc khó khăn nhưng không phải vì kết quả mong muốn). Việc giảng dạy cho học sinh tiểu học động cơ xa của sự chú ý có chủ định là điều cần thiết và cần được tiến hành phù hợp với lứa tuổi, bằng cách dần dần gắn những mục tiêu gần với mục tiêu xa, coi việc đạt mục tiêu gần là những chặng đường đạt tới mục tiêu xa.

Chú ý của học sinh tiểu học chưa bền vững, nhất là ở học sinh các lớp đầu tiểu học. Điều này được quy định bởi quá trình ức chế của não bộ ở các em còn yếu. Sự phân phối chú ý của các em diễn ra một cách khó khăn vì khối lượng chú ý của các em hẹp.

Sự chú ý của học sinh tiểu học phụ thuộc vào nhịp độ học tập. Nhịp độ học tập quá nhanh hoặc quá chậm đều không thuận lợi cho tính bền vững và sự tập trung chú ý.

Trong lứa tuổi học sinh tiểu học, chú ý không chủ định chiếm ưu thế so với chú ý có chủ định. Môi trường hoạt động mới đã kích thích sự phát triển của chú ý không

chủ định của học sinh tiểu học. Khung cảnh nhà trường, những bài học, cô giáo, bạn bè, trang trí lớp học... đều là mới mẻ, bất ngờ, rục rờ lôi cuốn sự chú ý của các em. Sự chú ý không chủ định trở nên tập trung hơn nếu tài liệu có tính trực quan, rục rờ, gọi cho các em cảm xúc. Vì vậy, việc sử dụng rộng rãi đồ dùng dạy học như tranh ảnh, hình vẽ, hình mẫu, biểu đồ, mô hình... là điều quan trọng để tổ chức sự chú ý của học sinh tiểu học. Tuy vậy, giáo viên cũng không nên lạm dụng điều này bởi lẽ học sinh tiểu học rất mẫn cảm. Những tài liệu trực quan quá ấn tượng có thể tạo ra các trung khu hưng phấn ở vỏ não, kết quả là sẽ kìm hãm khả năng phân tích và khái quát hoá tài liệu học tập.

Một đặc điểm nữa trong chú ý của học sinh tiểu học là sự tập trung chú ý của học sinh đầu bậc Tiểu học (lớp 1, 2) còn yếu và thiếu bền vững. Nguyên nhân là do quá trình ức chế trên vỏ não còn yếu. Các em chưa thể tập trung lâu dài, dễ bị phân tán trong hoạt động. Vì vậy các em có thể không hoàn thành bài tập đúng hạn mất nhịp độ, nhịp điệu hoạt động. Điều đó không hẳn do khả năng tư duy của các em. Hiện tượng các em hay quên điều cô giáo dặn dò cuối buổi học, bỏ sót chữ cái trong từ, sót từ trong câu là biểu hiện của đặc điểm này. Các công trình nghiên cứu về chú ý chứng minh rằng trẻ lớp 1, 2 chỉ có thể duy trì chú ý liên tục tối đa khoảng 30 - 35 phút. Do đó cần chú ý khoảng thời gian khi tổ chức giờ học. Các công trình nghiên cứu đều đưa ra kết luận là cần thay đổi các loại hình công việc để học sinh tiểu học đỡ bị mệt vì phải tập trung chú ý quá lâu vào một đối tượng. Những công việc nhiều vẻ sẽ kích thích tính bền vững của chú ý ở học sinh tiểu học.

Đặc điểm cuối cùng cần phải nói tới là khả năng phát triển chú ý có chủ định, bền vững, tập trung của học sinh tiểu học trong quá trình học tập là rất cao. Một mặt, bản thân quá trình học tập đòi hỏi học sinh rèn luyện thường xuyên sự chú ý có chủ định, nỗ lực ý chí để tập trung. Mặt khác, sự phát triển của động cơ học tập có tính xã hội, tính nhận thức cùng với sự trưởng thành về ý thức trách nhiệm đối với kết quả học tập là cơ sở phát triển chú ý có chủ định. Nhờ đó, tăng dần theo lứa tuổi, học sinh tiểu học dần hình thành kỹ năng tổ chức, điều chỉnh, điều khiển chú ý của mình. Tất nhiên, sự phát triển đó phụ thuộc chặt chẽ vào phương pháp dạy học của giáo viên.

Theo Adam Khoo, tác giả của cuốn Con cái chúng ta đều giỏi, cần phải tổ chức giờ học làm sao để cả hai bán cầu não đều tham gia vào quá trình học. Khi não phía của trẻ không có cơ hội tham gia nhiều vào quá trình học, nó đâu có chịu ngồi yên, mà sẽ xen vào bằng các hình ảnh tưởng tượng, trẻ sẽ vẽ các bức tranh vào vở, gấp tàu bay giấy, cười đùa trêu chọc bạn ở bên. Khi hiện tượng này quá thường xuyên, người lớn cho rằng trẻ tăng động. Thực ra, trẻ không có vấn đề gì, phương pháp dạy học và cách học mới là có vấn đề (Adam Khoo, 2010).

Khả năng chú ý ở các học sinh khác nhau rất khác nhau. Một số học sinh có thể tập trung chú ý lâu hơn, một số lại có khả năng di chuyển chú ý nhanh hơn. Các thầy cô giáo cần lưu tâm và kiên trì hơn đối với những học sinh hay lơ đãng trong giờ học. Trong nhiều trường hợp, có thể khả năng chú ý của học sinh đã phát triển, nhưng do mãi liên tưởng đầu đầu nên có cảm giác các em hoàn toàn lơ đãng.

2.4.2. Đặc điểm tính cách của học sinh tiểu học

Tính cách của HSTH đang được hình thành, chưa ổn định và có thể thay đổi dưới tác động giáo dục. Nhiều nét tính cách mới hình thành đảm bảo cho các em ngày càng đáp ứng tốt hơn các hoạt động, giao tiếp trong nhà trường, đặc biệt là hoạt động học tập, như tự lập, kiên trì, tự chủ, kỉ luật...

Một số nét tính cách đặc trưng được thể hiện ở HSTH:

- *Tính sẵn sàng hành động*: Đây là khuynh hướng hành động ngay lập tức, không kịp suy nghĩ, cân nhắc dưới tác động của các kích thích bên trong và bên ngoài. Các em phản ứng nhanh chóng với tất cả những gì tác động đến, khiến hành vi dễ mang tính tự phát, dễ vi phạm nội quy và thường bị xem là “vô kỉ luật”. Đây cũng là điều kiện tạo nên sự nhạy cảm và dễ gây ấn tượng ở trẻ.

- *Tính cả tin*: HSTH tin tưởng một cách tuyệt đối vào người lớn, sách vở và cả bản thân mình. Ở các em, mọi điều ở người lớn, nhất là thầy cô giáo đều đúng và chuẩn mực. Các em tin rằng không có gì là phức tạp, khó khăn, sẽ làm được mọi điều mình muốn. Mặc dù, niềm tin đó còn cảm tính, chưa có lí trí soi sáng, nhưng thầy cô giáo nên dựa vào và khơi gợi nó để giáo dục trẻ.

- *Tính chân thật*: HSTH có xu hướng bộc lộ bản thân mình, không cần giấu diếm, che đậy. Với cha mẹ, thầy, cô, bạn bè các em ứng xử theo đúng tình cảm của mình.

- *Lòng vị tha*: HSTH dễ dàng tha thứ cho người khác và cho bản thân mình. Các em chưa có sự chú ý làm điều gì đó không tốt cho bạn bè, người khác.

- *Tính hay bắt chước*: HSTH thích bắt chước cả cái xấu lẫn cái tốt ở người lớn, bạn bè, các nhân vật trong truyện, trong phim, ... Có thể xem tính bắt chước như là một điều kiện thuận lợi cho việc giáo dục trẻ bằng những tấm gương cụ thể, nhưng cần chú ý để ngăn chặn những sự bắt chước tiêu cực.

- *Tính ham hiểu biết*: HSTH mong muốn được hành động và có được những hiểu biết nhất định về những điều mới lạ, sinh động, bất ngờ...

- *Sự bướng bỉnh và thất thường*: là hình thức độc đáo phản ứng lại những yêu cầu cứng nhắc của người lớn để chống lại sự cần thiết phải hi sinh điều mong muốn cho điều phải làm.

2.4.3. Đặc điểm xúc cảm, tình cảm của học sinh tiểu học

a) *Xúc cảm* là một mặt quan trọng trong đời sống tâm lí nói chung và nhân cách của học sinh tiểu học nói riêng. Một khía cạnh quan trọng của sự trưởng thành về mặt xã hội ở trẻ liên quan đến hiểu biết về xúc cảm. Hiểu biết xúc cảm là một vấn đề phức tạp đối với trẻ em, liên quan đến hiểu biết cảm xúc của bản thân và của người khác. Thành công trong hoạt động xã hội cũng đòi hỏi trẻ biết khi nào nên biểu thị cảm xúc thực sự của bản thân và khi nào cần kiềm chế chúng.

Ở giai đoạn đi học, trẻ em phát triển một sự hiểu biết nhiều hơn về nhận thức cảm xúc của riêng mình. Một dấu hiệu rõ ràng của sự tinh tế về cảm xúc là khả năng phân biệt giữa trải nghiệm xúc cảm bản thân và biểu hiện bên ngoài của cảm xúc. Ở các nền văn hóa khác nhau có các quy tắc của riêng mình về hiển thị các cảm xúc khác nhau.

Biểu lộ cảm xúc. Ở tuổi này, trẻ có xu hướng biểu lộ cảm xúc của bản thân trong mối liên quan với người khác, với sự vật, hoặc sự kiện làm tăng mức độ cảm xúc và trẻ thường thể hiện bằng cách nói, ví dụ về việc sợ nhện hay vui mừng vì sinh nhật (PL Harris, 1994). Trẻ có khả năng biểu lộ cảm xúc phù hợp với xã hội cao hơn và có khả năng kiềm chế hoặc che giấu các phản ứng cảm xúc của mình khi tình huống và các tiêu chuẩn xã hội đảm bảo xác đáng. Ví dụ, khi trẻ được cho chơi trò chơi game, trẻ 10 tuổi thường hay cười và nói cảm ơn nhiều hơn so với trẻ 5 tuổi. Nghiên cứu của Larson và Richards (1994) khi yêu cầu trẻ vị thành niên và cha mẹ chúng mang máy nhắn tin và báo lại cảm xúc của họ khi được nhắn tin ngẫu nhiên ở một khoảng thời gian nào đó, trẻ vị thành niên báo lại rằng chúng thấy vui vẻ nhiều hơn gấp 5 lần so với cha mẹ báo lại nhưng chúng báo lại rằng không vui gấp 3 lần. Cảm xúc của trẻ vị thành niên cực đoan hơn và cũng nông cạn hơn. Mặt khác, sự phát triển nhận thức tạo cho trẻ vị thành niên ý thức về ảnh hưởng của việc biểu lộ cảm xúc của chúng và gia tăng kỹ năng xử lý cảm xúc, những điều này cho phép trẻ kiềm chế được cảm xúc khi chúng có thể gây hại cho các mối quan hệ, hoặc để giao tiếp cảm xúc khi chúng có thể gia tăng sự liên kết với người khác (Saarni, 1999). Trẻ phát triển một sự hiểu biết nhiều hơn về cảm xúc của riêng mình. Một dấu hiệu rõ ràng của sự tinh tế về cảm xúc là khả năng phân biệt giữa trải nghiệm xúc cảm bản thân và biểu hiện bên ngoài của xúc cảm.

Saarni (1984) nghiên cứu điều tra trên trẻ ở độ tuổi tiểu học về khả năng biểu hiện xúc cảm khi được trao một món quà đáng thất vọng. Những đứa trẻ trong nghiên cứu của Saarni được gặp người thực nghiệm như là một nhà nghiên cứu thị trường. Trong buổi đầu, trẻ được yêu cầu thực hiện một công việc nhỏ và được khen thưởng với kẹo và tiền, nghiên cứu này cung cấp số liệu cơ bản về cách thức các em đã phản ứng khi nhận được một món quà mong muốn. Hai ngày sau đó, các em cũng được thực hiện một công việc như trước nhưng phần thưởng là đồ chơi trẻ em - món phần thưởng không phù hợp. Có một xu hướng phát triển thú vị về cách nguy trang sự thất vọng ở trẻ. Các trẻ trai 6 tuổi đều có phản ứng tiêu cực đối với đồ chơi trẻ em. Tuy nhiên, ở trẻ gái 6 tuổi và trẻ trai và gái lớn tuổi hơn (8-9 tuổi) cho thấy, trẻ không tỏ ra phản ứng tiêu cực nhưng cũng không tích cực, Saarni mô tả như là "hành vi quá độ". Trẻ em ở giai đoạn chuyển tiếp xuất hiện không chắc chắn phản ứng như thế nào và có xu hướng nhìn từ món quà để thử nghiệm và ngược lại, dường như tìm kiếm các hướng dẫn xã hội về một phản ứng thích hợp. Chỉ có những trẻ lớn tuổi nhất (từ 10-11 tuổi), đã có khả năng thể hiện một phản ứng tích cực với các đồ chơi trẻ em. Thật thú vị, trẻ gái có phản ứng tích cực và có xu hướng che giấu cảm xúc tiêu cực tốt hơn so với các trẻ trai.

Các mức độ phát triển khả năng *hiểu xúc cảm* của người khác ở trẻ theo Selmano (2005), trẻ ở độ tuổi từ 7-12 (có thể đặt mình vào hoàn cảnh của người khác và xem xét hành vi của mình từ quan điểm của người khác), trẻ tuổi từ 10-15 (có thể tưởng tượng một sự tương tác từ một quan điểm của bên thứ ba).

Một số thay đổi quan trọng trong sự phát triển xúc cảm ở trẻ trong độ tuổi tiểu học (Kuebli, năm 1994; Wintre & Vallance, 1994):

- Khả năng hiểu các xúc cảm phức tạp tăng lên, như là niềm tự hào và sự xấu hổ (Kuebli, 1994). Các xúc cảm này trở thành nội tâm hóa và tích hợp với ý thức trách nhiệm cá nhân.

- Tăng khả năng hiểu được rằng, trong một tình huống cụ thể có thể trải nghiệm nhiều xúc cảm hơn là một xúc cảm duy nhất.

- Có xu hướng tính đến các sự kiện dẫn đến các phản ứng xúc cảm.

- Có những cải thiện trong khả năng ngăn chặn hoặc che giấu những phản ứng xúc cảm tiêu cực.

- Bắt đầu sử dụng các chiến lược tự chuyển hóa xúc cảm.

Ở giai đoạn này, trẻ đã có nhiều chiến lược phản ánh đời sống xúc cảm của mình. Cảm xúc có thể được quản lý hiệu quả hơn thông qua các phương tiện nhận thức (chẳng hạn sự tập trung) cũng như các chiến lược hành vi, và những cảm xúc này thường được che giấu thông qua các quy tắc hiển thị bỏ qua dòng cảm xúc. Nhưng trẻ em độ tuổi này cũng có khả năng thấu cảm và sự hiểu biết cảm xúc thật hơn bao giờ hết (Thompson & Goodvin, 2005, 401-402).

Xúc cảm là một yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến kết quả học tập của học sinh, đặc biệt đối với học sinh tiểu học. Đúng như Karen Stone McCown khẳng định: “Cuộc sống xúc cảm của trẻ có ảnh hưởng lớn tới việc học tập của chúng. Phải khỏe về xúc cảm cũng giống như phải giỏi về môn Toán hay môn Văn vậy”. Schutz và Lanehart (2002) đã viết khi đề cập đến một vấn đề đặc biệt của xúc cảm trong giáo dục: "Xúc cảm liên quan mật thiết đến hầu như mọi khía cạnh của quá trình giảng dạy và học tập, do đó, sự hiểu biết về bản chất của xúc cảm trong bối cảnh trường học là rất cần thiết".

Nghiên cứu của R. Pekrun, T. Goetz và W. Titz, 2002; Lê Mỹ Dung, 2011 cho thấy học sinh tiểu học trải nghiệm các cảm xúc rất đa dạng và phong phú trong môi trường học tập bao gồm thích thú, hy vọng, tự hào, niềm tin, tức giận, lo lắng, xấu hổ, tuyệt vọng, và chán nản. Ngoài ra, các yếu tố động cơ học tập, chiến lược học tập, nhận thức về nguồn tài nguyên, tự điều chỉnh xúc cảm, thành tích học tập, cũng như nhân cách và môi trường lớp học có ảnh hưởng đến xúc cảm học tập của học sinh.

Phần lớn học sinh cuối bậc tiểu học có kĩ năng xúc cảm - xã hội (với biểu hiện ở 4 mặt: hợp tác, đồng cảm, kiểm soát cảm xúc và giải quyết vấn đề trong tương tác xã hội) đều ở mức trung bình. Có sự khác biệt về biểu hiện kĩ năng xúc cảm – xã hội giữa học sinh nam và học sinh nữ; giữa học sinh sống trong các gia đình có bố mẹ với nghề nghiệp khác nhau. Có sự khác biệt ở khía cạnh hợp tác giữa học sinh nội thành và học sinh ngoại thành. Có mối tương quan thuận và chặt giữa kĩ năng xúc cảm – xã hội với kết quả học tập của học sinh. Có nhiều yếu tố thuộc về đặc điểm tâm lí học sinh (tính cách, khí chất, ngôn ngữ, kinh nghiệm ứng xử...) và các yếu tố bên ngoài thuộc về giáo viên (cách ứng xử, phương pháp và hình thức tổ chức giảng dạy, đánh giá...), thuộc về gia đình (cách ứng xử, kinh tế, mô hình), ảnh hưởng tới biểu hiện kĩ năng xúc cảm - xã hội của học sinh (lớp 4 và lớp 5) tiểu học. Giáo dục kĩ năng xúc cảm – xã hội cho học sinh tiểu học ở nhà trường chưa đạt kết quả tốt, học sinh còn thiếu hụt các kĩ năng xúc cảm - xã hội. Nguyên nhân ảnh hưởng đến kết quả giáo dục kĩ năng xúc cảm – xã hội cho học sinh tiểu học ở nhà trường là do nhận thức và kĩ năng giáo dục xúc cảm - xã

hội của giáo viên; chương trình giáo dục kỹ năng xúc cảm - xã hội; Cơ sở vật chất nhà trường thiếu thốn; tác động của xã hội (Lê Mỹ Dung, 2015).

Các biện pháp tâm lý -giáo dục hạn chế xúc cảm tiêu cực ở học sinh tiểu học trong hoạt động học tập, cụ thể là:

- *Thiết lập các mối quan hệ qua lại tích cực giữa GV với HS, giữa HS với HS*, trong đó, quan hệ giữa GV với HS là đặc biệt quan trọng đối với HS đầu cấp tiểu học. Trẻ có thích đến trường/đến lớp hay không? Trẻ có sẵn sàng tiếp thu kiến thức, kỹ năng học tập hay không? Trong giờ học trẻ có tập trung vào bài giảng hay không?...phụ thuộc trước hết vào thái độ của GV đối với các em. Mối quan hệ GV- HS có liên quan đến phản ứng tình cảm của một đứa trẻ với môi trường lớp học. Trong các trường tiểu học, ít nhất, GV là người có uy tín nhất trong lớp học và nguồn gốc của sự tập trung mạnh nhất của xúc cảm (Goleman 2006).

- *Thực hiện xây dựng văn hoá nhà trường theo hướng biến các môi trường này thành một “cộng đồng xã hội” mà ở đó HS có cảm giác được hiểu biết, được tôn trọng, gần gũi với bạn bè, với GV và với chính bản thân mình*. GV phải là người bạn đồng hành của HS, để các em không cảm thấy bị đơn độc mỗi khi phải đối mặt với những khó khăn thách thức. Điều này có nghĩa rằng GV không nên tìm kiếm những khuôn mẫu hoàn hảo nhất định nào đó, rồi áp đặt lên trẻ, bởi điều này vô tình sẽ tạo ra cho trẻ những áp lực tâm lý mới, tức là những hoàn cảnh khó khăn mới mà nó sẽ lại phải đương đầu.

+ *Tôn trọng HS*: Sự tôn trọng được thể hiện qua các tiêu chí sau: GV hiểu biết về HS (sức khỏe, cuộc sống cá nhân và các hoạt động bên ngoài nhà trường), chia sẻ thông tin cá nhân với HS (tâm trạng xúc cảm và những kinh nghiệm bản thân), sử dụng sự hài hước làm giảm căng thẳng và sử dụng các thuật ngữ xưng hô diễn tả mối thân thiện.

+ *Quan tâm đến những khó khăn của HS*: Mỗi HS đến trường với những hoàn cảnh và điều kiện khác nhau cả về vật chất lẫn tinh thần (sức khỏe, nhận thức, tâm lý...). Những điều kiện đó ảnh hưởng rất lớn đến quá trình học tập và rèn luyện đạo đức của các em trên lớp. GV tìm hiểu kỹ về hoàn cảnh của từng HS và đặc biệt chú ý đến những HS có hoàn cảnh khó khăn và thiếu thốn tình cảm do cha hoặc mẹ mất sớm, cha mẹ li hôn, gia đình bất hòa, cha mẹ thiếu sự quan tâm. Những HS có hoàn cảnh này thường dễ có thái độ thờ ơ với các hoạt động học tập, vi phạm nội quy lớp học. GV lúc này không chỉ đóng vai trò là người thầy mà còn là người bạn gần gũi, thân thiện, được HS tin tưởng tâm sự, sẽ chia những khó khăn, vướng mắc của mình. GV lắng nghe và gợi ý, định hướng cho HS giải quyết những khó khăn của mình, giúp trẻ giảm bớt trạng thái căng thẳng, lo lắng và hành vi tiêu cực. GV liên hệ, trao đổi qua điện thoại hoặc tìm đến gia đình những HS có hoàn cảnh khó khăn để hiểu và có sự cảm thông đối với các em.

+ *Khích lệ, nâng cao lòng tự tin vào bản thân cho HS*: Sự tác động đến trẻ chỉ có hiệu quả khi phù hợp với trình độ phát triển tâm sinh lý của các em, đặc biệt ở lứa tuổi này thì phải phù hợp với nhu cầu về mặt xúc cảm của trẻ. GV cần trọng, kỹ càng đến từng lời đánh giá về các sự việc, sự vật liên quan đến trẻ. Việc khen ngợi HS không

đúng sự thật cũng có hại không kém gì việc thường xuyên mắng mỏ chúng. Điểm tựa cho trẻ trong quá trình phát triển, hoàn thiện bản thân phải là những con người “chân chính”. Bởi nếu không, khi trẻ gặp thất bại học đường, chúng sẽ đánh mất niềm tin vào bản thân, đồng thời không tin vào chính “điểm tựa” đó nữa.

b) *Đời sống tình cảm* của học sinh tiểu học phát triển trong điều kiện mới - học tập bằng phương pháp nhà trường do đó có những đặc điểm:

- Học sinh có tình cảm đặc biệt đối với những người thân trong gia đình và thầy cô giáo. Những tình cảm đó chiếm một vị trí đáng kể trong đời sống tình cảm của các em, chúng trở thành một trong những động cơ học tập như “Học để bố mẹ vui lòng”, “Học để được cô giáo hài lòng”. Trẻ đã bắt đầu ý thức được xúc cảm của mình. Các tình cảm trí tuệ, như ham hiểu biết, ngạc nhiên, nghi ngờ, hài lòng khi hoàn thành bài tập, chán nản khi không biết giải bài tập... được hình thành và phát triển mạnh.

- Đặc trưng chung cho tình cảm của học sinh tiểu học là tính cụ thể trực tiếp, tức là nó gắn liền với đặc điểm trực quan trong nhận thức, với những hình ảnh cụ thể của sự vật, hiện tượng. Đối tượng của xúc cảm, tình cảm của các em thường là những sự vật, hiện tượng cụ thể, sinh động, rục rờ, là những cử chỉ, hành động thực, bởi vì ở các em hệ thống tín hiệu thứ nhất chiếm ưu thế hơn so với hệ thống tín hiệu thứ hai. Những đồ dùng dạy học đẹp, mang tính trực quan thường gây ra ở các em những xúc cảm tích cực. Do vậy, những bài giảng khô khan, khó hiểu, nặng về lí luận, giải thích dài dòng thường làm cho các em mệt mỏi, căng thẳng, chán nản.

- Học sinh tiểu học rất dễ xúc cảm, xúc động và khó kiềm chế xúc cảm của mình.

Tính dễ xúc cảm được thể hiện trước hết ở các quá trình nhận thức: tri giác, tưởng tượng, tư duy. Các em suy nghĩ bằng "hình thù", "màu sắc" và "âm thanh", "xúc cảm" (K.D. Usinxki). Nhìn chung, nhận thức của học sinh tiểu học về thế giới hiện thực không chỉ đơn thuần bằng lí trí mà kèm theo rất nhiều cảm xúc sinh động. Trong học tập cũng như vui chơi, các em dễ rung cảm với những ví dụ sinh động của giáo viên, hay xúc động với cảnh vật thiên nhiên. Các em yêu quý cô giáo một cách chân thực và thể hiện rõ trong hành động: muốn được gần bên cô giáo, được cô dắt tay, muốn được làm giúp cô giáo việc gì... Những tình cảm chân thực như thế còn được các em bày tỏ đối với các sự vật xung quanh qua việc các em thường nhân cách hoá chúng. Tính dễ cảm xúc của học sinh tiểu học còn bộc lộ ở sự nhạy cảm đối với sự thay đổi của giáo viên. Khi bị điểm kém, bị phê bình... các em buồn ra mặt và có khi bật khóc trước bạn bè... Ngược lại, các em hớn hờ, vui sướng khi nhận được lời khen.

Học sinh tiểu học chưa kiềm chế được sự biểu lộ xúc cảm của mình. Điều đó thể hiện tính hồn nhiên trong nhân cách của trẻ. Các em học sinh lớp 1, lớp 2 thường hay khóc: không trả lời được câu hỏi của cô giáo cũng khóc, thiếu một chiếc que tính cũng khóc...; hoặc các em dễ vui cười ngay cả khi đang ngồi học: các em bất ngờ reo lên, nhảy cẫng lên hoặc bàn tán xôn xao khi nhận được tin vui... Học sinh lớp 3, lớp 4 thường hay hờn giận khi bị bạn bè chế giễu, trêu đùa hoặc bị giáo viên phê bình không chính xác...

Nguyên nhân của hiện tượng này là do ở tuổi tiểu học, quá trình hưng phấn còn mạnh hơn ức chế, vỏ não chưa đủ sức thường xuyên điều chỉnh hoạt động của bộ phận

dưới vỏ não. Mặt khác, ý thức và các phẩm chất của ý chí còn chưa có khả năng điều khiển và điều chỉnh được những cảm xúc của các em.

Từ đặc điểm này, trong dạy học và giáo dục, chúng ta cần chú ý khuyến khích, nuôi dưỡng, phát triển những tình cảm vui vẻ hồn nhiên của học sinh tiểu học, đồng thời cần khéo léo, tế nhị rèn luyện nâng cao dần năng lực kiềm chế những cảm xúc đôi khi bộc lộ không đúng lúc, đúng chỗ của trẻ em.

- Tình cảm của học sinh tiểu học chưa bền vững, chưa sâu sắc. Tuy tình cảm của học sinh tiểu học đã phong phú hơn nhiều so với lứa tuổi trước đó, song những xúc cảm, tình cảm nói chung vẫn chưa được củng cố thành những nét cá tính. Ở các em, đối tượng của tình cảm dễ thay đổi. Tình bạn bè, lòng ưa thích... nói chung còn mong manh, chưa bền vững. Ví dụ: tình bạn dễ được thiết lập và cũng dễ bắt hoà do những trực trặc nho nhỏ. Nhưng tất cả nhanh chóng quên đi và trở lại làm lạnh với nhau một cách hồn nhiên.

Một trong những biểu hiện của tính chưa bền vững, chưa sâu sắc trong tình cảm của học sinh tiểu học là sự chuyển hoá cảm xúc. Các em học sinh lớp 1, lớp 2 có thể khóc đấy, nhưng lại cười ngay, dễ giận dỗi nhưng chóng làm lành. Hầu hết các em chưa có tâm trạng lâu dài như người lớn. Càng lên lớp lớn hơn, tính bền vững và sâu sắc trong tình cảm của học sinh tiểu học càng được củng cố, khả năng tự kiềm chế cảm xúc càng được nâng cao. Nếu các cảm xúc về một sự kiện, hiện tượng, nhân vật nào đó được củng cố thường xuyên thông qua các môn học, thông qua các hoạt động tập thể, thông qua các cuộc sống thường ngày thì sẽ hình thành những tình cảm sâu sắc, bền vững ở học sinh tiểu học. Chẳng hạn: Lòng yêu kính Bác Hồ, cha mẹ, thầy giáo, cô giáo, lòng yêu quý chú bộ đội...

Giáo dục tình cảm cho học sinh là một nhiệm vụ quan trọng trong toàn bộ sự nghiệp giáo dục con người. Dựa trên những đặc điểm tình cảm của học sinh tiểu học, chúng ta cần lưu ý một số đặc điểm về phương pháp giáo dục tình cảm cho các em:

- Muốn giáo dục tình cảm cho học sinh tiểu học, cần phải đi từ những hình ảnh trực quan, sinh động.

Những hình ảnh trực quan, sinh động, người thực, việc thực luôn có tác dụng khơi gợi và củng cố những xúc cảm tích cực ở học sinh tiểu học. Vì thế, trong dạy học việc sử dụng đồ dùng trực quan, xinh xắn, đẹp, đúng qui cách, những thí nghiệm hấp dẫn, những mô hình sinh động không những giúp các em lĩnh hội tri thức một cách nhẹ nhàng và vững chắc, mà còn có giá trị xây dựng tình cảm trí tuệ, thẩm mỹ của học sinh.

Đối với học sinh tiểu học, hình ảnh trực quan, gần gũi, sinh động và toàn diện nhất chính là thái độ, hành vi, cử chỉ, là nhân cách của thầy giáo, cô giáo và cha mẹ. Cho nên giáo dục tình cảm cho các em bằng chính sự biểu cảm của giáo viên và người lớn là hết sức quan trọng.

Việc dùng các tác phẩm văn học nghệ thuật để tác động đến đời sống tình cảm của học sinh cũng rất cần thiết. Mỗi tác phẩm văn học nghệ thuật đều có sự khái quát những trải nghiệm, những rung động của con người. Nhận thức về những điều đó, bắt gặp những rung động đó khi xem tranh ảnh, đọc sách, báo, truyện, xem phim... đều có tác động hình thành đời sống tình cảm ngày càng sâu sắc, lành mạnh cho học sinh.

- Muốn giáo dục tình cảm cho học sinh phải khéo léo, tế nhị khi tác động tới các em.

Khéo léo, tế nhị là một nghệ thuật khi giao tiếp - giáo dục học sinh. Muốn có nghệ thuật này, giáo viên phải nắm được nhu cầu, thị hiếu, nguyện vọng, ước mơ cũng như hoàn cảnh riêng của từng học sinh. Trên cơ sở đó, đề ra biện pháp và lựa chọn phương tiện, điều kiện thích hợp tác động đến tình cảm của học sinh. Việc tác động đến tình cảm của học sinh tiểu học cần phải nhẹ nhàng, tế nhị, thể hiện thái độ ân cần, cởi mở và tâm lòng tâm phúc. Dứt khoát không được dùng lời lẽ thô bạo, hành vi áp đặt đối với các em. Tất nhiên, đối với học sinh phải vừa thương vừa nghiêm. Chỉ thương mà không nghiêm, trẻ sẽ coi thường các yêu cầu của giáo viên; trái lại, chỉ nghiêm thì trẻ sẽ sợ sệt, xa lánh và dễ có ác cảm với giáo viên.

- Tình cảm của học sinh tiểu học phải luôn luôn được củng cố trong những hoạt động cụ thể.

Tình cảm chỉ được hình thành trên cơ sở liên kết, tổng hợp, động hình hoá và khái quát hoá các xúc cảm đồng loại. Các xúc cảm chỉ nảy sinh khi con người thực sự quan hệ với đối tượng. Vì vậy, để hình thành, củng cố những tình cảm tốt đẹp của học sinh, cần thiết phải tổ chức hoạt động cho các em. Nên nhớ rằng tổ chức hoạt động cho học sinh tiểu học chính là tổ chức cuộc sống thực của các em. Bằng những học sinh cụ thể như học tập, lao động, vui chơi, thể thao, văn nghệ..., trẻ được tiếp xúc với những sự vật, hiện tượng, con người cụ thể và nhờ đó những cảm xúc mới nảy sinh, tình cảm mới xuất hiện và được củng cố ngày càng vững chắc. Ví dụ: trẻ tiếp xúc với cô giáo hằng ngày và được cô giáo thường xuyên thoả mãn những nhu cầu hiểu biết, nhu cầu được yêu thương... thông qua quá trình dạy học thì chắc chắn tình cảm quý trọng sâu sắc đối với cô giáo sẽ hình thành ở học sinh. Điều đó sẽ giúp cho việc giáo dục học sinh diễn ra thuận lợi, hiệu quả cao.

Giáo dục tiểu học là bậc học nền tảng, nghĩa là việc xây dựng và phát triển các mặt tình cảm, đạo đức, trí tuệ, thẩm mỹ và thể chất cho các em có ý nghĩa *hình thành cơ sở ban đầu cho sự phát triển toàn diện nhân cách trong tương lai*. Vì thế việc giáo dục tình cảm cho các em là nhiệm vụ hết sức quan trọng của nhà trường, gia đình và xã hội. Đây là công việc khó khăn, phức tạp, đòi hỏi sự kiên trì, khéo léo cùng với sự hiểu biết các đặc điểm tình cảm của học sinh và các phương pháp giáo dục tình cảm phù hợp với lứa tuổi.

2.4.4. Đặc điểm ý chí và ý thức của học sinh tiểu học

a) Đặc điểm ý chí

Trẻ em ở lứa tuổi mẫu giáo chưa tự điều khiển hành vi của mình theo mục đích bởi lẽ các em chưa hiểu được mục đích do người lớn đặt ra. Điều đó có nghĩa là tính tự chủ trong hành vi của các em thực chất là việc bắt hành vi của mình phục tùng theo những mẫu mực mà người lớn hướng dẫn.

Vào học tiểu học, ý chí của trẻ em bước đầu được phát triển ở một trình độ mới trên cơ sở hoạt động chủ đạo là học tập. Các hoạt động học tập, lao động, vui chơi ở tiểu học được tiến hành theo những qui tắc, nề nếp nghiêm ngặt hơn với sự kiểm tra

thường xuyên và có hệ thống của giáo viên và tập thể. Đó là điều kiện quan trọng cho sự phát triển ý chí của học sinh tiểu học.

Ở giai đoạn đầu bậc Tiểu học (lớp 1, lớp 2), hành vi của học sinh vẫn phụ thuộc nhiều vào yêu cầu của người lớn. Ví dụ: các em cố gắng học để được cô giáo khen, để cha mẹ vui lòng..., tức là các em vẫn chưa xác định được mục đích đích thực của hành động. Đến lớp 4, lớp 5, các em đã có khả năng biến yêu cầu của giáo viên, của người lớn thành mục đích hành động của mình. Nhiều em đã xác định được học để hiểu biết, để tiếp tục được học các lớp cao hơn. Tuy nhiên, do hệ thần kinh còn đang hoàn thiện, hưng phấn mạnh hơn ức chế, do nhận thức mang tính cụ thể, trực quan và do tính giàu cảm xúc trong hoạt động, nên sự nỗ lực của các em còn thiếu bền vững, dễ bị lôi cuốn vào những hoạt động hấp dẫn trước mắt mà lãng quên hoặc đi trệch mục đích của những hoạt động đã định trước. Ví dụ, một học sinh lớp 3 hứa với thầy giáo sẽ vẽ lại một bản đồ để ôn tập bài địa lí. Nhưng khi vẽ, em lại bị thu hút vào việc tô màu. Cuối cùng em có vẽ bản đồ nhưng không nhớ được bài địa lí. Vì thế, khi gặp các trường hợp như vậy, người lớn không nên đánh giá rằng các em dối trá hay thiếu trách nhiệm.

Một đặc điểm quan trọng trong hành động ý chí của học sinh tiểu học là ở giai đoạn chuẩn bị, các em không lường được những khó khăn gặp phải trong quá trình thực hiện hành động. Do đó khi gặp trở ngại, các em thường rất khó khăn để vượt qua. Ví dụ: một học sinh lớp 4 xác định rất rõ rằng tối nay phải hoàn thành bài tập cô giáo giao về nhà. Em đã ngồi vào bàn học rất nghiêm túc. Nhưng khi thấy chị gái ngồi xem ti-vi, lưỡng lự một chút, em quyết định xem ti-vi cùng với chị. Có thể nói sự điều chỉnh của ý chí đối với hành vi của học sinh tiểu học còn yếu, chưa đủ khả năng thực hiện đến cùng mục đích đã đề ra.

Sự phát triển các phẩm chất ý chí của học sinh tiểu học gắn với sự gia tăng vốn kinh nghiệm và sự phát triển tình cảm, niềm tin. Tuy nhiên các phẩm chất đó còn thiếu bền vững, chưa trở thành những nét tính cách của các em.

Việc giáo dục ý chí cho học sinh tiểu học là một nhiệm vụ quan trọng của nhà trường và gia đình. Đối với học sinh đầu bậc Tiểu học, điều trước tiên là rèn luyện các em có hành vi và thói quen kiểm chế những ý thích của mình khi thực hiện nhiệm vụ học tập. Ví dụ thói quen chuẩn bị bài đầy đủ trước khi đến lớp. Bí quyết thành công của các bậc cha mẹ và giáo viên trong việc giáo dục trẻ bậc Tiểu học là ở chỗ này.

Đối với các lớp lớn hơn, cần giúp trẻ dần dần xác định rõ những mục đích cho từng hành động bằng cách đề ra những mục đích gần gũi, cụ thể, giàu sức hấp dẫn về mặt cảm xúc và thường xuyên giúp các em củng cố mục đích đó bằng những biểu tượng cụ thể. Mặt khác cũng cần có kế hoạch giúp các em khắc phục tình trạng dễ bị lôi cuốn vào những hoạt động hấp dẫn trước mắt, từ đó hình thành ở trẻ khả năng lĩnh hội, ghi nhớ và theo đuổi những mục đích bao quát và lâu dài hơn.

Cần tránh sự nhầm lẫn của một số người cho rằng việc giáo dục ý chí cho trẻ là mặt đối lập với việc giáo dục tình cảm. Thực chất, việc giáo dục ý chí thống nhất với giáo dục tình cảm. Bồi dưỡng, phát triển tình cảm đúng hướng cho trẻ sẽ tạo ra động cơ mạnh mẽ cho các loại hành động ý chí có đạo đức, làm nền móng cho sự phát triển nhân cách sau này.

Tóm lại, nhận thức, tình cảm và ý chí có mối quan hệ biện chứng với nhau và được biểu hiện trong tiến trình thực hiện mọi nhiệm vụ hoạt động cũng như giao tiếp của chủ thể. Trong quá trình giáo dục, cần chú ý hình thành cho học sinh những phẩm chất tốt và ngăn ngừa những biểu hiện xấu của ý chí. Để làm được việc đó, cần phải đảm bảo tính khuôn vàng – thước ngọc trong khi thực hiện những tác động giáo dục – đào tạo, tăng cường bồi dưỡng tình cảm, nâng cao nhận thức trong hoạt động thực tiễn với sự đa dạng của nền kinh tế – văn hoá – xã hội cho học sinh và lối sống có ý chí của giáo viên tiểu học.

b) Đặc điểm ý thức

Tự đánh giá là sự nhận thức và tỏ thái độ của con người đối với những năng lực, khả năng, những phẩm chất, nhân cách cũng như bộ mặt bên ngoài của bản thân mình.

Các công trình nghiên cứu chỉ ra rằng, trong hoạt động học - hoạt động có mục đích, có kết quả, bắt buộc, có chủ định và được xã hội đánh giá, ở học sinh tiểu học biểu tượng về mình và tự đánh giá được hình thành và cùng với chúng là các kĩ xảo tự kiểm tra, tự điều hành cũng được xuất hiện.

Những nghiên cứu về động cơ tiếp nhận sự đánh giá ở học sinh tiểu học cho thấy, trẻ ở các lớp đầu tiểu học mong muốn có được đánh giá để đảm bảo cho việc nhận được thái độ tốt từ người thân, còn học sinh các lớp cuối tiểu học muốn nhận được đánh giá không chỉ để “tặng” người thân, mà còn để tự mình biết được sự thành công và không thành công của mình trong nhận thức. Điều đó chứng tỏ học sinh tiểu học đã có nhu cầu nhận thức về mình, có nhu cầu có biểu tượng đầy đủ về bản thân.

Học sinh tiểu học hình thành các biểu tượng về mình thông qua hoạt động đánh giá của chính trẻ trong quá trình trẻ giao tiếp với người khác. So với trẻ mẫu giáo, học sinh tiểu học phân biệt các phẩm chất của mình nhiều hơn, vốn liếng tâm lí giàu hơn và sự đánh giá, tự đánh giá được phân biệt hơn. Cùng với điều đó, khả năng phân tích, lí giải hành vi của mình và sự lập luận cho sự đánh giá của mình được xuất hiện. Tuy nhiên, có sự khác nhau về mức độ hình thành biểu tượng bản thân ở các em. Ở một số trẻ, hiện tượng về bản thân đã tương đối phù hợp và bền vững, chứa đựng trong đó nhiều phẩm chất cơ bản, phức tạp và khái quát của nhân cách mình. Ở một số trẻ khác, biểu tượng này không phù hợp và không bền vững, số lượng các phẩm chất của mình được ý thức rất ít. Thậm chí ở một số trẻ, trong biểu tượng về bản thân chỉ có những đặc điểm, phẩm chất mà người khác nói về mình.

Trên cơ sở các biểu tượng về bản thân như vậy, học sinh tiểu học đã tiến hành việc tự đánh giá. Học sinh các lớp đầu tiểu học thường đánh giá các hành động, hành vi, việc làm cụ thể của mình chứ chưa thể đánh giá nhân cách của mình. Học sinh các lớp cuối tiểu học đã có thể đánh giá khả năng và các phẩm chất tâm lí của mình. Sau nữa, sự phát triển của kĩ năng tự đánh giá còn được thể hiện ở sự tăng lên ngày một nhiều của tính độc lập trong tự đánh giá. Nếu ở học sinh các lớp đầu tiểu học, tự đánh giá phụ thuộc hoàn toàn vào đánh giá và hành vi của người lớn thì học sinh các lớp cuối tiểu học, tự đánh giá mình một cách độc lập hơn. Ở đây, khi đã trở nên độc lập và bền vững, tự đánh giá bắt đầu thực hiện chức năng làm động cơ hoạt động cho trẻ.

Nghiên cứu của các nhà tâm lí học Việt Nam cho thấy rằng, tự đánh giá của học sinh các lớp cuối tiểu học vẫn phụ thuộc khá nhiều vào nội dung và chuẩn đánh giá. Những gì cụ thể, gần gũi với các em thì các em thường tự đánh giá một cách tự tin và mạnh dạn hơn. Ngược lại, những nội dung trừu tượng (năng lực học tập, vị thế trong tập thể, khả năng nhận thức,...) thường được các em tự đánh giá một cách dè dặt, thận trọng và khiêm tốn hơn. Tự đánh giá của các em chưa thật khách quan và phù hợp: các em thường tự đánh giá bản thân cao hơn so với hiện thực (chênh lệch khá xa so với kết quả hoạt động cụ thể cũng như so với đánh giá của giáo viên, bạn bè và cha mẹ). Tính ổn định trong tự đánh giá của các em cũng chưa cao và có mối liên hệ chặt chẽ với trình độ học lực.

2.4.5. Những khó khăn tâm lí của học sinh tiểu học

a) Khó khăn tâm lí thể hiện ở mặt nhận thức

Khi lên lớp 1 với hoạt động học tập là hoạt động chủ đạo nên các em phải đến đúng giờ, phải ngồi yên hàng giờ trong lớp học, phải tiếp thu những tri thức trừu tượng, phải tuân theo lời dạy của thầy cô, không còn được tự do như khi đi học mẫu giáo, đây là một "cửa ải" không dễ gì vượt qua. Vào lớp 1, thầy cô giáo phải đánh giá kết quả học tập của trẻ, phải nghiêm để giữ kỷ luật, trật tự đảm bảo cho hoạt động học tập của cả lớp. Có nhiều học sinh - đặc biệt là những em chưa đi học mẫu giáo và chưa được sự chuẩn bị của gia đình - nên vào lớp 1, các em viết chậm hơn, đọc chậm hơn cũng như làm toán chậm hơn các so với những bạn đã được học qua lớp mẫu giáo và được bố mẹ dạy trước. Ở học sinh lớp 1, biểu hiện khó khăn thường xuyên nhất là: khó tập trung chú ý, chỉ có thể tập trung vào bài học trong một thời gian ngắn, hay quên những gì đã học và hay bị mắc lỗi trong ghi chép bài và làm bài.

Những khó khăn tâm lí biểu hiện ở nhận thức của HS lớp 3 và lớp 5 là khó tập trung chú ý, trong giờ học, học sinh hay nói chuyện riêng hoặc làm việc riêng trong giờ học, đánh mất đồ dùng học tập hoặc những đồ vật cần thiết khác, phân tán sự chú ý khi có sự việc khác xảy ra, chỉ có thể tập trung vào bài học trong một thời gian ngắn. Điều này ảnh hưởng rất lớn việc tiếp thu kiến thức và kết quả học tập. Khả năng chú ý có chủ định, bền vững, tập trung của học sinh trong quá trình học tập là rất cao. Một mặt, bản thân quá trình học tập đòi hỏi học sinh rèn luyện thường xuyên sự chú ý có chủ định, nỗ lực ý chí để tập trung. Mặt khác, sự phát triển của động cơ học tập có tính xã hội, tính nhận thức cùng với sự trưởng thành về ý thức trách nhiệm đối với kết quả học tập là cơ sở phát triển chú ý có chủ định. Nhờ đó, tăng dần theo lứa tuổi, học sinh tiểu học dần hình thành kĩ năng tổ chức, điều chỉnh, điều khiển chú ý của mình. Sự phát triển đó phụ thuộc chặt chẽ vào phương pháp dạy học của giáo viên. Ngoài ra, HS lớp 3 hay quên những gì đã học là yếu tố tâm lí gây cản trở hoạt động học tập của học sinh. Ở lứa tuổi này, do hệ thống tín hiệu thứ nhất tương đối chiếm ưu thế, nên trí nhớ trực quan - hình tượng được phát triển hơn trí nhớ từ ngữ - lôgic. Ghi nhớ không chủ định vẫn giữ vai trò quan trọng ở học sinh, việc ghi nhớ vẫn còn phải dựa trên những tài liệu trực quan hình tượng. Các em ghi nhớ và giữ gìn tốt hơn những gì mang tính chất cụ thể. Những định nghĩa và lời giải thích thường được các em ghi nhớ chậm hơn. Học sinh có khuynh hướng ghi nhớ máy móc bằng cách lặp đi lặp lại nhiều lần mà

không hiểu những mối liên hệ bên trong của tài liệu cần ghi nhớ. Trẻ chưa hiểu cụ thể là cần ghi nhớ cái gì, chưa xác định rõ nhiệm vụ ghi nhớ. Ngoài ra, ngôn ngữ còn hạn chế, các em thường học thuộc lòng tài liệu mà không hề sắp xếp lại hay diễn đạt bằng suy nghĩ của mình. Nhiều học sinh còn chưa biết tổ chức việc ghi nhớ có ý nghĩa, chưa biết dựa vào các điểm tựa để ghi nhớ, chưa biết xây dựng dàn bài để ghi nhớ tài liệu. Ngoài ra, khả năng tiếp thu bài học của học sinh chậm gây khó khăn trong việc lĩnh hội kiến thức, giáo viên phải dạy đi dạy lại nhiều lần học sinh trong lớp mới hiểu bài (Lê Mỹ Dung, 2010).

** KKTL thể hiện ở mặt cảm xúc*

Học sinh cảm thấy buồn vì mọi người xa lánh mình là biểu hiện tâm lí cản trở lớn nhất ở HSTH, các em cảm thấy cô đơn và buồn là vì không có bạn hoặc có ít bạn, thường ít được các bạn chọn trong các hoạt động nhóm hoặc trò chơi, nhất là đối với các em có kết quả học tập chưa tốt. Một số trẻ sống ở khu vực nội thành, khi ở nhà do bố mẹ bận đi làm, ít được quan tâm, có ít anh chị em chơi cùng, các em thường phải tưởng tượng ra một bạn nào đó để nói chuyện hoặc chơi cùng, hoặc thường chơi game một mình. Điều này cũng phần nào ảnh hưởng đến tâm lí và sự phát triển nhân cách của trẻ, trẻ cảm thấy cô đơn, sống ích kỉ, không biết quan tâm đến người khác.

Học sinh tiểu học có xúc cảm chưa bền vững, chưa sâu sắc, các em thường dễ xúc động, dễ chảy nước mắt. Khi mắc lỗi, khi không làm được bài, bị Cô giáo phạt, các em thường hay khóc, nhất là học sinh nữ. Ở một số học sinh có khó khăn trong việc kiềm chế cảm xúc, của mình, thiếu tính tự chủ, thường có biểu hiện dễ cáu giận. Đặc biệt, khi bị bạn bè chế giễu, các em thường cãi lại, đánh lại bạn hoặc dễ hờn giận, tự ái khi bị giáo viên phê bình không chính xác... Tình cảm của học sinh chưa bền vững, chưa sâu sắc. Học sinh cuối bậc tiểu học đã có tình cảm phong phú hơn nhiều so với lứa tuổi trước đó, song những xúc cảm, tình cảm nói chung vẫn chưa được củng cố thành những nét cá tính. Ở các em, đối tượng của tình cảm dễ thay đổi. Tình bạn bè, hứng thú học tập, lòng yêu thích... nói chung còn mong manh, chưa bền vững.

Học sinh tiểu học thường có biểu hiện nổi cáu, gây gổ, đánh nhau với bạn hoặc bị các bạn trêu chọc bắt nạt. Kết quả nghiên cứu cho thấy, có 4,2% học sinh không thích chơi với bạn; Có 25% học sinh thường xuyên cãi nhau và đánh nhau với bạn và có 14,2% trong số học sinh bị đánh có hành động đánh lại bạn. Có 36,7% học sinh thường bị các bạn trêu chọc và có 11,7% trong số học sinh bị trêu có hành động đánh lại bạn. Lí do không thích chơi với bạn vì bạn thường hay trêu chọc, phá đám khi các bạn đang chơi, bạn lấy đồ dùng học tập, lấy đồ ăn, bạn học yếu và bần (Lê Mỹ Dung, 2010).

Đối với một số học sinh, chương trình học tập với các yêu cầu về kiến thức và kĩ năng mới, cao hơn so với các năm học trước đòi hỏi các em phải học nhiều, tiếp thu những kiến thức và kĩ năng khó, một số học sinh có cảm xúc lo lắng nên thiếu tự tin, thụ động trong học tập, giao tiếp. Bên cạnh đó, hứng thú học tập chưa được chuẩn bị tốt nên dễ buồn chán, mệt mỏi, căng thẳng. Hơn nữa, do trải nghiệm thất bại trong phạm vi học tập cũng như những điểm tiêu cực xã hội gắn liền với nó (sự đánh giá tiêu cực giữa giáo viên và cha mẹ), những căng thẳng ngày càng tăng giữa học sinh và tập

thể tác động làm tăng sự từ chối học tập, từ chối giáo viên và từ chối trường học, hình thành thái độ tiêu cực, chán nản, thất vọng ở học sinh.

** KKTL thể hiện ở mặt hành vi*

Nghiên cứu “Một số đặc điểm về sự thích nghi với học tập của học sinh đầu bậc tiểu học”, có khoảng 20-30% học sinh lớp 1 khi vào trường kém thích nghi với học tập, có khó khăn trong học tập, chất lượng học tập chưa đạt yêu cầu. Tác giả mô tả các đặc điểm cơ bản của nhóm học sinh trên như sau: Nhóm 1 gồm những học sinh kém thích nghi cả trên 2 mặt xã hội và học tập. Về mặt xã hội, các học sinh này thường ngại ngần trong giao tiếp với thầy, cô, bạn bè. Về mặt học tập, các em ở nhóm này có biểu hiện yếu kém về kỹ năng, hành động, thao tác học tập. Nhóm 2 gồm những học sinh kém thích nghi ở một trong hai mặt xã hội hoặc học tập. Theo tác giả, hầu hết những học sinh kém thích nghi với hoạt động học tập thường không qua giáo dục mẫu giáo, gia đình không có ý thức và điều kiện chuẩn bị trước cho việc học tập. Để giúp trẻ tiểu học vượt qua được những khó khăn trong học tập và thích nghi với hoạt động học tập, vai trò đặc biệt của giáo viên đầu Tiểu học phải có tay nghề sư phạm cao, có sự khéo léo cần thiết trong dạy học và giáo dục (Vũ Thị Nho, 1988).

Học sinh lớp 1 gặp khó khăn khi thực hiện các kỹ năng đọc, viết và làm toán. Các em thường đọc với tốc độ chậm, mắc lỗi, viết không theo kịp các bạn, không làm được các phép tính. Ở học sinh khối lớp 1 và khối 4, các em còn viết sai từ, thiếu nét, sai kích cỡ (chiếm 35%); viết chậm không kịp so với các bạn khác trong lớp (40,8%)(Lê Mỹ Dung, 2007, 2010). Chúng tôi thấy nguyên nhân viết không theo kịp bạn vì khi viết trẻ thường ấn mạnh bút, ngòi viết sai tư thế, ngòi lệch, lưng không thẳng, cúi mặt sát vở, nằm nghiêng đầu lên bàn, cách cầm bút không đúng quy cách, có em nắm chặt bút khi viết, có em lại cầm bút cao so với ngòi bút. Tuy kỹ năng viết không phải là quá khó với đa số trẻ, nhưng nếu không được giáo viên chú ý rèn luyện cho ngay từ đầu, chỉ bảo uốn nắn thì trẻ rất khó khăn khi muốn viết nhanh và đẹp; Về kỹ năng đọc, học sinh lớp 1 và lớp 3 phát âm không chuẩn, đọc còn mắc lỗi, sai từ, sai dấu, tốc độ chậm (chiếm 37,5%); không trả lời được câu hỏi về nội dung bài đọc (58,3%) (Lê Mỹ Dung, 2006, 2010). Nhiều em tỏ ra rụt rè, đọc âm lượng bé, có em còn lí nhí, có lẽ do xấu hổ, e ngại, một số em còn chưa nhớ hết mặt chữ, nhận sai chữ, phát âm sai; Về kỹ năng làm toán, trẻ gặp khó khăn khi phải thực hiện các phép tính cộng trừ với các số lớn hơn 10 (chiếm 55%); không hoàn thành các bài tập toán được giao trong giờ học toán (35,8%). Theo ý kiến của giáo viên, nguyên nhân gặp khó khăn trong việc thực hiện các kỹ năng học tập phần lớn là do học sinh chưa tự giác rèn luyện, nhận thức chậm, lười học, dù được nhắc nhở thường xuyên.

Xếp thứ hai là khó thích nghi với nề nếp học tập, nội quy sinh hoạt của nhà trường. Điển hình là những khó khăn thể hiện ở khả năng kiềm chế và khả năng tự chủ của học sinh trong giờ học. Trong giờ học, trẻ thường có biểu hiện: nói chuyện, tự ý rời khỏi chỗ ngồi, nói leo, không giơ tay xin phép Cô khi muốn phát biểu ý kiến. Ở trong lớp, khi đang học có 38,3% học sinh nói chuyện riêng, chui xuống gầm bàn hoặc chạy ra khỏi chỗ (2,5%), làm việc riêng như: chơi đồ chơi, ăn quà vặt, ngủ,.. (10.8%), có 7,5% học sinh " nói tự do, không giơ tay xin phép khi phát biểu ý kiến" và 25% học

sinh "có lúc giờ tay, có lúc không xin phép". Việc mang đầy đủ sách vở và đồ dùng học tập đã được cô giáo nhắc nhở thường xuyên và mỗi học sinh đều có thời khóa biểu để sắp xếp đồ dùng học tập cho mỗi ngày học. Nhưng, các em (chiếm 33,3%) vẫn quên vì một số lí do: bố mẹ không soạn sách vở giúp con, con mất đồ dùng học tập nhưng bố mẹ chưa kịp mua, tự con soạn sách vở nên bỏ sót đồ dùng học tập v.v... Điều này cũng nói nên rằng, học sinh lớp 1 chưa thật sự chú ý đến việc chuẩn bị sách vở đồ dùng học tập cho mình và còn ỷ lại cha mẹ trong việc chuẩn bị đồ dùng học tập cho con. Trong việc thực hiện nội qui học tập, những hành vi vi phạm nổi rõ nhất ở học sinh lớp 1 là "đi học muộn"(chiếm 38,3%). Khi được hỏi về việc đi học muộn, lí do trẻ đưa ra tập trung chủ yếu là: ngủ dậy muộn, đánh răng, rửa mặt chậm và nhà xa. Tiếp theo là, "vẽ bậy, vứt rác ra lớp, ra trường" (chiếm 17,5%). Có nhiều lí do trẻ đưa ra khi được hỏi tại sao con lại vẽ bậy, vứt rác ra trường, lớp, một số lí do chủ yếu là: do con quên, do con không nhìn thấy thùng rác đâu cả, do các bạn vứt được con cũng vứt được... Như vậy, việc trẻ vẽ bậy, vứt rác ra trường, lớp có cả lí do chủ quan và lí do khách quan, nhưng quan trọng hơn cả vẫn là do trẻ chưa có ý thức trong việc giữ gìn vệ sinh môi trường.

Đối với học sinh lớp 1, ngoài những khó khăn các em gặp phải khi mới bước chân vào cuộc sống nhà trường, ở trẻ còn thiếu kĩ năng chuẩn bị bài và chấp hành chuẩn mực hành vi một cách thường xuyên, điều đó nói lên sự yếu kém của hành động ý chí ở học sinh. Có những biểu hiện trên một phần do học sinh lớp 1 chưa chú ý đến và chưa nắm chắc bản chất, ý nghĩa của hành vi đạo đức, các em chưa hiểu rõ một hành vi xấu trong giờ học sẽ ảnh hưởng đến các bạn, đến việc giảng bài của thầy cô giáo như thế nào. Chính vì chưa làm chủ được bản thân và chưa hiểu được ý nghĩa của hành vi đạo đức, nên trong quan hệ với thầy cô giáo, trong quan hệ với bạn, học sinh lớp 1 có những biểu hiện khó khăn.

Học sinh Tiểu học là người dân tộc thiểu số (dân tộc Tày, Nùng, Mông, Dao, Cao Lan, Sán Chỉ,...) có khó khăn tâm lí thể hiện ở cả 3 mặt: nhận thức ("cho rằng học tập là bắt buộc", "cho rằng việc học tập không quan trọng"); xúc cảm- thái độ ("lo sợ khi phải trả lời câu hỏi của GV", "không thích thú với việc đến trường", "chưa tích cực học tập"); kĩ năng học tập ("thiếu kĩ năng tự học ở nhà", hạn chế về kĩ năng sử dụng Tiếng Việt, "chưa quen với nền nếp ở trường Tiểu học",...)(Phùng Thị Hằng, 2010).

Trong quan hệ với giáo viên, HSTH thường lúng túng mỗi khi phải tiếp xúc với giáo viên, run khi lên bảng phát biểu ý kiến. Có 12,5% học sinh không hỏi/ mách Cô giáo khi gặp khó khăn và 23,3% không hỏi Cô giáo khi không hiểu bài với lí do vì sợ Cô giáo, Cô giáo hay phê bình, hỏi Cô giáo bận nên không trả lời (chiếm 15,8%) (Lê Mỹ Dung, 2010). Vì thế, thầy cô giáo phải tạo điều kiện để các em được "ném" mùi vị của thành công trong học tập ngay từ tuần đầu, tháng đầu của năm học lớp 1. Đó là liều thuốc hiệu nghiệm kích thích các em thích thú đến trường.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Trình bày quan điểm tâm lí học duy vật biện chứng về sự phát triển tâm lí trẻ em? Từ đó rút ra những kết luận cần thiết cho công tác sư phạm.

2. Tại sao có thể nói rằng, giáo dục giữ vai trò chủ đạo trong sự phát triển tâm lí của trẻ em? Cho ví dụ minh họa?
3. Phân tích đặc điểm tri giác của học sinh tiểu học? Lấy ví dụ minh họa
4. Phân tích đặc điểm tư duy của học sinh tiểu học? Lấy ví dụ minh họa
5. Phân tích đặc điểm trí nhớ của học sinh tiểu học? Tại sao giáo viên tiểu học cần phải quan tâm đến việc hình thành và phát triển ghi nhớ ý nghĩa cho học sinh tiểu học? Tại sao học sinh tiểu học thường ghi nhớ từng câu, từng chữ?
6. Tại sao giáo viên tiểu học cần quan tâm đến việc hình thành và phát triển ghi nhớ có ý nghĩa cho học sinh? Đề xuất các biện pháp hình thành và phát triển trí nhớ có ý nghĩa cho học sinh tiểu học.
7. Chỉ ra sự khác biệt trong hình ảnh tưởng tượng ở học sinh đầu và cuối tiểu học.
8. Tìm ví dụ thể hiện tưởng tượng của học sinh tiểu học chuyển dần từ tính trực quan, cụ thể sang tính trừu tượng, khái quát.
9. Ngôn ngữ của học sinh tiểu học có những đặc điểm nào? Lấy ví dụ và phân tích để làm rõ ảnh hưởng của hoạt động học tập đến sự phát triển ngôn ngữ của học sinh tiểu học.
10. Nêu các đặc điểm chú ý của học sinh tiểu học? Lấy ví dụ minh họa
11. Tại sao giáo viên tiểu học cần quan tâm đến việc hình thành và phát triển chú ý có chủ định cho học sinh? Đề xuất các biện pháp hình thành và phát triển chú ý có chủ định cho học sinh tiểu học.
12. Phân tích đặc điểm tình cảm của học sinh tiểu học. Lấy ví dụ minh họa
13. Vì sao giáo viên tiểu học cần phải quan tâm đến việc giáo dục tình cảm cho học sinh? Để làm được điều đó, giáo viên cần lưu ý những điều gì?
14. Phân tích đặc điểm ý chí của học sinh tiểu học? Lấy ví dụ minh họa
15. Phân tích đặc điểm tự đánh giá của học sinh tiểu học? Tại sao người giáo viên tiểu học cần phải quan tâm đến việc hình thành sự đánh giá phù hợp, đúng đắn cho học sinh tiểu học?

BÀI TẬP THỰC HÀNH

1. Tìm hiểu tri giác của học sinh tiểu học và hoàn thành nó dưới dạng một báo cáo khoa học (xem Phụ lục 1)
2. Tìm hiểu khả năng ghi nhớ của học sinh tiểu học và hoàn thành nó dưới dạng một báo cáo khoa học (xem Phụ lục 2)
3. Tìm hiểu tư duy của học sinh tiểu học và hoàn thành nó dưới dạng một báo cáo khoa học (xem Phụ lục 3)
4. Tìm hiểu tưởng tượng của học sinh tiểu học và hoàn thành nó dưới dạng một báo cáo khoa học (xem Phụ lục 4)
5. Tìm hiểu tình cảm của học sinh tiểu học và hoàn thành nó dưới dạng một báo cáo khoa học (xem Phụ lục 5)
6. Tìm hiểu ý chí của học sinh tiểu học và hoàn thành nó dưới dạng một báo cáo khoa học (xem Phụ lục 6)

7. Tìm hiểu chú ý của học sinh tiểu học và hoàn thành nó dưới dạng một báo cáo khoa học (xem Phụ lục 7)
8. Tìm hiểu tính cách của học sinh tiểu học và hoàn thành nó dưới dạng một báo cáo khoa học (xem Phụ lục 8)
9. Trình bày những khó khăn tâm lí của học sinh lớp 1 đầu bậc tiểu học hiện nay? Đề xuất các biện pháp giảm thiểu khó khăn tâm lí ở học sinh lớp 1?

CHƯƠNG 3. CƠ SỞ TÂM LÝ HỌC CỦA HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC

Trong dạy học, hoạt động dạy kết hợp hữu cơ với hoạt động học, tạo thành chỉnh thể hoạt động dạy học. Chương 3 phân tích cơ sở tâm lý học của hoạt động dạy học bậc tiểu học là một trong những nội dung cốt lõi của giáo trình.

Phần đầu của chương giới thiệu một số lý thuyết tâm lý học và mô hình tương ứng với các lý thuyết: Thuyết liên tưởng; Thuyết hành vi; Thuyết kiến tạo; Thuyết hoạt động. Những mô hình được giới thiệu trong phần này, là cơ sở tâm lý học của các phương pháp học tập và dạy học khác nhau.

Phần thứ hai của chương là những kiến thức cơ bản về hoạt động dạy: khái niệm hoạt động dạy, đặc điểm tâm lý của hoạt động dạy, cấu trúc của hoạt động dạy.

Phần thứ ba của chương phân tích khái niệm hoạt động học, đặc điểm tâm lý của hoạt động học, cấu trúc hoạt động học; Triển khai cấu trúc hoạt động học vào trong thực tiễn; Vấn đề hình thành khái niệm khoa học, kỹ năng, kỹ xảo hành động của học sinh trong học tập.

Phần thứ tư của chương đề cập đến các hướng dạy học tăng cường phát triển năng lực cho người học: Tăng cường một cách hợp lý hoạt động dạy học; Thay đổi cơ bản về nội dung và phương pháp dạy học

Phần cuối cùng của chương phân tích những vấn đề chung về dạy học phân hóa và dạy học tích hợp để hình thành và phát triển năng lực học sinh.

3.1. Giới thiệu một số lý thuyết tâm lý học

3.1.1. Thuyết liên tưởng và học tập hình thành các liên tưởng

a) Giới thiệu

Trong Tâm lý học, trường phái tiếp cận liên tưởng vấn đề tư duy cho rằng: Tư duy là quá trình thay đổi tự do tập hợp các hình ảnh, là sự liên tưởng các biểu tượng. K. K Platonov xem tư duy như là một quá trình gồm nhiều giai đoạn kế tiếp nhau, mà hai trong số các giai đoạn ấy là: xuất hiện các liên tưởng, sàng lọc các liên tưởng và hình thành các giả thuyết. Mối quan tâm của các nhà nghiên cứu là tốc độ và mức độ liên kết các hình ảnh, các biểu tượng đã có, tức là quan tâm chủ yếu đến cách tái tạo các mối liên tưởng. Theo các tác giả, có bốn loại liên tưởng là: liên tưởng giống nhau, liên tưởng tương phản, liên tưởng gần nhau về không gian và thời gian, liên tưởng nhân quả.

Tác giả Bùi Văn Huệ chia liên tưởng thành bốn loại: liên tưởng gần nhau về không gian và thời gian, liên tưởng giống nhau về hình thù hoặc nội dung, liên tưởng trái ngược nhau, liên tưởng nhân quả. Tác giả cho rằng liên tưởng có vai trò rất quan trọng trong ghi nhớ và nhớ lại.

Nhà tâm lí học P.A. Sevarev đã nghiên cứu rất tỉ mỉ những mối liên tưởng khái quát độc đáo và vai trò của chúng trong dạy học. Ông chỉ ra rằng, những mối liên tưởng khái quát bao gồm ba kiểu cơ bản: những liên tưởng được biến đổi một nửa, những liên tưởng - biến thiên và những liên tưởng cụ thể - biến thiên.

Thuyết liên tưởng là thuyết tâm lí coi liên tưởng giữa các cảm giác, các hình ảnh là nguyên tắc cơ bản của đời sống tinh thần. Việc hình thành các tri thức được thực hiện theo cơ chế liên tưởng các cảm giác, các hình ảnh, kinh nghiệm đã có. Thuyết liên tưởng bắt nguồn và chủ yếu được bàn luận nhiều từ góc độ triết học. Sau đó được phân tích về phương diện tâm lí học, sinh lí thần kinh và thông tin. Các đại biểu hàng đầu là Aristotle (384 – 322 TCN), Thomas Hobbes (1588 – 1679), J. Locke (1632 – 1704), G. Berkeley (1685 – 1753), D. Hume (1711 – 1776), D. Hartley (1705 – 1757), J. Mill (1737 – 1836), David Ghatli (1711 – 1776), J.S. Mill (1806 – 1873), H. Spence (1820 – 1903).

b) Nội dung

Có thể tóm lược các nội dung chính của thuyết liên tưởng vào các luận điểm sau:

- Tâm lí (hiểu theo nghĩa là yếu tố ý thức) được cấu thành từ các cảm giác. Các cấu thành cao hơn như biểu tượng, ý nghĩ, tình cảm, ... xuất hiện nhờ liên tưởng các cảm giác. Nói cách khác, con đường hình thành tâm lí con người là liên kết các cảm giác và các ý tưởng.

- Điều kiện để hình thành các liên tưởng là sự xuất hiện các cảm giác và các cơ chế kết hợp chúng của tư duy, tưởng tượng và trí nhớ...

- Sự liên kết và tổ hợp các cảm giác và ý tưởng để hình thành tri thức và tri thức mới không phải là sự kết hợp giản đơn các cảm giác hoặc các ý tưởng đã có theo kiểu chấp ghép, mà là sự tổng hợp các cảm giác, ý tưởng hay kinh nghiệm đã có, giống sự kết hợp của các yếu tố vật chất trong vật lí hay hoá học để tạo thành hợp chất mới, như ôxy kết hợp với Hidrô để tạo thành nước. Sự kết hợp này diễn ra đa chiều, đa khả năng và là một quá trình diễn ra không thụ động mà là chủ động, có tính sáng tạo.

- Các mối liên tưởng bị quy định bởi sự linh hoạt và tần số lặp lại của các cảm giác và các ý tưởng thành phần có trong kinh nghiệm. Nghĩa là các cảm giác hay ý tưởng sống động hơn, xuất hiện thường xuyên hơn thì việc tạo ra các ý tưởng mới dễ hơn, nhanh hơn và mạnh hơn so với việc liên kết các cảm giác yếu, ít thường xuyên.

Các liên tưởng được hình thành theo một số quy luật:

- *Quy luật tương tự* (tương liên): ý thức của chúng ta dễ dàng đi từ một ý tưởng này sang một ý tưởng khác tương tự với nó.

- *Quy luật tương phản*: từ một ý tưởng này liên hệ tới một ý tưởng khác ngược với nó (vui gợi đến buồn).

- *Quy luật tương cận*: Khi nghĩ đến một vật nào đó, ta có xu hướng nhớ lại những vật khác mà ta đã trải qua ở cùng một thời điểm và cùng một nơi.

- *Quy luật nhân quả*: khi có một ý tưởng về kết quả thường xuất hiện các ý tưởng là nguyên nhân dẫn đến kết quả đó.

- *Quy luật kép và quy luật xây dựng*. Cơ sở sinh lí thần kinh của việc hình thành các liên tưởng cũng như cũng như các quy luật của nó là cơ chế phản xạ có điều kiện

do P.I. Pavlov phát hiện. Các liên tưởng được giải thích về phương diện sinh lí thần kinh là sự hình thành và khôi phục các đường mòn thần kinh tạm thời nhờ các kích thích.

c) Ứng dụng

Dạy học hình thành các mối liên tưởng, thực chất là dạy học sinh hình thành các kiến thức khoa học, các kĩ năng theo cơ chế hình thành các mối liên tưởng. Trong đó nội dung học tập là những tri thức có sẵn, được cấu trúc theo các mối liên hệ nhất định. Người dạy sử dụng các phương pháp khác nhau để thông báo cho người học các mối liên hệ có trong nội dung học tập và giúp người học hình thành, củng cố, lưu giữ và khôi phục các kinh nghiệm đã có.

Cách dạy này có các đặc trưng sau:

– *Thứ nhất:* Mục tiêu và nội dung dạy học là cung cấp cho người học những tri thức cho sẵn, được cấu trúc theo luật liên kết nhất định, tri thức dưới dạng các thông tin trong những hình ảnh, biểu tượng, kinh nghiệm để học sinh tiếp nhận và liên kết chúng thành tri thức của mình. Giúp học sinh cách gọt ra các tri thức, kinh nghiệm đã có, liên kết các tri thức mới và cũ, khai thác các mối liên kết một cách chủ động, tích cực và sáng tạo để hình thành tri thức mới, theo các luật liên kết nhất định.

– *Thứ hai:* Cơ chế học là sự hình thành, củng cố, lưu giữ và khôi phục các mối liên tưởng. Người học *sử dụng các giác quan* để thu nhận các hình ảnh cảm tính, các thông tin; *sử dụng cơ chế tư duy, tưởng tượng để sàng lọc và liên kết các hình ảnh mới và cũ*, tạo ra ý tưởng mới; *sử dụng các cơ chế của trí nhớ* để lưu giữ hình ảnh được tri giác và các kinh nghiệm đã có nhờ liên tưởng; khôi phục các kinh nghiệm đó trong tình huống cần thiết.

– *Thứ ba:* *Dạy học là sự tác động vào các giác quan, trí nhớ, tư duy và tưởng tượng của người học*; cung cấp các sự kiện, các hình ảnh, các tri thức để người học có các cảm giác, hình thành các hình ảnh; tạo ra các kích thích để học sinh xác lập các mối liên tưởng; giúp người học ôn luyện, củng cố, khôi phục và sáng tạo các mối liên tưởng. Phương châm dạy học ở đây là cung cấp càng nhiều hình ảnh, sự kiện cho người học càng tốt, giúp người học có nhiều cơ hội để tạo ra nhiều mối liên tưởng, luyện tập và khôi phục chúng.

– *Thứ tư:* *Quan hệ người dạy-người học trong dạy học là quan hệ chủ thể-đối tượng.* Trong đó, giáo viên chủ động sử dụng các phương pháp dạy tác động vào các giác quan và trí nhớ của học sinh; chủ động cung cấp cho học sinh các sự kiện có sẵn, được liên kết với nhau theo luật cho trước. Người học thụ động tiếp nhận các thông tin và thiết lập các mối liên tưởng theo yêu cầu của giáo viên. Qua đó hình thành các kinh nghiệm, phát triển các giác quan, trí nhớ và tư duy tái tạo.

Ngày nay, do sự phát triển của công nghệ thông tin, dạy học liên tưởng được phát triển theo hướng mô hình của lí thuyết thông tin. Trong đó mối quan tâm của người giáo viên là chất lượng của các thông tin đầu vào (các tri thức cần dạy cho người học) → Quá trình xử lí, lưu giữ và khôi phục thông tin của người học (trong quá trình này điều đặc biệt quan trọng là cơ chế làm việc của trí nhớ, nhất là trí nhớ làm việc, trí nhớ ngắn hạn và dài hạn; cơ chế hoạt động của tư duy khái quát, suy luận...) → các phản

ứng của người học ở đầu ra (so với đầu vào và so với yêu cầu của chuẩn đầu ra). Quá trình xử lý, liên kết, lưu trữ và khôi phục thông tin liên quan trực tiếp tới cơ chế làm việc của các giác quan, trí nhớ và tư duy của người học. Vì vậy, *mối quan tâm hàng đầu của các nhà sư phạm theo hướng thông tin là các giải pháp nâng cao chất lượng hoạt động trí nhớ và tư duy của người học* trong dạy học.

Một ứng dụng quan trọng khác của lý thuyết liên tưởng là từ các cơ chế và quy luật liên tưởng tích cực được phát hiện, mở đường cho việc xây dựng các trắc nghiệm nhằm phát hiện và bồi dưỡng trí sáng tạo của học sinh, thông qua cơ chế tưởng tượng để liên kết các sự kiện đã có trong kinh nghiệm với các sự kiện mới.

3.1.2. Tâm lý học hành vi và mô hình học tập hành vi

a) Giới thiệu

Vào cuối thế kỷ XIX và đầu thế kỷ XX, hình thành hai xu hướng duy tâm chủ quan và duy tâm khách quan đã tạo nên sự khủng hoảng trong tâm lý học thời kỳ ấy. Trước đòi hỏi của cuộc sống và sự vận động của bản thân khoa học, càng ngày ý đồ tiếp tục phát triển tâm lý học trong khuôn khổ của tâm lý học duy tâm càng tỏ rõ sự thất bại. Chính vì thế, cần thiết tìm ra một con đường mới về nguyên tắc để xây dựng khoa học tâm lý. J. Watson (1878 – 1958) - một nhà tâm lý học người Mỹ đã hình thành trường phái tâm lý học hành vi - một khoa học về hành vi. Các nhà nghiên cứu có xu hướng duy vật trong tâm lý học đã đi theo con đường này. Và nhờ có cuộc đấu tranh tích cực của Watson và những nhà hành vi mà hành vi đã trở thành đối tượng chủ yếu và duy nhất của tâm lý học, góp phần xứng đáng xây dựng tâm lý học khách quan.

Tâm lý học hành vi ra đời là một cuộc cách mạng, làm thay đổi cơ bản hệ thống quan niệm về tâm lý học đương thời, chuyển từ quan niệm Tâm lý học là khoa học về Ý thức với phương pháp nội quan, sang quan niệm đối tượng của Tâm lý học là Hành vi với phương pháp quan sát và thực nghiệm khách quan. Về khoa học, các bậc tiền bối trực tiếp của J. Watson là các nhà sinh lý học thần kinh và tâm lý học động vật. Trong số đó, trước hết phải kể đến I.P. Pavlov (1849-1936), V.M. Becherev (1857-1927) E.L. Thorndike (1874-1949), cùng với các nghiên cứu lý luận và thực nghiệm của họ.

Các đại biểu kiệt xuất của dòng Tâm lý học này phải kể đến: E. L. Thorndike (1874 – 1949), J. B. J. Watson (1878 – 1958), B. F. Skinner (1904 – 1990),...

b) Nội dung

- Thuyết Hành vi cổ điển của J.B. Watson

Trong tâm lý học hành vi cổ điển, hành vi của động vật và người bị giản đơn hóa thành những cử động cơ thể. Nhờ những cử động đó với tính cách là “một cơ quan biết phản ứng” hay “một hệ thống vật lý” thích nghi với môi trường để đảm bảo sự sống còn.

Quan sát cũng như giảng giải hành vi đều phải tuân theo công thức S - R. Trong đó S là kích thích, R là phản ứng. Kích thích có thể là một tình huống tổng quát của môi trường hay một điều kiện bên trong nào đó của sinh vật, phản ứng là bất cứ cái gì mà sinh vật làm và nó bao gồm rất nhiều thứ.

Với công thức S - R, Watson đã đặt cho thuyết hành vi mục đích cao cả là điều khiển hành vi động vật và con người. Lấy nguyên tắc "thử - sai" làm nguyên tắc khởi

thuỷ điều khiển hành vi. Hành vi chỉ là mối liên hệ trực tiếp “cơ thể - môi trường”; theo đó, tâm lí, ý thức chẳng qua chỉ là những hiện tượng thừa. Tâm lí học với tư cách là khoa học về khoa học về hành vi có trách nhiệm vứt bỏ toàn bộ các thuật ngữ của tâm lí học cấu trúc và tâm lí học chức năng như ý thức, trạng thái và quá trình ý thức, lý trí và hình ảnh... Do lấy hành vi làm đối tượng nghiên cứu và dùng phương pháp khoa học tự nhiên, tâm lí học lần đầu tiên có dáng dấp tâm lí học khách quan.

Theo tâm lí học hành vi, tâm lí học lấy hành vi, tức là mọi ứng xử và từ ngữ của con người, cả những cái di truyền lẫn những cái tự tạo làm đối tượng nghiên cứu. Đây chính là việc nghiên cứu con người từ khi bào thai cho đến khi chết. Hành vi được coi là mối liên hệ trực tiếp giữa kích thích và phản ứng đáp lại kích thích ấy. Kích thích thuộc về thế giới tác động, còn hành vi là do cơ thể làm ra. Watson định nghĩa con người là “tồn tại xã hội”, đó là cơ thể làm việc và nói năng phải thích nghi với môi trường xung quanh; từ đó tạo ra một tổ hợp phản ứng phức tạp, tổ hợp lại thành các tập hợp phản ứng, và với các nhà hành vi cổ điển thì các tập hợp ấy được thực hiện chung bởi hệ thống chung của các kỹ xảo. Chính vì thế mà Watson coi con người như là “một cơ thể phản ứng” hay là “một cái máy sinh học nghiêm túc”, “một cái máy hữu cơ nghiêm túc, sẵn sàng hoạt động”, đó là những duy vật máy móc về con người.

- *Tâm lí học hành vi mới*, có ý đồ nghiên cứu cả các yếu tố trung gian của chủ thể trong sơ đồ S – R, yếu tố đó chính là quá trình nhận thức (thuyết S – S), đại biểu là E.C.Tolman.

Theo Tolman, hành vi của cơ thể là tổng hòa chứ không phải là từng trả lời của cơ thể. Các cử động hành vi có cả các sự kiện vật lý và sinh học, cũng như những thuộc tính cá nhân của bản thân. Hành vi là một động tác trọn vẹn có một loạt các thuộc tính: tính định hướng tới mục đích, tính dễ hiểu, tính linh hoạt, tính so sánh. Hành vi theo Tolman là các cử động hành vi chứ không phải là những trả lời trực tiếp đối với các kích thích. Hành vi đáp lại bao giờ cũng nhằm tới các khách thể chuyên biệt có lợi cho cơ thể, các khách thể này là mục đích của cơ thể. Tolman gọi khả năng tiếp thu là khả năng định tính chủ ý, ông cho rằng có thể có tính chủ ý mà không có khả năng tiếp thu đi theo. Tính chủ ý là một hiện tượng trong hành vi và là hiện tượng cơ bản hơn khả năng tiếp thu, tính chủ ý dường như là vốn tự có trong bản thân cơ thể.

Theo Tolman, hành vi được xem xét trong mối quan hệ nhân quả trực tiếp “thông số độc lập – thông số phụ thuộc”.

Thông số độc lập – thông số trung gian – thông số phụ thuộc – hành vi

Hệ thống của Tolman hạn chế ở chỗ, nó hoàn toàn tập trung chú ý vào ý định và nhận thức, và quẳng mất các quá trình thần kinh diễn ra trong não và không do quan sát mà thấy được. Tolman sinh vật hóa toàn bộ hoạt động của con người, giải thích tất cả các động cơ của hoạt động này bằng các loại nhu cầu khác nhau, và các loại nhu cầu cuối cùng được quy về nhu cầu cơ thể, bản năng. Theo ông, con người có bốn nhu cầu: “cái trung tính”, “cái tôi”, “cái siêu tôi”, “cái tôi mở rộng”.

- *Tâm lí học hành vi chủ quan* (thuyết “TOTE” – chữ đầu của các từ tiếng Anh. T: Test, O: Operate; T: Test, E: Exit, tức là thuyết thử - thao tác - thử - thoát ra). Đại diện thuyết TOTE là O. Mille, Galanter, Pribram.

Công thức trên bắt đầu từ sự tác động là cơ thể; hành vi nói chung tuân thủ sự kiểm tra của kế hoạch và biểu tượng, tức là của hoạt động tượng trưng. Theo thuyết này, bên trong cơ thể là các cơ chế, các quá trình gián tiếp giữa phản ứng với kích thích. Cho rằng, hình ảnh và kế hoạch là hai yếu tố liên kết kích thích với phản ứng. Hình ảnh là tri giác được tích lũy, được tổ chức trong cơ thể về bản thân về thế giới mà cơ thể đang tồn tại trong đó. Còn kế hoạch là quá trình được xây dựng kiểu thứ bậc của cơ thể, có khả năng kiểm tra các trật tự của thao tác. Hình ảnh mang tính chất thông tin, còn kế hoạch đề cập đến các thuật toán của hành vi. Hành vi chỉ là một loạt các cử động, còn con người là một cái máy vi tính phức tạp.

Hành vi chủ quan coi hành vi của con người một cách phi xã hội, quan niệm về con người phi lịch sử - đặc trưng đã làm cho hành vi chủ quan không phát hiện ra thực chất về tâm lí con người và chức năng thực sự của tâm lí trong cuộc sống, trong hoạt động của con người.

- *Thuyết hành vi xã hội và Tâm lí học hành vi tạo tác của Skinner.*

Hành vi có một đặc điểm mới và một tên gọi mới là “tạo tác”. Nó có ba dạng: hành vi vô điều kiện, có điều kiện và hành vi tạo tác. Ba loại này có ba cơ sở tương ứng là: bẩm sinh, phản xạ có điều kiện và quá trình điều kiện tạo tác. Theo “tạo tác”, nhiều trả lời do cơ thể làm ra không phải do một kích thích không điều kiện nào đó gây ra, mà do từ cơ thể phóng ra, đáp ứng những kích thích kiểu đó, Skinner gọi là S. Còn trong trường hợp hành vi tạo tác, thì cơ thể khi vào một hoàn cảnh nào đó sẽ có những tạo tác (cử động) ngẫu nhiên, trong đó cái đúng sẽ được củng cố, và các phản ứng kiểu đó skinner gọi là R và được gọi là hành vi tạo tác. Với loại S, một kích thích này được thay bằng một kích thích khác là ở chỗ tín hiệu hóa, và trong tạo tác cũng thay thế, nhưng không có quá trình tín hiệu hóa, loại kích thích R không chuẩn bị để nhận một kích thích củng cố mà tạo ra kích thích củng cố. Và đây là một ý kiến có ý nghĩa. Và trong luận điểm của Skinner, cơ sở của hành vi có cùng một nguyên tắc hoạt động phản xạ của hệ thần kinh. Từ đây chính thức đưa phản xạ trong thuyết hành vi thành một đơn vị phân tích để nghiên cứu hành vi một cách trực quan.

Tóm lại, xem xét một cách hệ thống sự phát triển của học thuyết hành vi, từ J. Watson cho đến B. F. Skinner đều toát lên ý đồ xây dựng các mô hình kỹ thuật, mang tính chất công nghệ, nhằm điều khiển quá trình hình thành và thay đổi hành vi của con người.

Loại bỏ bản chất cơ học với những hạn chế của nó, quan điểm của thuyết hành vi cho phép sử dụng chúng như là những phương tiện kỹ thuật cho các hoạt động của đời sống xã hội. Phạm vi ứng dụng của thuyết hành vi rất lớn, đặc biệt là trong lĩnh vực dạy học.

Nguyên lí chung của việc dạy học theo thuyết Hành vi là điều khiển quá trình hình thành, làm tăng cường, suy giảm, làm mất một hành vi nào đó của cá nhân hoặc của nhóm.

Các nhà hành vi học tin rằng, bằng cách đưa ra những kích thích đúng và được củng cố, người học có thể học được bất cứ hành vi nào. Nói khác đi, *học tập là sự thay đổi một cách có hệ thống hành vi khi lặp lại tình huống giống nhau.* Với quan điểm

như vậy, học tập theo lí thuyết hành vi, quan tâm đến kết quả cuối cùng đạt được là sản phẩm học hay hành vi quan sát được.

Trong số các vấn đề trọng tâm của lí thuyết này, có quá trình điều kiện hoá cổ điển và quá trình điều kiện hoá tạo tác, mà theo đó là các mô hình học và dạy tương ứng với nó.

c) *Ứng dụng*

Các mô hình học tập theo lí thuyết hành vi

- *Mô hình học tập kiểu S* có cơ sở lý luận là thuyết hành vi cổ điển của J.Watson với phương pháp phản xạ có điều kiện cổ điển của Pavlov. Phản ứng R chỉ xuất hiện khi có tác động của S nào đó. Kết quả học tập theo sơ đồ này là hành vi phản hồi, tức là hành vi gây ra bởi kích thích nhất định. Củng cố ở đây gắn với kích thích.

Các loại phản xạ được khai thác nhiều trong mô hình dạy học này là: phản xạ khái quát, phản xạ phân biệt và sự dập tắt phản xạ. Mô hình dạy học điều kiện hóa cổ điển rất hữu hiệu để giúp con người học phản xạ cảm xúc để tạo ra sự thích nghi hơn trong cuộc sống.

Việc khai thác các nguyên tắc của điều kiện hóa cổ điển có thể được tiến hành theo các hướng sau:

+ Kết hợp những sự kiện tích cực, thoải mái với những nhiệm vụ học tập (chẳng hạn: làm cho học sinh đọc một cách tự nguyện, hấp dẫn bằng cách cho đọc những cuốn sách có nội dung hay, hấp dẫn về hình thức).

+ Giúp học sinh khả năng chịu đựng một cách tự nguyện và thành công những tình huống gây ra sự lo lắng, sợ hãi (phân công những học sinh nhút nhát giúp đỡ các em lớp dưới; cho phép những học sinh sợ nói trước lớp được ngồi để đọc, sau đó đứng đọc, tiếp đến là đứng nói trong tập thể và cuối cùng lên diễn thuyết v.v.)

+ Giúp học sinh nhận ra sự khác biệt, sự tương tự trong số các tình huống để họ phân biệt và khái quát hóa một cách phù hợp.

- *Mô hình học tập kiểu R* dựa vào Thuyết tạo tác của E.Thorndike và Skinner.

Khác với học tập kiểu S, trong đó học sinh có phản thụ động trước tác động của người giáo viên, theo công thức phản xạ: có kích thích- có phản ứng, mô hình học tập kiểu R tạo điều kiện để người học có tính chủ động cao đối với đối tượng học. Mô hình học tập kiểu R có một số đặc trưng sau:

- Thứ nhất, người dạy thiết kế môi trường học tập, sao cho khi người học chủ động tác động vào đối tượng học trong môi trường được thiết kế từ trước sẽ thu được các kết quả theo mong đợi của học sinh và của giáo viên. Một trong những việc dạy học được triển khai theo hướng này là dạy học chương trình hóa. Nội dung học tập được thiết kế theo một chương trình có tính chất cơ học và có thể do máy móc đảm nhận. Trong đó, nội dung học tập được chia thành từng đơn vị nhỏ và củng cố các hành vi thành công. Việc chia nhỏ này tuân theo logic sao cho tập hợp các hành vi đúng được củng cố sẽ hình thành hành vi mong muốn. Mỗi đơn vị thành phần cung cấp sự củng cố tích cực và giảm thiểu các kích thích khó chịu đối với người học. Dạy học chương trình hóa có khá nhiều ưu điểm: thứ nhất – câu trả lời đúng được củng cố ngay lập tức. Thứ 2 – logic tài liệu cho phép kiểm soát cẩn thận, nghiêm ngặt. Trong

đó, một vấn đề nào đó phụ thuộc vào kết quả trả lời về vấn đề trước. Thứ 3 – tiến độ thực hiện hành vi bộ phận nhanh hay chậm tùy thuộc vào khả năng mỗi người, nhưng kết quả cuối cùng, mọi người đều đạt được như nhau. Điều này, cho phép các nhà lập chương trình kiểm soát được hành vi học tập của người học, trên cơ sở kiểm soát được đầu vào và đầu ra của nó, còn khâu trung gian tùy thuộc vào chủ thể và được thúc đẩy bởi các củng cố tích cực.

- Thứ hai, trong dạy học kiểu R, nội dung học tập được hướng đến thỏa mãn nhu cầu của người học. Nhờ đó làm tăng tính chủ động của người học trong dạy học theo mô hình kiểu R, việc củng cố (khen ngợi) các hành vi đúng của người học có ý nghĩa quyết định. Người ta sử dụng khá nhiều phương pháp để khuyến khích hành vi đúng thông qua các hình thức củng cố: động viên (khen ngợi); lựa chọn tác nhân củng cố: nguyên tắc Premack; định hướng phân tích, thực hành những hành vi tích cực; sử dụng củng cố tiêu cực và trừng phạt.

- *Mô hình học tập xã hội* là học tập nhờ quan sát và bắt chước các mô hình xã hội của hành vi. Hướng này gắn với tên tuổi nhà tâm lý học Mĩ A. Bandura. Nghiên cứu đầu tiên của ông về học tập được căn cứ vào các nguyên tắc hành vi của củng cố và trừng phạt, nhưng ông cũng tập trung vào học tập qua quan sát những cá nhân khác. Quan điểm này được gọi là thuyết học tập xã hội; nó được coi là một cách tiếp cận của chủ nghĩa hành vi (Bandura, 1977; Hill, 2002, Zimmerman & Schunk, 2003).

Để giải thích một số hạn chế của mô hình hành vi, Bandura đã phân biệt giữa việc thu nhận kiến thức (học tập) và việc thực hiện quan sát được dựa trên cơ sở kiến thức đó (hành vi). Nói cách khác, Bandura cho rằng tất cả chúng ta có thể biết nhiều hơn những gì chúng ta thể hiện. Một ví dụ được tìm thấy trong một trong những nghiên cứu ban đầu của Bandura (1965). Trẻ em mẫu giáo được cho xem một video về mô hình hành vi đá và đấm búp bê bằng hơi “Bobo”. Số trẻ em này được chia làm ba nhóm, nhóm thứ nhất được cho xem video mà trong đó những hành vi xâm kích (đá, đấm búp bê) được khuyến khích (phần thưởng); nhóm thứ hai được cho xem video mà trong đó những hành vi xâm kích bị trừng phạt; và nhóm thứ 3 được cho xem video mà trong đó những hành vi xâm kích không nhận được bất kì hệ quả nào (không có phần thưởng và trừng phạt). Tiếp đó, khi 3 nhóm trẻ em lần lượt được đưa đến căn phòng có búp bê “Bobo”. Kết quả là, nhóm trẻ em thứ nhất (nhóm mà đã nhìn thấy những hành vi đấm và đá búp bê được củng cố thông qua phần thưởng trên video) là có những hành vi gây hấn mạnh mẽ nhất đối với búp bê trong phòng. Nhóm thứ 2 (nhóm mà đã nhìn thấy những hành vi xâm kích bị trừng phạt) là ít có hành vi gây hấn nhất đối với búp bê có trong phòng. Nhưng khi trẻ được hứa có phần thưởng cho việc bắt chước hành vi gây hấn của mô hình hành vi mẫu, tất cả chúng đã chứng minh rằng chúng đã học được hành vi.

Vì vậy, khuyến khích có thể ảnh hưởng đến sự thực hiện. Mặc dù học tập có thể đã xảy ra, nó có thể không được thể hiện ra cho đến khi gặp tình huống thích hợp hoặc có những khuyến khích để thực hiện. Điều này có thể giải thích tại sao một số học sinh không thực hiện “những hành vi xấu” như chửi thề hay hút thuốc mà họ nhìn thấy ở người lớn, bạn bè và các phương tiện truyền thông. Những hậu quả mà cá nhân có thể

gặp phải không khuyến khích họ thực hiện những hành vi đó. Trong ví dụ khác, trẻ em có thể học được cách viết bảng chữ cái, nhưng việc viết của trẻ lại kém vì sự phối hợp vận động tinh của chúng bị hạn chế, hoặc chúng có thể học được cách làm thế nào để rút gọn phân số, nhưng khi chúng làm bài kiểm tra lại kém bởi vì chúng cảm thấy lo lắng. Trong những trường hợp này, những gì trẻ biểu hiện ra bên ngoài không phải là một dấu hiệu của học tập.

Gần đây Bandura đã tập trung vào các yếu tố nhận thức như niềm tin, tự nhận thức và kỳ vọng, vì vậy lý thuyết của ông được gọi là lý thuyết nhận thức xã hội (Hill, 2002). Học tập thông qua trải nghiệm là học tập bằng việc vừa làm vừa trải nghiệm những hệ quả mà các hành động của bạn đem lại. Điều này dường như giống với điều kiện hóa kết quả, nhưng không phải, và sự khác biệt là ở vai trò của các hệ quả. Những người ủng hộ điều kiện hóa kết quả tin rằng hệ quả làm tăng cường hoặc làm suy yếu hành vi.

Học tập trực quan là học bằng cách quan sát những người khác. Người và động vật có thể học chỉ bằng cách quan sát người hoặc động vật khác học tập, và thực tế này thách thức ý tưởng của các nhà tâm lý học hành vi rằng yếu tố nhận thức là không cần thiết trong giải thích về học tập. Nếu con người có thể học tập bằng cách quan sát, họ phải tập trung sự chú ý của mình, xây dựng hình ảnh, ghi nhớ, phân tích, và đưa ra quyết định có ảnh hưởng đến học tập. Vì vậy, nhiều khi những hiện tượng tâm lý xảy ra trong não như sự tập trung chú ý, ghi nhớ... xuất hiện trước khi việc thực hiện và củng cố của hành động diễn ra.

Bandura (1986) lưu ý rằng học tập bằng quan sát gồm 4 yếu tố: chú ý, giữ lại, lặp lại và động cơ.

Sự chú ý

Để học tập thông qua quan sát, chúng ta phải chú ý. Trong giảng dạy, giáo viên sẽ phải đảm bảo sự chú ý của học sinh vào các điểm quan trọng của bài học bằng cách làm cho bài giảng rõ ràng và làm nổi bật các điểm quan trọng. Học sinh quan sát cách thức GV thực hiện các kỹ năng trong những tình huống cụ thể cũng giống như học sinh hướng sự chú ý của mình vào tình huống đó sẽ làm cho việc học tập trực quan trở nên dễ dàng hơn.

Duy trì

Để bắt chước hành vi mẫu, học sinh phải nhớ rõ nó. Điều này liên quan đến hiện tượng tâm lý đại diện cho hành vi mẫu theo một cách nào đó, có lẽ là các bước bằng lời nói, hoặc hình ảnh trực quan hoặc duy trì cả hai. Việc duy trì có thể được cải thiện bằng cách luyện tập bằng tưởng tượng (tưởng tượng bắt chước hành vi) hoặc bằng cách thực hành thực tế. Trong giai đoạn duy trì học tập trực quan, việc thực hành giúp chúng ta nhớ các yếu tố của hành vi mong muốn được duy trì, chẳng hạn như trình tự thực hiện các bước.

Hình thành

Một khi chúng ta “biết” cách quan sát và ghi nhớ các yếu tố hoặc các bước của một hành vi được thực hiện như thế nào, chúng ta vẫn không thể thực hiện hành vi đó thành thạo. Đôi khi, chúng ta cần thực hành nhiều, có được phản hồi, và luyện tập các

điểm cần lưu ý trước khi chúng ta có thể lặp lại hành vi mẫu. Trong giai đoạn hình thành, thực hành làm cho hành vi trôi chảy và thành thạo hơn nữa.

Động cơ và củng cố

Chúng ta có thể có được một kỹ năng mới thông qua quan sát hành vi, nhưng chúng ta có thể không thực hiện hành vi đó cho đến khi có một động cơ thúc đẩy để thực hiện hành vi đó. Củng cố có thể đóng một số vai trò trong học tập trực quan. Nếu chúng ta dự đoán trước được củng cố cho việc bắt chước các hành động mẫu, chúng ta có thể có thêm động cơ để chú ý, ghi nhớ và sao chép hành vi. Ngoài ra, củng cố rất quan trọng trong việc duy trì học tập. Một người thử một hành vi mới khác với việc tiếp tục một hành vi mà không cần củng cố (Ollendick, Dailey & Shapiro, 1983; Schunk, 2004). Ví dụ, nếu một học sinh muốn được gia nhập một nhóm nào đó bằng cách bắt chước cách mặc trang phục của nhóm đó, nhưng học sinh này vẫn bị nhóm bỏ qua và chế nhạo, thì không chắc rằng việc bắt chước mặc trang phục giống nhóm ở học sinh này vẫn còn tiếp tục.

Bandura xác định 3 hình thức củng cố có thể khuyến khích học tập thông qua quan sát. Đầu tiên, tất nhiên, người quan sát có thể sao chép hành vi mẫu và tăng cường củng cố trực tiếp. Nhưng củng cố không cần phải trực tiếp – nó có thể là củng cố gián tiếp. Người quan sát có thể chỉ đơn giản là nhìn thấy những người khác được củng cố cho một hành vi cụ thể, sau đó bản thân người quan sát sẽ tăng việc thực hiện hành vi đó với mục đích mong muốn nhận được củng cố tương tự. Ví dụ, nếu bạn khen 2 học sinh đã có những minh họa thú vị trong báo cáo về kết quả ở phòng thí nghiệm của chúng, một số học sinh khác, những người đã quan sát lời khen của bạn có thể sẽ có những minh họa cho báo cáo kết quả ở phòng thí nghiệm của mình.

Hình thức cuối cùng của củng cố là tự củng cố, hoặc kiểm soát các yếu tố củng cố của riêng bạn. Loại củng cố này quan trọng đối với cả học sinh và giáo viên. Chúng ta muốn học sinh của chúng ta cải thiện không phải vì việc đó dẫn tới phần thưởng bên ngoài, mà bởi vì giá trị và năng lực của học sinh sẽ phát triển.

Tóm lại, trong thực tiễn việc thực hiện mô hình học tập quan sát cần lưu ý một số khía cạnh sau:

- + Giáo viên phải làm mẫu hành vi và thái độ mà họ muốn học sinh học (chẳng hạn, thể hiện sự nhiệt tình, say sưa với môn dạy và với học trò). Sử dụng bạn bè, đặc biệt là cán bộ là người làm mẫu.

- + Đảm bảo cho học sinh nhận thấy những hành vi tích cực của mình dẫn đến củng cố cho người khác (có phần thưởng thích đáng cho học sinh có vấn đề khi trở thành học sinh tốt).

- + Tranh thủ sự giúp đỡ của người lãnh đạo lớp bằng những hành vi khuôn mẫu cho cả lớp (yêu cầu những học sinh ngoan, gương mẫu chơi với những học sinh có vấn đề về hành vi).

- *Mô hình học tập tự điều chỉnh và biến đổi hành vi nhận thức* là mô hình phát triển gần đây nhất theo quan điểm hành vi. Nội dung chủ yếu của mô hình học tập tự điều chỉnh và biến đổi hành vi nhận thức được tập trung vào việc học cách tự quản lý cuộc sống của bản thân. Các thành phần của hoạt động tự quản lý được xem xét là: xây

dựng mục tiêu, ghi chép và đánh giá sự tiến triển của công việc; sự tự củng cố.

+ *Xây dựng mục tiêu* là yếu tố quan trọng nhất cho việc tự quản lý. Các kết quả nghiên cứu cho thấy những học sinh biết xác định mục tiêu học tập của mình thường đạt kết quả cao hơn trong các bài thi.

+ *Ghi chép và đánh giá sự tiến triển hành vi* sẽ cho phép học sinh kiểm soát và điều chỉnh được các hành vi của mình.

+ *Sự tự củng cố* là bước cuối cùng của công việc tự quản lý.

Trong quá trình trẻ em học cách tự quản lý, gia đình có vai trò khá lớn. Giáo viên và cha mẹ có thể phối hợp với nhau và cùng hướng tới việc ủng hộ tính độc lập của học sinh. Có thể gợi ý như sau:

Giới thiệu một cách hệ thống cho cha mẹ và học sinh một cách tích cực.

Giúp gia đình và học sinh xây dựng những mục tiêu có thể đạt được.

Giúp cho gia đình cách thức ghi và đánh giá sự tiến triển của con cái họ và của chính họ.

Khuyến khích gia đình liên tục kiểm tra độ chính xác của hồ sơ học sinh và giúp cho con cái họ phát triển những hình thức tự củng cố.

3.1.3. *Thuyết kiến tạo và mô hình học tập khám phá*

a) *Giới thiệu*

Lí thuyết kiến tạo (Constructivism Theory) là lí thuyết về sự nhận thức được bắt nguồn từ tư tưởng của J.Piaget. Tư tưởng cốt lõi của thuyết kiến tạo là: tri thức được hình thành do chủ thể tự cấu trúc vào hệ thống bên trong của mình, tri thức mang tính chủ quan. Việc dạy học theo thuyết kiến tạo là tổ chức sự tương tác giữa người học và đối tượng học tập, để giúp người học xây dựng thông tin mới vào cấu trúc tư duy của chính mình, đã được chủ thể điều chỉnh. Học không chỉ là khám phá mà còn là sự giải thích, cấu trúc mới tri thức. Trong dạy học kiến tạo, mỗi cá nhân học sinh là trung tâm của tiến trình dạy học, còn giáo viên đóng vai trò tổ chức điều khiển và là người đại diện cho tri thức khoa học chính thống, đóng vai trò trọng tài để thể chế hóa tri thức mới của bài học. Lý thuyết kiến tạo đang là một trong những lý thuyết về dạy học vượt trội được sử dụng trong giáo dục.

b) *Nội dung*

Dạy học theo lí thuyết kiến tạo được xây dựng dựa trên 4 giả thiết sau: 1) Học trong hành động; 2) Học là vượt qua trở ngại; 3) Học trong sự tương tác xã hội; 4) Học thông qua giải quyết vấn đề.

Có ít nhất 3 pha của quá trình dạy học kiến tạo:

- Pha chuyển giao nhiệm vụ
- Pha hành động giải quyết vấn đề
- Pha tranh luận hợp thức hóa và vận dụng kiến thức mới

Nhiệm vụ của GV trong PPDH kiến tạo:

- Tạo điều kiện cho HS bộc lộ và trao đổi ý kiến của mình
- Bảo đảm mọi ý kiến đều được đưa ra xem xét
- Tổ chức tranh luận công khai các ý kiến của HS

Các nguyên tắc của thuyết kiến tạo

Theo J. Bruner, không có kiến thức khách quan tuyệt đối.

Kiến thức là một quá trình và là sản phẩm được kiến tạo theo từng cá nhân (tương tác giữa đối tượng học tập và người học);

Về mặt nội dung, dạy học phải định hướng theo những lĩnh vực và vấn đề phức hợp, gắn với cuộc sống và nghề nghiệp, được khảo sát một cách tổng thể;

Việc học tập chỉ có thể được thực hiện trong một quá trình tích cực, vì chỉ từ những kinh nghiệm và kiến thức mới của bản thân thì mới có thể thay đổi và cá nhân hóa những kiến thức và khả năng đã có;

Học tập trong nhóm có ý nghĩa quan trọng góp phần cho người học tự điều chỉnh học tập của bản thân mình;

Học qua sai lầm là điều rất có ý nghĩa;

Các lĩnh vực học tập cần định hướng vào hứng thú người học, vì có thể học hỏi dễ nhất từ những kinh nghiệm mà người ta thấy hứng thú hoặc có tính thách thức;

Thuyết kiến tạo không chỉ giới hạn những khía cạnh nhận thức của việc dạy và học. Sự học tập hợp tác đòi hỏi và khuyến khích phát triển không chỉ có lí trí mà còn phát triển cả về mặt tình cảm, giao tiếp;

Mục đích học tập là xây dựng kiến thức của bản thân nên khi đánh giá các kết quả học tập không định hướng theo các sản phẩm học tập, mà cần kiểm tra những tiến bộ trong quá trình học tập và trong những tình huống học tập phức tạp.

c) Ứng dụng

Mặc dù có rất nhiều ứng dụng của các quan điểm kiến tạo vào hoạt động học, chúng ta có thể nhận ra các cách tiếp cận kiến tạo thông qua các hoạt động của giáo viên và học sinh. Mark Windschitl (2002) đã cho rằng các hoạt động sau đây có tác dụng khuyến khích hoạt động học có ý nghĩa:

- Giáo viên khích lệ các ý kiến và trải nghiệm của học sinh trong mối tương quan với các chủ đề then chốt, sau đó đưa ra các tình huống học tập giúp học sinh bổ sung thêm hoặc điều chỉnh kiến thức hiện có của mình.

- Học sinh thường xuyên có cơ hội được thực hiện các hoạt động phức tạp, có ý nghĩa và dựa trên các tình huống linh hoạt.

- Giáo viên cung cấp tới các học sinh của mình nguồn thông tin và các công cụ (về công nghệ kỹ thuật cũng như nhận thức) đa dạng, nhiều chiều phục vụ cho hoạt động học tập gián tiếp.

- Các học sinh làm việc với nhau trên tinh thần cộng tác và được trợ giúp để trao đổi với nhau về các nhiệm vụ đã được định hướng.

- Những suy nghĩ của giáo viên về người học phải thật rõ ràng, liền mạch và khích lệ, động viên học sinh làm theo thông qua các cuộc đối thoại, các hoạt động viết, vẽ, hoặc các hình thức trình bày khác.

- Học sinh thường xuyên được yêu cầu áp dụng kiến thức vào những bối cảnh thực và linh hoạt, nhằm diễn giải các ý kiến, luận điểm, làm sáng tỏ các chủ đề, dự báo các hiện tượng, đồng thời làm nảy sinh những vấn đề tranh luận dựa trên những chứng cứ, chứ không chỉ tập trung vào việc có được “những câu trả lời đúng đã được định sẵn”.

- Giáo viên động viên, khuyến khích sự tư duy phản ánh và tự giác ở học sinh trong sự liên kết với những điều kiện đã liệt kê ở trên

- Giáo viên sử dụng những cách đánh giá đa dạng để hiểu được các ý kiến, quan điểm của học sinh và phản hồi về các quá trình cũng như sản phẩm quá trình tư duy của các em.

Trong đoạn này, ba phương pháp giảng dạy cụ thể theo tiêu chí lấy học sinh làm trung tâm, đó là học tập thông qua đàm thoại nêu vấn đề và học tập dựa trên các tình huống linh hoạt, hội thoại và đối thoại mang tính hướng dẫn và hoạt động dạy nghề liên quan đến nhận thức.

Học tập thông qua đàm thoại nêu vấn đề và học tập dựa trên các tình huống linh hoạt

Chiến lược học tập thông qua đàm thoại nêu vấn đề diễn ra khi giáo viên đưa ra một sự việc, tình huống, câu hỏi hay vấn đề khó xử. Các học sinh đưa ra những câu hỏi (dạng có/không, đúng/sai) và đưa ra những giả thuyết nhằm giải thích cho sự việc hoặc giải quyết vấn đề; thu thập các dữ kiện nhằm kiểm chứng giả thuyết trong những mối quan hệ ngẫu nhiên; hình thành các kết luận và những điều tổng hợp, suy ngẫm về bản chất của vấn đề và các quá trình tư duy cần thiết để giải quyết được nó. Học tập dựa trên các tình huống linh hoạt có thể tuân theo một chiều hướng tương tự, nhưng hoạt động học tập bắt đầu với một vấn đề đích thực – vấn đề có ý nghĩa đối với các học sinh. Mục tiêu là để học toán, khoa học, lịch sử hay một môn học quan trọng nào khác nữa trong khi tìm kiếm một phương án thực để giải quyết một vấn đề thực.

Từ năm 1910, John Dewey đã đưa ra cơ sở của học tập thông qua đàm thoại nêu vấn đề. Đã có nhiều biến thể của chiến lược học tập này, nhưng hình thức của nó thì luôn bao gồm các yếu tố sau đây (Echevarria, 2003; Lashley, Matczynski, Rowley, 2002). Các giáo viên sẽ đưa ra một sự việc, tình huống, câu hỏi hay vấn đề khó xử. Học sinh có nhiệm vụ:

- Đưa ra những giả thuyết để đi đến làm sáng tỏ sự việc hoặc giải quyết được vấn đề
- Thu thập dữ liệu để phân tích, kiểm nghiệm các giả thuyết đó.
- Đưa ra kết luận
- Suy ngẫm về nguồn gốc sâu xa của vấn đề và các quá trình tư duy cần thực hiện để giải quyết nó.

Các đặc trưng của cuộc đàm thoại

Một dạng đàm thoại có thể được áp dụng, đó là người giáo viên đưa ra một vấn đề và các học sinh sẽ đưa ra những câu hỏi đúng/sai, có/không... để thu thập dữ liệu và phân tích các giả thuyết của mình. Điều này cho phép các giáo viên định hướng và giám sát quá trình tư duy của học sinh. Sau đây là một ví dụ:

- *Giáo viên đưa ra những sự việc đối lập nhau* (sau khi đã làm sáng tỏ những quy luật cơ bản). Giáo viên thổi nhẹ dọc phần đầu một tờ giấy làm cho tờ giấy bay là là so với mặt phẳng. Cô yêu cầu học sinh phân tích hiện tượng đó.

- *Học sinh đưa ra các câu hỏi nhằm thu thập thêm thông tin và chọn lọc ra những yếu tố có tiềm năng.* Người giáo viên chỉ trả lời “đúng” hoặc “sai” (hay “có” hoặc “không”). Học sinh nêu ra các ý kiến: giả sử nhiệt độ là yếu tố quan trọng (không); giả sử tờ giấy này là loại giấy đặc biệt (không); giả sử áp suất không khí gây ra một điều gì đó khiến tờ giấy phập phồng (đúng). Các câu hỏi cứ thế được tiếp tục.

- *Học sinh thử nghiệm các mối liên hệ ngẫu nhiên.* Trong trường hợp này, học sinh đưa ra giả sử bản chất của không khí ở phần đầu là nguyên nhân khiến tờ giấy bay là là (đúng); giả sử sự chuyển động nhanh của không khí gây ra áp suất thấp hơn ở phần đầu (đúng). Sau đó các em thử nghiệm quy luật này với những vật liệu khác, ví dụ như miếng nhựa dẻo mỏng.

- *Học sinh đưa ra sự tổng quát/ khái quát (nguyên tắc, định luật):* “Nếu không khí ở phần đầu của một bề mặt chuyển động nhanh hơn phần cuối của bề mặt đó, dẫn đến làm giảm áp suất không khí ở phần đầu, và vật thể sẽ được nâng lên”. Những bài học sau sẽ củng cố thêm kiến thức cho học sinh về các nguyên tắc và định luật về các vật thể thông qua các bài tập thí nghiệm khác.

- *Giáo viên hướng dẫn học sinh của mình thảo luận về quá trình tư duy của các em.* Những yếu tố tiềm năng nào là quan trọng trong quá trình đi đến kết luận của các em? Các em đã quan tâm đến cả nguyên nhân và kết quả của hiện tượng hay chưa? (Pasch và các cộng sự, 1991, tr. 188-189).

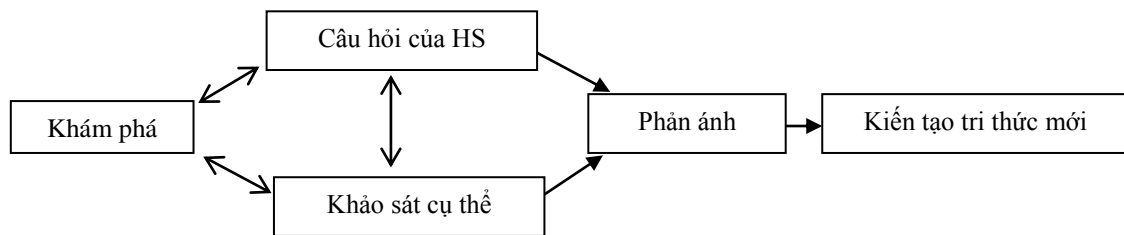
Bảng 3.1. Vai trò của người giáo viên trong chiến lược học tập dựa trên các tình huống linh hoạt

Các giai đoạn	Hoạt động của giáo viên
Giai đoạn 1: Định hướng học sinh tới các vấn đề	Giáo viên xem lại/ rà soát lại các mục tiêu của bài học, làm rõ những yêu cầu quan trọng, thúc đẩy học sinh thực hiện hoạt động giải quyết vấn đề theo hướng tự chọn.
Giai đoạn 2: Tổ chức cho học sinh nghiên cứu	Giáo viên giúp các học sinh định rõ và tiến hành các nhiệm vụ nghiên cứu gắn với vấn đề cần giải quyết.
Giai đoạn 3: Trợ giúp sự điều tra nghiên cứu độc lập và theo nhóm	Giáo viên khuyến khích các học sinh thu thập thông tin, tiến hành các thực nghiệm, tìm kiếm những cách giải thích và đưa ra những giải pháp.
Giai đoạn 4: Phát triển và trưng bày những sản phẩm cần công bố	Giáo viên trợ giúp học sinh lên kế hoạch và chuẩn bị để công bố các bài báo cáo, các video, các mô hình... và giúp các em chia sẻ sản phẩm của mình với mọi người.
Giai đoạn 5: Phân tích, đánh giá quá trình giải quyết vấn đề	Giáo viên giúp các học sinh suy ngẫm về hoạt động và quá trình điều tra nghiên cứu mà các em đã tham gia.

Mô hình dạy học khám phá

Dạy học theo quan điểm của thuyết kiến tạo nghĩa là giáo viên (GV) hướng dẫn để học sinh (HS) tự khám phá ra tri thức, thực hiện những nhiệm vụ học tập, từ đó kiến tạo tri thức cho bản thân. Vì vậy, các kiểu dạy học như: dạy học khám phá, dạy học hợp tác, dạy học giải quyết vấn đề v.v. đều được coi là các PPDH vận dụng quan điểm của lí thuyết kiến tạo. Đã có nhiều tác giả nghiên cứu vận dụng TKT trong dạy học một số môn học ở trường phổ thông.

Trong dạy học, HS được khuyến khích sử dụng các phương pháp riêng của họ để kiến tạo tri thức chứ không phải chấp nhận lối tư duy của người khác. Như vậy, tri thức được kiến tạo một cách tích cực bởi chủ thể nhận thức chứ không phải được tiếp nhận một cách thụ động từ môi trường bên ngoài. Trong môi trường học tập kiến tạo, HS được học nhiều hơn khi thực sự được cuốn hút vào việc học, thay vì chỉ lắng nghe thụ động, nghĩa là TKT coi trọng vai trò chủ động và tích cực của HS trong quá trình học tập để tạo nên tri thức cho bản thân, đặc biệt tư duy của HS dần trở nên trù tượng và phát triển hơn, HS được thúc giục để hoạt động trong tiến trình học tập. Vai trò trung tâm của quá trình dạy học được chuyển từ GV sang HS, GV đóng vai trò là người cố vấn, dàn xếp, nhắc nhở và giúp HS phát triển, đánh giá những hiểu biết và việc học của mình. Cả GV và HS không chỉ xem kiến thức là một thứ để nhớ mà còn xem kiến thức là một cấu trúc động. Quy trình dạy học theo TKT có cấu trúc như sau:



Hình 3.1. Mô hình dạy học khám phá

Theo quy trình này, việc dạy một kiến thức mới không phải bắt đầu từ việc GV thông báo kiến thức đó mà phải bắt đầu từ việc khám phá của HS về kiến thức cần lĩnh hội. HS có cơ hội bộc lộ những quan điểm của mình, lắng nghe quan điểm của bạn, được tranh luận, thống nhất ý kiến. Qua lắng nghe, theo dõi những quan điểm của HS, GV sẽ phát hiện ra nhiều yếu tố bất ngờ hoặc khác thường, GV tôn trọng những ý kiến của HS, khuyến khích HS lựa chọn con đường đi đúng để tiếp cận được tri thức. Kết quả của hoạt động đó, HS có được một hệ thống kiến thức phù hợp với yêu cầu, đồng thời các em tìm ra được con đường chiếm lĩnh tri thức.

Dạy học theo mô hình trên đã chứa đựng sự thay đổi quan điểm là dạy học phải luôn chú ý tới những tri thức và kĩ năng đã có của HS, đó là một trong những tiền đề để tổ chức dạy học những kiến thức mới.

3.1.4. Thuyết hoạt động

a) Giới thiệu

Thuyết hoạt động ra đời vào đầu thế kỷ XX, do các nhà Tâm lí học Xô Viết xây dựng nên, Các đại diện xuất sắc của trường phái này là L.X. Vugotxki (1896-1934), X.L. Rubinstein (1889-1979), A.N. Leonchiev (1903-1979) và P.Ia. Galperin (1902-

1988). Thuyết hoạt động được xây dựng dựa trên nền tảng cơ sở triết học Marx - Lenin. Phát triển quan điểm của Karl Marx (1818-1883): “*Cái tinh thần chẳng qua là cái vật chất được chuyển vào trong đầu mỗi người và được cải biến trong đó*” (K. Marx và F. Engels (1820-1895). Toàn tập, 1994, NXB Chính trị Quốc gia Hà Nội, tr 38). Tâm lí học hoạt động trở thành tư tưởng chỉ đạo của Tâm lí học sư phạm, là cơ sở lý luận cho hoạt động dạy học và giáo dục.

b) Nội dung

Hoạt động được hiểu là phương thức tồn tại của con người trong thế giới. Hoạt động là mối quan hệ tác động qua lại giữa con người và thế giới (khách thể), tạo ra sản phẩm ở cả hai phía (cả phía thế giới và cả phía con người).

Trong mỗi quan hệ đó có hai quá trình diễn ra đồng thời, thống nhất với nhau và bổ sung cho nhau.

Quá trình thứ nhất là *quá trình đối tượng hóa* (còn gọi là quá trình xuất tâm). Đó là quá trình chủ thể tác động vào khách thể của hoạt động. Trong quá trình đó chủ thể đã chuyển những tri thức, kinh nghiệm, năng lực của con người vào sản phẩm của hoạt động. Thông qua quá trình này tâm lí con người được bộc lộ, khách quan hóa trong quá trình con người làm ra sản phẩm.

Quá trình thứ hai là *quá trình chủ thể hóa* (quá trình nhập tâm). Đó là quá trình chủ thể hoạt động thâm nhập vào đối tượng phát hiện ra những tính chất, đặc điểm, bản chất, quy luật của đối tượng. Qua đó con người chiếm lĩnh được những tri thức, hình thành những kĩ năng và năng lực mới làm cho tâm lí, ý thức, nhân cách được hình thành và phát triển.

Như vậy, các hoạt động của con người bao gồm các quá trình con người tác động vào khách thể thông qua các thao tác, hành vi (gọi chung là quá trình bên ngoài) và quá trình tinh thần, trí tuệ (gọi chung là quá trình bên trong). Nghĩa là trong hoạt động bao gồm cả hành vi lẫn tâm lí, cả công việc chân tay lẫn công việc trí não.

Hoạt động là phương thức tồn tại của con người trong xã hội, hoạt động là nơi nảy sinh tâm lí và cũng là nơi tâm lí vận hành và phát triển. Tâm lí, ý thức, nhân cách con người là do chính con người tạo ra bằng hoạt động của chính mình thông qua hai quá trình: quá trình chuyển từ ngoài vào trong (interiorisation) và quá trình chuyển từ trong ra ngoài (exteriorisation).

- Hoạt động có những đặc điểm cơ bản sau đây:

+ Hoạt động bao giờ cũng là hoạt động có đối tượng: Đối tượng của hoạt động là cái ta tác động vào nhằm thay đổi hoặc chiếm lĩnh nó. Hoạt động học tập là nhằm vào tri thức, kĩ năng, kỹ xảo để tiếp thu và đưa tri thức, kĩ năng, kỹ xảo vào vốn kinh nghiệm của bản thân.

+ Hoạt động bao giờ cũng do chủ thể tiến hành: Chủ thể hoạt động là con người có ý thức tác động vào khách thể, chủ thể là một người, cũng có thể là nhiều người. Chẳng hạn, trong hoạt động dạy - học, thầy tổ chức, điều khiển hoạt động học của trò, học trò thực hiện hoạt động đó. Trong trường hợp này cả thầy và trò cùng nhau tiến hành một hoạt động để đi đến sản phẩm là hình thành nhân cách ở học sinh. Như vậy thầy và trò cùng là chủ thể của hoạt động dạy - học

+ Hoạt động bao giờ cũng có tính mục đích: Mục đích của hoạt động là biểu tượng về sản phẩm hoạt động có khả năng thỏa mãn nhu cầu nào đó của chủ thể, nó điều khiển, điều chỉnh hoạt động. Mục đích của hoạt động thường là tạo ra sản phẩm có liên quan trực tiếp hay gián tiếp với việc thỏa mãn nhu cầu của chủ thể. Học tập để có tri thức, kỹ năng, kỹ xảo thỏa mãn nhu cầu nhận thức và chuẩn bị vốn liếng bước vào cuộc sống. Tính mục đích gắn bó với tính đối tượng. Xác định chính xác đối tượng hoạt động, chủ thể theo đích đó mà vươn tới.

+ Hoạt động vận hành theo nguyên tắc gián tiếp: Trong hoạt động, con người bao giờ cũng phải sử dụng những công cụ nhất định để tác động vào đối tượng, công cụ giữ vai trò trung gian giữa chủ thể và đối tượng của hoạt động. Công cụ có thể là máy móc, phương tiện kỹ thuật, có thể là tiếng nói, chữ viết, tri thức, kinh nghiệm của cá nhân đã tích lũy được...

c/ Ứng dụng

Vận dụng lý thuyết hoạt động vào nghiên cứu, lý giải sự hình thành và phát triển tâm lý người gọi là phương pháp tiếp cận hoạt động. Phương pháp tiếp cận hoạt động dựa trên những nguyên tắc sau:

- Tâm lý cũng như ý thức được nảy sinh, hình thành và phát triển bởi hoạt động, hoạt động được xem là quy luật chung nhất của tâm lý người.

- Hoạt động vừa tạo ra tâm lý, vừa sử dụng tâm lý làm khâu trung gian của hoạt động tác động vào đối tượng như cách nói của S.L.Rubinstein, đó là nguyên tắc thống nhất ý thức và hoạt động.

- Tất cả các quá trình tâm lý, các chức năng tâm lý kể cả ý thức, nhân cách phải được nghiên cứu trong cấu trúc của hoạt động, nghĩa là khi nghiên cứu quá trình, chức năng tâm lý nào phải xem nó được thúc đẩy bởi động cơ nào, nhằm mục đích gì và vận hành bằng các phương tiện, công cụ nào?

Theo lý thuyết hoạt động, cuộc đời con người là một dòng hoạt động, trong đó có hoạt động dạy và học.

Hoạt động dạy thực hiện cơ chế di sản xã hội: nghĩa là thế hệ trước truyền cho thế hệ sau tiếp tục các kinh nghiệm lịch sử xã hội (tri thức, kỹ năng, thái độ, giá trị...). Cơ chế di sản và cơ chế di truyền là hai cơ chế đảm bảo sự tồn tại và phát triển của loài người và con người. Nhiều cứ liệu của các khoa học về con người đã khẳng định rằng, không có cơ chế di sản xã hội, không có giáo dục và như vậy không có học vấn, không có văn hoá, không có văn minh... Nói cách khác là không có tiến bộ xã hội loài người và loài người cũng không tồn tại với tư cách là loài người. Vì thế, ngày nay trước khi bước vào thế kỷ XXI, nhiều nước trên thế giới đều có chung nhận định: không một tiến bộ, thành đạt của một quốc gia nào mà lại có thể tách rời khỏi sự tiến bộ và thành đạt trong giáo dục.

Gắn liền với hoạt động dạy, có hoạt động học. Hoạt động học nhằm tiếp thu những điều của hoạt động dạy truyền thụ và biến những điều tiếp thu được thành năng lực thể chất và năng lực linh thân" (C.Mác), thành phẩm chất và năng lực, thành nhân cách.

Hoạt động dạy và hoạt động học cùng thực hiện cơ chế di sản xã hội. Nói khái quát hơn, hai hoạt động này gắn bó với nhau. Cho nên, A.Mentrinscaia đã viết: hai hoạt động của thầy trò là hai mặt của một hoạt động", hoặc Đavudóp cũng viết "Các hoạt động dạy - học là các hoạt động cùng nhau của thầy và trò".

Như vậy, vận dụng phương pháp tiếp cận hoạt động vào dạy học, trước hết phải làm sao để cả trò lẫn thầy cùng phải thực sự trở thành chủ thể của hoạt động dạy và học, làm sao để cả thầy lẫn trò cùng thực hiện mục đích của hoạt động dạy học: hình thành và phát triển nhân cách thế hệ trẻ.

- Mục đích của dạy học là phát triển tâm lí, ý thức, nhân cách học sinh. Do đó phải xem quá trình học tập của học sinh là một dạng hoạt động nhận thức tích cực và dạy học phải tổ chức cho học sinh hoạt động. Trong đó thầy giáo tổ chức, điều khiển hoạt động nhận thức của học sinh, đồng thời học sinh phải tự điều khiển hoạt động tiếp thu tri thức khoa học của mình.

- Hoạt động vừa tạo ra tâm lí, vừa sử dụng tâm lí như là điều kiện, phương tiện của hoạt động. Vì thế khi nói hoạt động thì bao giờ cũng bao hàm những điều kiện bên ngoài và những điều kiện bên trong. Muốn cho hoạt động có hiệu quả thì điều kiện bên ngoài (nội dung, phương tiện, thầy dạy...) và điều kiện bên trong (trình độ, kĩ năng, động cơ, thái độ...) phải thống nhất.

- Trong quá trình dạy học thầy tổ chức cho học sinh hoạt động để chiếm lĩnh nền văn hóa xã hội chứa đựng trong các sản phẩm vật chất và tinh thần của loài người. Do đó dạy học phải tổ chức cho học sinh hành động với đối tượng (vật thật hay vật thay thế) thì học sinh mới lĩnh hội được kinh nghiệm xã hội - lịch sử.

- Phải căn cứ vào quá trình hoạt động và sản phẩm hoạt động để đánh giá mức độ lĩnh hội tri thức của học sinh.

3.2. Hoạt động dạy

3.2.1. Khái niệm hoạt động dạy

Để tồn tại và phát triển, xã hội phải truyền lại cho thế hệ sau những kinh nghiệm đã được các thế hệ trước sáng tạo và tích lũy, tức là phải dạy. Cùng với sản xuất, việc dạy thế hệ sau là hai phương thức cơ bản để xã hội tồn tại và phát triển. *Dạy là sự truyền lại của thế hệ trước cho thế hệ sau những kinh nghiệm mà xã hội đã sáng tạo và tích lũy được qua các thế hệ.*

Trước kia, khi nhà trường chưa xuất hiện, việc dạy học được kết hợp với các hoạt động khác, tức là người lớn truyền lại cho thế hệ sau các kinh nghiệm thông qua các hoạt động khác. Chẳng hạn, người nông dân truyền lại cho con những kinh nghiệm sản xuất đã tích lũy được, thông qua việc hướng dẫn trực tiếp các hoạt động thực tiễn ngay trên cánh đồng: cày, cấy, chăm bón, thu hoạch và chế biến nông sản. Bác thợ cả truyền lại cho người học việc kinh nghiệm và kĩ năng lao động nghề nghiệp của mình ngay trên công trường, trong xưởng thủ công, ngay trong quá trình trực tiếp sản xuất, tạo ra sản phẩm.v.v. Người mẹ truyền lại cho con gái kinh nghiệm của mình về may vá, nội trợ và cách ứng xử với các thành viên trong gia đình và ngoài xã hội, thông qua hướng dẫn trực tiếp con làm những việc tương ứng. Phương thức truyền thụ như vậy được gọi là *phương thức dạy kết hợp*.

Khi nhà trường xuất hiện, việc dạy chủ yếu được thực hiện theo phương thức nhà trường. Trong đó hoạt động dạy và hoạt động học là các hoạt động chuyên biệt, đặc thù của người dạy và của học sinh. Hai hoạt động này kết hợp hữu cơ với nhau tạo thành hoạt động dạy học.

Dạy theo phương thức nhà trường là sự truyền thụ những tri thức khoa học, những kỹ năng và phương pháp hành động, thông qua hoạt động chuyên biệt của xã hội: hoạt động dạy. Có thể gọi vắn tắt, dạy theo phương thức nhà trường là hoạt động dạy học.

Hoạt động dạy là hoạt động của người được đào tạo nghề dạy học (giáo viên), trong đó người dạy (giáo viên, giảng viên) sử dụng các phương pháp, phương tiện đặc thù để định hướng, trợ giúp, tổ chức và điều khiển hoạt động học của người học nhằm giúp họ lĩnh hội nền văn hóa xã hội, tạo ra sự phát triển tâm lý, năng lực người, hình thành nhân cách.

Từ định nghĩa trên có thể rút ra một số điểm về hoạt động dạy trong nhà trường;

Thứ nhất: Hoạt động dạy trong nhà trường là hoạt động nghề, mang tính chuyên nghiệp. Người dạy (giáo viên, giảng viên) phải là người được đào tạo theo một trình độ nhất định.

Thứ hai: Mục đích cuối cùng của hoạt động dạy không phải là hướng đến làm thay đổi người dạy mà hướng đến phát triển người học thông qua việc tổ chức cho người học tiến hành các hoạt động học, tùy theo nội dung và các tình huống học tập khác nhau

Thứ ba: Hoạt động dạy không phải là hoạt động độc lập như các hoạt động khác. Hoạt động dạy bao giờ cũng kết hợp chặt chẽ với hoạt động học tạo thành hoạt động kép: hoạt động dạy và hoạt động học. Trong dạy học hiện đại, hoạt động học được thay đổi về bản chất so với dạy học truyền thống, do đó, hoạt động dạy cũng được thay đổi về chức năng và tính chất.

Thứ tư: Nhìn một cách khái quát thì hoạt động dạy của giáo viên được cấu thành bởi ba yếu tố chính là nội dung, phương pháp và tổ chức. Ba yếu tố này chi phối hoạt động dạy của giáo viên, trong đó nội dung chương trình là yếu tố có tính pháp quy, không được phép thay đổi, còn giáo viên có thể chủ động điều khiển phương pháp và hình thức tổ chức dạy học sao cho hoạt động dạy đạt hiệu quả cao nhất.

3.2.2. Đặc điểm tâm lý của hoạt động dạy

Hoạt động dạy trong nhà trường có các đặc điểm sau:

Thứ nhất: Hoạt động dạy trong nhà trường là hoạt động nghề, mang tính chuyên nghiệp. Người dạy (giáo viên, giảng viên) phải là người được đào tạo theo một trình độ nhất định.

Thứ hai: Mục đích cuối cùng của hoạt động dạy không phải là hướng đến làm thay đổi người dạy mà hướng đến phát triển người học thông qua việc tổ chức cho người học tiến hành các hoạt động học, tùy theo nội dung và các tình huống học tập khác nhau

Thứ ba: Hoạt động dạy không phải là hoạt động độc lập như các hoạt động khác.

Hoạt động dạy bao giờ cũng kết hợp chặt chẽ với hoạt động học tạo thành hoạt động kép: hoạt động dạy và hoạt động học. Trong dạy học hiện đại, hoạt động học được thay đổi về bản chất so với dạy học truyền thống, do đó, hoạt động dạy cũng được thay đổi về chức năng và tính chất.

Thứ tư: Nhìn một cách khái quát thì hoạt động dạy của giáo viên được cấu thành bởi ba yếu tố chính là nội dung, phương pháp và tổ chức. Ba yếu tố này chi phối hoạt động dạy của giáo viên, trong đó nội dung chương trình là yếu tố có tính pháp quy, không được phép thay đổi, còn giáo viên có thể chủ động điều khiển phương pháp và hình thức tổ chức dạy học sao cho hoạt động dạy đạt hiệu quả cao nhất.

3.2.3. Cấu trúc của hoạt động dạy

Vận dụng lí thuyết hoạt động tâm lí của nhà tâm lí học Nga A.N. Leontiev (1903 – 1979) vào việc xem xét cấu trúc hoạt động dạy sẽ xác định được cấu trúc của hoạt động dạy của GV.

Trước hết, hãy quan sát tình huống rất phổ biến trong dạy học:

Cô giáo N là giáo viên dạy môn lịch sử lớp 5. Cô xác định mục đích cuối cùng của mình là: học sinh hình thành và phát triển các kiến thức về lịch sử, hứng thú môn học và tích cực tìm hiểu, sưu tầm các sự kiện lịch sử, văn hóa của quê hương v.v. Để đạt được mục đích của mình, cô đã tiến hành nhiều hành động phục vụ cho các tiết dạy của mình: Sưu tầm và đọc các tài liệu về lịch sử, văn hóa; sưu tầm và làm các đồ dùng trực quan như tranh ảnh, sơ đồ, sa bàn v.v; thiết kế các bài dạy theo phương pháp mới, có sự hỗ trợ của CNTT; chia các nhóm học sinh và giao nhiệm vụ học tập cho các em; tổ chức cho các em trao đổi, thảo luận, sưu tầm và phân tích các sản phẩm lịch sử v.v. Trong các hành động, cô N đều tiến hành các thao tác cụ thể, với một quy trình chặt chẽ và cẩn thận. Vì thế, các tiết dạy của cô đều hấp dẫn, lôi cuốn học sinh. Nhờ đó, mục đích cuối cùng của Cô đã đạt được.

Có thể phân tích *hoạt động dạy môn lịch sử* của cô giáo N theo hai góc độ: góc độ tâm lí và góc độ kĩ thuật.

a) Theo góc độ tâm lí: Cô giáo N có *động cơ* dạy rất rõ ràng (trong thực tiễn có thể diễn đạt bằng thuật ngữ *mục đích cuối cùng*) đó là *hình thành và phát triển ở học sinh các kiến thức về lịch sử, có thái độ hứng thú môn học và hành động tích cực tìm hiểu, sưu tầm các sự kiện lịch sử, văn hóa của quê hương*. Để đạt được mục đích cuối cùng này, cô N phải đạt được các *mục đích bộ phận* (mục tiêu cụ thể). Mỗi mục đích bộ phận có vị trí, vai trò, chức năng cụ thể để cô N đạt được mục đích cuối cùng. Các mục tiêu cụ thể cần đạt được như: giúp học sinh hiểu được các đặc trưng của từng thời kỳ lịch sử, nắm được các đơn vị kiến thức cần thiết... các mục tiêu này được thể hiện trong mục tiêu của từng bài giảng.. Trong quá trình làm việc cần có các tài liệu lịch sử; có các sơ đồ, bản đồ, sa bàn; có bài giảng được thiết kế theo các phương pháp hiện đại; có bản kế hoạch tổ chức lớp học và bản thiết kế các hoạt động của học sinh; có các câu hỏi gợi mở và các phương án giúp đỡ học sinh trong thảo luận v.v. T tức là cần có các *phương tiện* nhất định để đạt được mục tiêu. Như vậy, về phương diện tâm lí, hoạt động dạy của cô N có cấu trúc bao gồm:

Động cơ dạy → Mục đích dạy → Phương tiện đạt mục đích.

Động cơ dạy là đối tượng mà hoạt động dạy hướng tới, nhằm chiếm được nó, để thỏa mãn nhu cầu dạy học của người giáo viên. Động cơ dạy có chức năng kích thích, hấp dẫn người giáo viên đến với nó. Trong trường hợp của cô giáo N, động cơ dạy của cô chính là những kiến thức về lịch sử, thái độ hứng thú môn học và hành động tích cực tìm hiểu, sưu tầm các sự kiện lịch sử, văn hóa quê hương mà cô sẽ hình thành ở học sinh. Chính những điều nêu trên kích thích Cô N dạy học.

Mục đích dạy là đối tượng mà người giáo viên nhận thấy cần phải chiếm được nó, để qua đó thực hiện được động cơ dạy của mình. Mục đích dạy học có chức năng là phương tiện, hướng dẫn người giáo viên đạt tới động cơ dạy. Trong trường hợp của cô giáo N các sa bàn, sơ đồ, các giáo án, các phương pháp, phương tiện dạy học v.v, mà cô N thấy cần phải có để dạy môn lịch sử chính là các mục đích mà cô N cần đạt được.

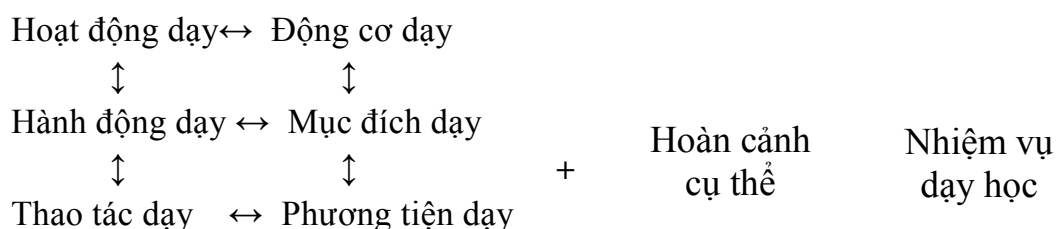
Phương tiện dạy là đối tượng mà người giáo viên phải có để thực hiện được các mục đích dạy. Các phương tiện đóng vai trò công cụ dẫn truyền giáo viên, để qua đó thực hiện được mục đích của mình. Phương tiện dạy học có chức năng là cơ cấu kỹ thuật để người giáo viên đạt tới mục đích dạy của mình. Trong trường hợp của cô giáo N các thao tác làm ra sa bàn, thiết kế bài dạy, thao tác sử dụng các phương pháp, đồ dùng dạy học v.v, mà cô N tiến hành chính là phương tiện để cô đạt tới mục đích dạy của mình.

Điều đáng lưu ý là các đơn vị như động cơ, mục đích hay phương tiện dạy của cô N, về nguồn gốc chúng không có sẵn ở cô N, mà ở bên ngoài cô giáo, ở trong các tài liệu, di tích lịch sử... tức là ở những nơi mà cô giáo N phải chiếm lĩnh. Vì vậy, về nguồn gốc và bản chất, động cơ, mục đích và phương tiện của hoạt động dạy là những cái ở bên ngoài người dạy. Quá trình dạy thực chất là quá trình giáo viên hiện thực hóa động cơ, mục đích và phương tiện dạy của mình. Chuyển chúng từ bên ngoài thành bên trong.

b) *Theo góc độ kỹ thuật.* Xét về biểu hiện bên ngoài. Để thực hiện được động cơ dạy, tức là thực hiện được mục đích cuối cùng là hình thành ở học sinh các tri thức và thái độ, kỹ năng tích cực về lịch sử, Cô giáo cần tiến hành các *hành động* (thiết kế, tổ chức, nhận thức, điều chỉnh; Tập hợp các tài liệu, chuẩn bị đồ dùng dạy học (sơ đồ, sa bàn v.v); thiết kế bài học cho học sinh; phân chia nhóm học sinh; chuẩn bị các phương pháp tổ chức hoạt động học của học sinh; chuẩn bị câu hỏi v.v. Mỗi hành động được tạo thành bởi tập hợp các *thao tác* tương ứng với các phương tiện đã có. Để triển khai các hành động trên, giáo viên phải tiến hành các thao tác nghiệp vụ như thao tác sưu tầm tài liệu; đọc, phân tích, tổng hợp tài liệu; sử dụng các biện pháp, các kỹ thuật dạy học v.v. Mỗi thao tác kỹ thuật trong dạy học đóng vai trò là phương tiện kỹ thuật để thực hiện hành động dạy.

Như vậy, về phương diện kỹ thuật, hoạt động dạy có các đơn vị: *Hoạt động dạy* → *hành động dạy* → *Thao tác dạy*.

Kết hợp mặt tâm lý và mặt kỹ thuật của hoạt động dạy ta có cấu trúc chung của hoạt động dạy như sau:



Hình 3.2. Cấu trúc của hoạt động dạy

Tóm lại, hoạt động dạy là hệ thống hành động, hệ thống thao tác dạy tương tác với nhau. Việc triển khai các thao tác dạy luôn phải tính đến các yếu tố khách quan, tính đến hoàn cảnh cụ thể, trong môi trường nhất định. Sự kết hợp các thao tác với hoàn cảnh cụ thể diễn ra các thao tác tạo thành các *nhiệm vụ dạy* hay hệ thống *việc làm* của giáo viên trong hoạt động dạy.

Mỗi hành động, thao tác hay nhiệm vụ dạy là *một nhịp cầu*, là *bộ phận, phương tiện* để người thầy giáo đạt được mục tiêu cuối cùng. Điều này giống người bộ hành phải vượt qua các đoạn đường để đến đích cuối cùng, người thợ mộc hay người công nhân phải làm ra các chi tiết để tạo ra sản phẩm trọn vẹn.

Từ cấu trúc của hoạt động dạy nêu trên, khi triển khai hoạt động dạy, người thầy giáo cần phải trả lời các câu hỏi sau:

- Việc dạy của thầy giáo được kích thích bởi động cơ nào?
- Mục đích dạy của thầy giáo trong tiết dạy, bài dạy là gì?
- Nội dung dạy của thầy giáo có thỏa mãn được nhu cầu học của học sinh không?
- Cách dạy và các phương tiện dạy của thầy giáo có phù hợp với mục đích và nội dung đề ra? Có đảm bảo là phương tiện sắc bén và linh hoạt để giúp thầy giáo thực hiện được các mục tiêu cụ thể và mục tiêu cuối cùng của hoạt động dạy ?
- Hoàn cảnh, điều kiện cụ thể, trong đó diễn ra các hành động, các thao tác dạy của thầy giáo như thế nào?

3.3. Hoạt động học

3.3.1. Khái niệm hoạt động học

Để tồn tại và phát triển, cá nhân cần có khả năng thích ứng với sự thay đổi của môi trường sống. Muốn vậy, cá nhân đó phải *chuyển hoá* được những kinh nghiệm xã hội thành kinh nghiệm của riêng mình, tức là phải học.

Học là quá trình tương tác giữa cá thể với môi trường, kết quả là dẫn đến sự biến đổi bền vững về nhận thức, thái độ hay hành vi của cá thể đó

Trên thực tế tồn tại nhiều loại hình học: học ngẫu nhiên, học kết hợp và học theo phương thức nhà trường.

Học ngẫu nhiên là việc thu được một tri thức, kinh nghiệm nhờ lặp lại các phản ứng ngẫu nhiên của cá nhân trong các hoàn cảnh nhất định. Một cháu bé sờ tay vào cốc nước nóng, cháu rút tay lại, sau vài lần như vậy, cháu sẽ thu nhận được một kinh nghiệm: không sờ tay vào cốc nước nóng. Học ngẫu nhiên còn được gọi là học qua phản xạ (phản xạ có điều kiện do nhà Bác học Pavlov phát hiện)

Học kết hợp là việc nắm tri thức, kinh nghiệm, hình thành kỹ năng, kỹ xảo, phương thức hành vi v.v. thông qua (đi kèm) việc thực hiện một hoạt động khác trong

cuộc sống. Chẳng hạn, qua hoạt động vui chơi, trẻ em có thể tiếp thu các chuẩn mực văn hóa của xã hội; qua giúp mẹ nấu ăn, em bé có thể biết cách chế biến món ăn v.v.

Để có tri thức khoa học, các kỹ năng và năng lực hoạt động theo khoa học, cá nhân phải được học tập trong môi trường đặc biệt, với một hoạt động chuyên biệt. Đó là học tập theo phương thức nhà trường và hoạt động của học sinh được gọi là hoạt động học.

Học theo phương thức nhà trường hay hoạt động học. Học theo phương thức nhà trường là quá trình học của người học được tổ chức một cách có chủ đích trong đời sống xã hội. Việc học của người học diễn ra trong nhà trường, được gọi là hoạt động học (còn gọi là học tập).

Hoạt động học là hoạt động có ý thức của con người nhằm lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo và biến đổi bản thân chủ thể hoạt động.

3.3.2. Đặc điểm tâm lý của hoạt động học

- *Đối tượng của hoạt động học* là toàn bộ kinh nghiệm lịch sử- xã hội đã được hình thành và tích lũy qua các thế hệ, tồn tại dưới dạng các vật phẩm văn hóa và trong các quan hệ xã hội. Học tập là quá trình biến những kinh nghiệm của xã hội thành kinh nghiệm của cá nhân. Những kinh nghiệm xã hội đó có thể là những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo tương ứng và các giá trị v.v

- *Mục đích của hoạt động học* không phải hướng đến tạo ra sản phẩm vật chất hay tinh thần mới cho xã hội như các loại hoạt động khác, mà hướng đến làm thay đổi chính bản thân mình.

- *Cơ chế của hoạt động học* là bằng hệ thống việc làm của mình, người học tương tác với đối tượng học, sử dụng các thao tác thực tiễn và trí tuệ để cấu trúc lại đối tượng bên ngoài và chuyển vào trong đầu, hình thành và phát triển các cấu trúc tâm lý, qua đó phát triển bản thân. Hoạt động học không chỉ hướng vào việc tiếp thu những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo mới mà còn tiếp thu được cả phương thức giành tri thức đó (cách học).

- *Hoạt động học là hoạt động chủ đạo của học sinh.* Trong các giai đoạn phát triển của cá nhân, có một hoạt động đóng vai trò chủ đạo. Đó là hoạt động chi phối mạnh mẽ việc hình thành các chức năng tâm lý đặc trưng của giai đoạn lứa tuổi đó. Trong suốt quá trình phát triển của học sinh từ tiểu học đến trung học phổ thông, hoạt động chủ đạo của các em là học tập. Điều đó có nghĩa là mọi chức năng tâm lý cơ bản của học sinh như sự phát triển trí tuệ, tình cảm, ý thức, nhân cách v.v đều được quy định chịu tác động mạnh mẽ của hoạt động học tập của các em.

Hoạt động học góp phần quyết định thúc đẩy các quá trình tâm lý, nhất là quá trình nhận thức phát triển. Hoạt động học có những đặc điểm chung như sau:

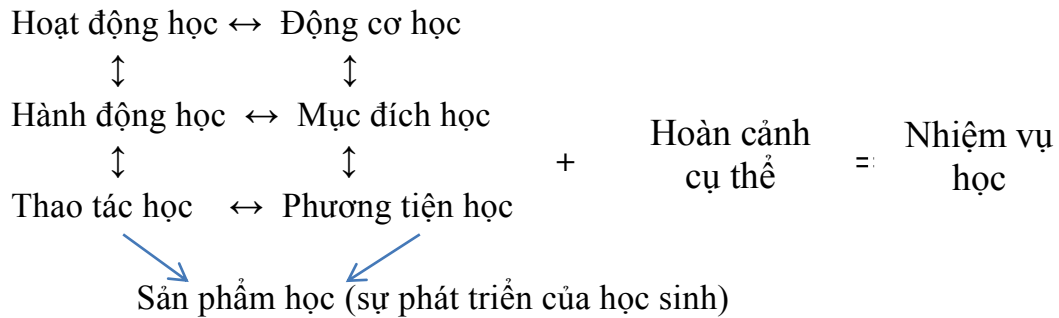
- Việc tiếp thu tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, thói quen và sự phát triển các phẩm chất nhân cách của trẻ em luôn luôn được diễn ra trong một quá trình thống nhất

- Hoạt động học của học sinh luôn hướng vào việc tiếp thu và nắm vững được hệ thống những đơn vị tri thức cơ bản, những kỹ năng khái quát làm cơ sở cho sự phát triển năng lực tư duy sáng tạo ở các em ;

- Học sinh sẽ phải tiến hành thực hiện các quá trình tái tạo đối tượng bằng chính hoạt động của mình nhằm biến đổi bản thân. Thông qua chính các hành động học tập mà đối tượng sẽ được chủ thể tạo lại. Hoạt động học có tác dụng làm biến đổi bản thân và tạo được cái mới vô cùng độc đáo cho chính mình. Đó là hệ thống tri thức chung – cơ bản – hiện đại nhất cùng kĩ năng hành động khái quát và các phẩm chất nhân cách.

3.3.3. Cấu trúc của hoạt động học

Vận dụng phương pháp tiếp cận hoạt động của A.N. Leonchiev của vào phân tích hoạt động học ta có thể mô tả cấu trúc của hoạt động học như sau:



Hình 3.3. Cấu trúc của hoạt động học

Hoạt động học có 6 thành tố liên hệ mật thiết với nhau. Một hoạt động học bao giờ cũng được thúc đẩy bởi *động cơ học*. Hoạt động học luôn nhằm thỏa mãn nhu cầu học của con người. Khi nhu cầu học gặp đối tượng học (tài liệu học tập, bài giảng của giáo viên ...) thì trở thành *động cơ học*. Đối tượng học là động cơ đích thực của hoạt động học. Động cơ học là mục đích chung, mục đích cuối cùng của hoạt động học. Một hoạt động học bao gồm nhiều *hành động học*. Hành động học cụ thể luôn gắn với *mục đích học* cụ thể (Động cơ học được cụ thể hoá trong các mục đích học bộ phận). Để đạt được hành động học, học sinh phải tiến hành các *thao tác học*, dựa theo các *phương tiện, điều kiện học*.

VD: hoạt động học có động cơ là chiếm lĩnh những thành tựu văn hoá của loài người để phát triển nhân cách. Hoạt động học bao gồm nhiều hành động: lên lớp, đọc tài liệu ở nhà, thi v.v. Mỗi hành động gồm các thao tác: giờ sách vở, viết v.v. Mỗi hành động học lại có mục đích cụ thể: đủ điều kiện để thi, tiếp thu và hiểu kiến thức, kĩ năng v.v. Khi tiến hành các thao tác, sử dụng các phương tiện, điều kiện: lớp học, bàn ghế, ánh sáng điện v.v.

❖ Cấu trúc hoạt động học của học sinh tiểu học

Tâm lí học hiện đại nhìn hoạt động học của học sinh tiểu học trong sự thống nhất của các thành tố: động cơ học tập, nhiệm vụ học tập và hành động học tập.

* *Động cơ học tập* là toàn bộ những điều kiện bên trong và bên ngoài có khả năng khơi dậy tính tích cực học tập của trẻ, là cái mà vì nó trẻ học, là cái thôi thúc trẻ học. Hoạt động học của học sinh tiểu học được thúc đẩy không chỉ bằng một động cơ nhất định nào đó mà bằng một hệ thống những động cơ khác nhau. Những động cơ này có sự sắp xếp thứ bậc, có thể chuyển hóa vị trí cho nhau và ở mỗi học sinh, vào một thời điểm nhất định có một loại động cơ chiếm ưu thế. Ngoài ra, học sinh tiểu học học vì những động cơ liên quan một cách gián tiếp đến sản phẩm học tập, kết quả học tập, tới

những gì nằm ngoài hoạt động học. Trong đó, các động cơ cá nhân chiếm ưu thế (cầu thị: nhận điểm tốt, nhận lời khen; danh vọng: giỏi nhất lớp, trò ngoan, câu trả lời đúng nhất; động cơ tránh phiền toái), sau đó đến động cơ mang tính xã hội (tự khẳng định: để học lên đại học, để thành người có văn hóa,...; nghĩa vụ: học sinh phải học tốt, vì danh dự của tập thể). Rất ít học sinh học vì những động cơ gắn với bản thân hoạt động học (gắn với nội dung và tiến trình hoạt động học). Do vậy, cần phải hình thành ở các em những động cơ học gắn liền với hoạt động học, đặc biệt là những động cơ gắn với nội dung học (động cơ học tập- nhận thức). Vì khi có được động cơ học tập đúng đắn trẻ mới học có kết quả hơn và do vậy trẻ yêu thích việc học, hứng thú học và học một cách say mê.

Động cơ học tập được khuyến khích khi 6 yếu tố sau đây:

Bảng 3.2. Các yếu tố ảnh hưởng đến động cơ học tập

	Các đặc điểm thúc đẩy động cơ học tập	Các đặc điểm làm giảm động cơ học tập
Nguồn gốc của động cơ	Bên trong: Các nhân tố thuộc về con người như nhu cầu, hứng thú, sự tò mò và sự thích thú	Bên ngoài: Các nhân tố môi trường như phần thưởng, áp lực xã hội, hình phạt
Loại mục tiêu đặt ra	Mục tiêu học tập: Sự thỏa mãn của con người với sự thách thức và sự cải thiện, xu hướng lựa chọn những mục tiêu khó khăn và thách thức vừa phải	Mục tiêu thực hiện: Mong muốn sự tán thành thực hiện của những người khác, xu hướng lựa chọn những mục tiêu rất dễ hoặc rất khó
Các loại tham gia	Sự tham gia nhiệm vụ: Liên quan tới nhiệm vụ làm chủ kiến thức	Sự tham gia của cái tôi: Liên quan đến sự tự đánh giá của chính mình
Động cơ đạt được	Động cơ để đạt được: Định hướng làm chủ kiến thức	Động cơ tránh sự thất bại: thiên về sự lo lắng
Sự quy kết	Thành công và thất bại được quy kết cho nỗ lực và khả năng có thể kiểm soát được	Thành công và thất bại được quy kết bởi những nguyên nhân không thể kiểm soát
Niềm tin về khả năng	Quan điểm khả năng bất định: Niềm tin khả năng có thể cải thiện được thông qua sự chăm chỉ và bổ sung kiến thức, kỹ năng.	Quan điểm khả năng cố định: Niềm tin rằng khả năng là một trạng thái, đặc điểm không thể kiểm soát.

* *Nhiệm vụ học tập* được đưa đến học sinh dưới dạng những việc làm cụ thể, hiện thực, cảm tính, tuyến tính và được điều khiển. Thông qua các quá trình giải quyết hệ thống nhiệm vụ học tập, chủ thể phát hiện ra logic nội tại của chúng để nắm bắt và chuyển tải nội dung đó vào bên trong mà biến thành những phẩm chất nhân cách của mình. Vì vậy, có thể nêu ra một luận điểm chung rằng chỉ có thông qua hoạt động học tập đã được soạn thảo một cách chuyên biệt, những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, thói quen, kinh nghiệm ứng xử và phẩm chất đạo đức của học sinh lứa

tuổi nhi đồng mới hình thành, nảy sinh, phát triển trong một thể thống nhất là nhân cách. Những nhiệm vụ học tập được thực hiện bằng các hành động học tập.

Để đảm bảo có thể hình thành nên những cấu tạo tâm lí mới trong nhân cách học sinh tiểu học, *nhiệm vụ học tập phải được xây dựng tuân theo đúng những yêu cầu sư phạm học* như sau :

- Toàn bộ các nhiệm vụ học tập được xây dựng phải có tính hệ thống theo một trật tự – lôgic xác định của đối tượng học tập. Trong đó mức độ khó của tri thức, tính phức tạp của kĩ năng phải được tăng dần lên, sao cho, sau khi đã giải quyết một số nhiệm vụ học tập loại này, trẻ em sẽ hoàn toàn có khả năng biết cách suy nghĩ đúng để tìm ra phương thức giải quyết một cách độc lập những nhiệm vụ khác mới lạ, cao hơn, khó hơn mà chúng chưa từng biết tới ;

- Nội dung nhiệm vụ học tập phải đảm bảo có tính đa dạng, bao gồm những đơn vị tri thức mới, hiện đại, khái quát. Toàn bộ nội dung của chúng phải được sắp xếp theo nguyên tắc phát triển đi lên từ cái chung, khái quát và trừu tượng nhất đến cái riêng biệt, đơn lẻ và cụ thể. Trong hệ thống các nhiệm vụ học tập này, những phương thức hành động chung cho việc giải quyết chúng không được bày sẵn mà luôn luôn ở trạng thái ẩn tàng trong đối tượng học tập. Chúng chỉ có thể được phát hiện ra và nắm vững thông qua chính việc thực hiện hành động học tập một cách tự giác, tích cực, độc lập, sáng tạo, say sưa của học sinh mà thôi. Việc xây dựng và sử dụng hệ thống các nhiệm vụ học tập này phải đảm bảo hình thành được ở học sinh khả năng khái quát hoá nội dung, năng lực phân tích và các năng lực hành động khác trên bình diện trí tuệ ;

- Trong quá trình giải quyết các nhiệm vụ học tập, phải làm cho toàn thể học sinh tiểu học có được kĩ năng thao tác định hướng trước khi thực hiện hành động và hiểu được những điều kiện vận dụng các phương thức hành động khái quát vào thực tiễn cùng các hành động tư duy sáng tạo.

* *Hành động học tập* bao gồm hành động phân tích, hành động mô hình hoá, hành động cụ thể hoá, hành động kiểm tra-đánh giá.

- *Hành động phân tích* là hành động tiên quyết trong lĩnh hội tri thức, khái niệm khoa học của học sinh tiểu học. Đây là hành động nhằm chủ yếu vào việc phát hiện ra nguồn gốc và lôgic của khái niệm. Cũng như mọi hành động khác, hành động phân tích có thể thực hiện với những hình thức khác nhau của đối tượng: vật chất, vật chất hoá trong ngôn ngữ hoặc thuần túy tinh thần trong đầu. ở giai đoạn đầu bậc tiểu học, hành động vật chất (thực hiện với đối tượng là vật thật hay vật thay thế) là hết sức quan trọng giúp học sinh tìm kiếm, phát hiện lôgic đối tượng và các mối quan hệ chung của hệ thống đối tượng, làm xuất phát điểm của quá trình hình thành tri thức, khái niệm ở các em.

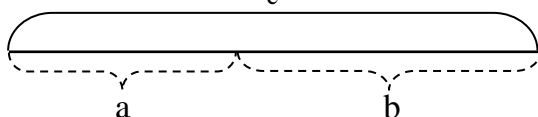
- *Hành động mô hình hoá*: Nhờ hành động này học sinh ghi lại quá trình và kết quả thực hiện hành động phân tích ở trên dưới dạng mô hình và kí hiệu. Mô hình là biểu tượng trong đầu về đối tượng hay một hệ thống được vật chất hoá. Chức năng của mô hình là diễn đạt một cách trực quan những quan hệ cơ bản của đối tượng để ta có thể thấy một cách trực tiếp. Nói cách khác, mô hình diễn đạt lôgic của khái niệm dưới hình thức không gian trực quan, có thể cảm nhận bằng giác quan. Nội dung của mô

hình phản ánh đặc điểm bên trong của đối tượng mà ta không thể quan sát trực tiếp. Như vậy, mô hình là sản phẩm của tư duy phân tích, đồng thời chính nó là phương tiện đặc biệt của tư duy - kiểu tư duy khoa học được hình thành ở trẻ em nhờ có hoạt động học tập.

Trong dạy - học ở bậc tiểu học thường sử dụng một số loại mô hình sau:

+ Mô hình tương đồng: mô hình gần giống vật thật. Ví dụ như: sa bàn...

+ Mô hình biểu trưng : diễn đạt logic khái niệm trực quan trong khi đã tước đi những dấu hiệu không bản chất. Ví dụ như mô hình phép cộng ($a + b = c$) sau đây:



Hình 3.4. Mô hình phép cộng ($a + b = c$)

+ Mô hình võ đoán: là loại mô hình hoàn toàn mang tính qui ước, diễn đạt thuần khiết logic khái niệm. Ví dụ như công thức tính diện tích hình tam giác: $S = 1/2 ah$.

Trong dạy học ở tiểu học, việc giáo viên sử dụng các mô hình và dạy học sinh biết thiết lập các mô hình để nhận thức đối tượng học tập là việc làm cần thiết để phát triển trí tuệ của học sinh (Ví dụ: chuyển bài toán có lời văn thành mô hình, từ sơ đồ diễn đạt bài toán...)

- *Hành động cụ thể hoá*: Là hành động vận dụng phương pháp chung đã lĩnh hội được vào việc giải quyết các nhiệm vụ cụ thể. Những nhiệm vụ thực tiễn vô cùng phong phú và cực kỳ phức tạp. Vì thế, dạy học ở bậc Tiểu học phải làm cho học sinh biết dùng phương pháp chung đã được hình thành để giải quyết những trường hợp cụ thể. Chẳng hạn biết dùng công thức chung để giải các bài toán, dùng khái niệm chung để hiểu các định nghĩa...

- *Hành động kiểm tra đánh giá*: Kiểm tra - đánh giá là hành động quan trọng trong cấu trúc hoạt động học tập. Mục đích của hành động này là rà soát lại quá trình cũng như kết quả hoạt động trên cơ sở đó chủ thể điều chỉnh hoạt động của mình. ở bậc tiểu học, hành động này có thể thực hiện bằng nhiều cách khác nhau. Ví dụ: thực hiện lại các thao tác ở tất cả các khâu theo trật tự thuận hoặc nghịch; thay quá trình này bằng quá trình khác; giải bài toán cùng dạng... Trong hoạt động học tập, hành động kiểm tra - đánh giá thường đi kèm với các hành động khác từ khi mở đầu đến khi đạt kết quả cuối cùng. Chính vì vậy, việc kiểm tra - đánh giá học sinh cần được đổi mới cho phù hợp với logic hoạt động học của các em.

❖ *Sự hình thành khái niệm, kỹ năng, kỹ xảo ở học sinh*

- ***Sự hình thành khái niệm***

Có thể xem sự hình thành khái niệm là nền tảng của toàn bộ quá trình hình thành và phát triển tri thức. Tri thức lại là tiền đề của mọi hoạt động hợp lí và có hiệu quả của con người khi gặp những đối tượng, nhiệm vụ và điều kiện mới. Vì vậy, sự hình thành khái niệm trở thành một nhiệm vụ cơ bản của hoạt động dạy và học.

+ *Khái niệm về khái niệm*

Mỗi môn học tập, tập trung trong nó một hệ thống các khái niệm khoa học, bao gồm khái niệm về sự vật, khái niệm về quan hệ (quy luật).

Để dễ hình dung, ta lấy một ví dụ đơn giản để xem xét: khái niệm "cái thìa". Có phải cái thìa thật (vật chất), từ "cái thìa" (kí hiệu) hay một câu (định nghĩa về cái thìa) là khái niệm cái thìa hay không? Tất cả đó đều không phải khái niệm "cái thìa". Tất cả những cái thìa cụ thể khác nhau, dù về phương diện nào (nguyên liệu, kích cỡ, màu sắc... đều là hình thức vật chất của khái niệm (bên ngoài). Từ "thìa" (thuật ngữ), định nghĩa "cái thìa" cũng chỉ là nơi trú ngụ của khái niệm thìa hoặc là sự thay đổi hình thức tồn tại từ vật thật đến ký hiệu. Còn hình thức bên trong chính là nội dung của khái niệm, do con người phát hiện ra thì lại “ẩn náu” vào chính cái hình thức bên ngoài kia (tức là ẩn náu vào cái thìa). Cả hai hình thức này đều được xác định bởi một chuỗi thao tác liên tiếp nhau, chuỗi thao tác này chỉ được xuất hiện trong hành động của chủ thể và qua đó cũng đã phản ánh một năng lực mới. Chẳng hạn: cầm thìa (thường là tay phải), xúc thức ăn hay thức uống, đặt mặt thìa lên phía trên, nâng lên và đưa dần về phía miệng, nghiêng thìa cho thức ăn hoặc thức uống vào miệng. Như vậy, lúc đó chủ thể đã biết cư xử cái thìa theo “kiểu người” và ta nói rằng người đó đã có khái niệm “cái thìa”.

Do đó, khái niệm (ở đây là "cái thìa") là một năng lực thực tiễn được kết tinh lại và "gửi" vào đối tượng (ở đây là cái thìa thật). Nói cách khác, khái niệm thìa “ẩn náu” trong cái thìa thực và khái niệm đó được hình thành khi chủ thể phát hiện ra logic vốn có trong chính nó.

Như vậy, nguồn gốc xuất phát của khái niệm là ở sự vật, hiện tượng. Từ khi con người phát hiện ra nó thì khái niệm có thêm một chỗ ở thứ hai là trong tâm lí, tinh thần của con người. Để tiện lưu trữ và trao đổi, người ta dùng ngôn ngữ “gói ghém” nội dung khái niệm lại. Sự "gói ghém" này có thể bằng một từ để đặt tên cho nó (gọi là thuật ngữ), hoặc một câu (hay vài câu) (gọi là định nghĩa). Rõ ràng là cái thìa thực, từ thìa, định nghĩa về cái thìa không phải là khái niệm thìa, mà chỉ là nơi cho khái niệm thìa “trú ngụ”, “ẩn náu”. Như vậy, khái niệm không phải là cái có thể nhìn thấy, đọc lên được. Bất kỳ ai muốn có một khái niệm nào thì phải thâm nhập vào đối tượng (bằng cách thực hiện một hành động với nó) để làm lộ ra logic tồn tại của nó là “lấy lại” khái niệm mà loài người đã “gửi gắm” vào đối tượng. Cách “lấy lại” đó không còn cách nào khác là phải lặp lại đúng chuỗi thao tác mà trước đây loài người đã phát hiện ra. Mỗi lần làm như thế chủ thể lại có thêm một năng lực mới chưa hề có trước đây.

Do đó, có thể nói rằng, quá trình dạy học nói chung, quá trình hình thành khái niệm nói riêng là quá trình liên tục tạo ra cho trẻ những năng lực mới.

+ *Bản chất tâm lí của quá trình hình thành khái niệm*

Như đã phân tích ở trên, khái niệm có hai quê hương, hai nơi “trú ngụ”. “Quê hương số 1” ở đối tượng (vật thể hay hiện tượng). "Quê hương số 2" ở trong đầu (tâm lí) của chủ thể. Khái niệm có trong đầu chủ thể là kết quả của sự hình thành bắt đầu từ bên ngoài chủ thể bắt nguồn từ đối tượng của khái niệm. Ta thử hình dung quá trình đó diễn ra như sau: bằng hành động của mình, chủ thể thâm nhập vào đối tượng O của khái niệm O, gạt bỏ tất cả những gì che giấu khái niệm O, làm lộ rõ nguyên hình của

nó. Nhờ đó, từ nay trong đầu chủ thể đã có khái niệm O. Nói cách khác, bằng hành động của mình, chủ thể đã buộc khái niệm O phải chuyển chỗ từ đối tượng O sang đầu mình (có nghĩa là đã chuyển từ ngoài vào trong, biến cái vật chất thành cái tinh thần).

Quá trình "chuyển chỗ ở" như vậy chính là quá trình hình thành khái niệm ở chủ thể. Muốn tạo ra quá trình "chuyển chỗ ở" đó phải lấy hành động của chủ thể thâm nhập vào đối tượng làm cơ sở.

Trong dạy học, muốn hình thành khái niệm cho học sinh, thầy giáo phải tổ chức hành động của học sinh tác động vào đối tượng theo đúng quy trình hình thành khái niệm (cũng chính là logic của khái niệm) mà nhà khoa học đã phát hiện ra trong lịch sử. Chính quá trình tổ chức hành động của học sinh như vậy là nhằm tách logic của đối tượng ra khỏi đối tượng để chuyển vào đầu chúng. Bởi vậy ta mới khẳng định, muốn hình thành khái niệm ở học sinh phải lấy hành động của các em làm cơ sở. Cũng đến đây, ta càng rõ thêm quan điểm của tâm lí học hoạt động lấy hành động làm phương thức tồn tại của khái niệm.

Tóm lại, từ khái niệm, bản chất tâm lí của quá trình hình thành khái niệm, ta có thể kết luận: nguồn gốc xuất phát của khái niệm là ở đồ vật, nơi mà con người đã "gửi" năng lực của mình vào, bây giờ muốn có khái niệm ấy thì phải lấy lại những năng lực đã được "gửi" nào đó. Cách "lấy lại" đó là phải có những hành động tương ứng để hình thành khái niệm.

+ *Điều khiển sự hình thành các khái niệm*

Các nguyên tắc chung.

+ Xác định thật chính xác đối tượng cần chiếm lĩnh (khái niệm) của học sinh quá từng bài giảng, trong đó đặc biệt phải xác định chính xác bản thân khái niệm (logic của đối tượng). Bên cạnh đó cần xác định phương tiện, công cụ không thể thiếu cho việc tổ chức quá trình hình thành khái niệm.

+ Dẫn dắt học sinh một cách có ý thức qua tất cả các giai đoạn của hành động (theo lí thuyết hình thành hành động trí tuệ theo giai đoạn), nhất là giai đoạn hành động vật chất nhằm phanh phui logic của khái niệm ra ngoài một cách cảm tính.

+ Trong quá trình hình thành khái niệm phải tổ chức tốt cả hai giai đoạn: giai đoạn chiếm lĩnh cái tổng quát và giai đoạn chuyển cái tổng quát vào các trường hợp cụ thể.

- *Cấu trúc chung của quá trình hình thành khái niệm.*

+ Bước 1: Làm nảy sinh nhu cầu nhận thức ở học sinh. Theo nguyên lí chung của tâm lí học, mọi hoạt động đều bắt nguồn từ nhu cầu. Nhu cầu là nơi xuất phát và là nguồn động lực của hoạt động. Hoạt động học tập cũng theo nguyên lí đó. Do đó, muốn hình thành khái niệm cho học sinh, trước hết phải làm trỗi dậy ở học sinh lòng khao khát muốn biết điều đó.

Theo quan điểm sư phạm, cách làm tốt nhất là tạo ra tình huống sư phạm mà từ đó xuất hiện trong ý thức học sinh một tình huống có vấn đề.

Đó là tình huống về lí thuyết hay thực tiễn, trong đó có chứa đựng mâu thuẫn giữa cái đã biết (cái đã có sẵn cấu trúc trong vốn hiểu biết của học sinh). Và cái chưa biết (cái chưa hề có sẵn một phác đồ nào). Mâu thuẫn này được học sinh ý thức và

đương nhiên nó có nhu cầu được giải quyết, thông qua việc giải quyết mâu thuẫn này, học sinh giành được một "cái mới" (kiến thức, kĩ năng, kĩ xảo, giá trị...)

Như vậy, bất cứ một tình huống có vấn đề nào bao giờ cũng có các tính chất sau: 1/Có chứa đựng mâu thuẫn; 2/ Có tính chất chủ quan (cùng ở trong tình huống nhưng có thể xuất hiện mâu thuẫn ở người này, mà không làm xuất hiện ít mâu thuẫn ở người khác); 3/ Phá vỡ cân bằng trong hiện trạng nhận thức của học sinh.

Tóm lại, học sinh có thể trở thành chủ thể trong hoạt động là nhận thức, trong sự hình thành khái niệm hay không là tùy thuộc ở bước này.

Bước 2: Tổ chức cho học sinh hành động nhằm qua đó phát hiện những dấu hiệu, thuộc tính cũng như mối liên hệ giữa các dấu hiệu, thuộc tính đó là qua đó phanh phui logic của khái niệm ra ngoài mà anh ta có thể cảm nhận được. Chẳng hạn, tổ chức cho học sinh hành động vật chất (cả vật thay thế như tháo lắp, sắp xếp, làm thí nghiệm, quan sát... Cũng có trường hợp thầy khêu gợi, kích thích làm sống lại những biểu tượng, kinh nghiệm vốn có thông qua hành động, kinh nghiệm sống của các em trước đây.

Bước 3: Dẫn dắt học sinh vạch ra được những nét bản chất của khái niệm và làm cho chúng ý thức được những dấu hiệu bản chất đó. Tính chính xác trong lĩnh hội khái niệm nói riêng, chất lượng học tập nói chung phụ thuộc vào khâu này. Vì thế, khi hình thành khâu này, cần chú ý các biện pháp sau đây:

- Dựa vào các đối tượng điển hình để phân tích và trên cơ sở đó đối chiếu với các đối tượng khác.

- Dẫn dắt học sinh tự mình suy nghĩ để vạch ra những nét bản chất và phân biệt chúng với những nét không bản chất. Trong biện pháp này, cách làm tốt nhất là giáo viên phải biết phối hợp biến thiên những dấu hiệu không bản chất của khái niệm và giữ không đổi những dấu hiệu bản chất.

Tinh thần cơ bản ở đây là điều khiển tính tích cực của học sinh để lựa chọn bản chất logic của khái niệm thông qua các hành động biến đổi, phân tích, so sánh.

- Giúp học sinh làm quen với một số dạng đặc biệt và xa lạ của khái niệm bên cạnh dạng điển hình và quen thuộc.

Bước 4: Giúp học sinh đưa được những dấu hiệu bản chất đó và logic của chúng vào định nghĩa (xem như hành động mô hình hoá, ký hiệu hoá).

Bước 5: Hệ thống hoá khái niệm tức là đưa khái niệm vừa hình thành vào hệ thống khái niệm đã học được. Vì không có một khái niệm nào lại không liên hệ với khái niệm khác và không nằm trong một hệ thống khái niệm nào đó. Cho nên, khi đã nắm được một khái niệm nào đó, thì không chỉ biết nêu lên các thuộc tính bản chất của khái niệm đó, mà còn biết dựa vào thuộc tính bản chất ấy để xếp khái niệm đó vào một hệ thống khái niệm đã xác định. Chẳng hạn, khi học khái niệm "chủ ngữ" là một thành phần chủ yếu của câu, mà lại tách khái niệm "chủ ngữ" khỏi khái niệm "câu", "thành phần câu", "vị ngữ"... thì sẽ khó khăn trong việc lĩnh hội khái niệm đó. Điều đó giải thích vì sao nếu mỗi khái niệm mới được đưa vào hệ thống khái niệm đã hình thành thì việc định vị khái niệm trở nên dễ dàng hơn và điều đó cũng giải thích vì sao khi hình

thành một khái niệm mới trong một hệ thống khái niệm chưa quen thuộc thì gặp rất nhiều khó khăn.

Bước 6: Luyện tập vận dụng khái niệm đã nắm được. Đây là một khâu quan trọng. Vì rằng, vận dụng khái niệm vào thực tế làm cho quá trình nắm khái niệm trở nên sinh động và sáng tạo hơn, giúp cho học sinh xem xét sự vật, hiện tượng mà khái niệm đó đã phản ánh trong những điều kiện tồn tại cụ thể của sự vật, hiện tượng trong sự biến đổi và phát triển của nó. Trong hai giai đoạn của quá trình hình thành khái niệm, các bước 1, 2, 3, 4, 5 là giai đoạn chiếm lĩnh cái tổng quát của khái niệm, trong đó chủ yếu thực hiện các hành động học tập như hành động phân tích, hành động mô hình hoá và bước 6 chính là bước thực hiện giai đoạn chuyển cái tổng quát vào các trường hợp cụ thể, trong đó chủ yếu thực hiện hành động cụ thể hoá.

Những điều nói trên đảm bảo một cách căn bản quá trình hình thành khái niệm. Đặc biệt là chúng đảm bảo tính đầy đủ và tính mềm dẻo của khái niệm, tăng nhanh tốc độ lĩnh hội, đảm bảo việc vận dụng chúng một cách đúng đắn.

Bảng 3.3. Mô hình các giai đoạn chiếm lĩnh khái niệm

<p>Có 3 giai đoạn chính trong dạy học chiếm lĩnh khái niệm. Giai đoạn đầu, giáo viên trình bày ví dụ/phi ví dụ và học sinh xác định khái niệm, sau đó giáo viên kiểm tra khả năng hiểu của học sinh và cuối cùng, học sinh phân tích chiến lược tư duy của mình.</p>		
<p>Giai đoạn 1: Trình bày dữ liệu và phân tích khái niệm Giáo viên trình bày các ví dụ. Học sinh so sánh các đặc điểm của ví dụ tích cực và tiêu cực. Học sinh tổng quát và kiểm tra giả thuyết Học sinh khẳng định định nghĩa theo các yếu tố cấu thành cần thiết.</p>	<p>Giai đoạn 2: Kiểm tra khả năng chiếm lĩnh khái niệm Học sinh xác định các ví dụ không được phân loại bằng cách trả lời Có hoặc Không. Giáo viên khẳng định giả thuyết, gọi tên khái niệm và khẳng định lại định nghĩa theo các yếu tố cấu thành cần thiết. Học sinh đưa ra ví dụ.</p>	<p>Giai đoạn 3: Phân tích chiến lược tư duy Học sinh mô tả suy nghĩ của mình Học sinh thảo luận về vai trò của giả thuyết và các yếu tố cấu thành. Học sinh thảo luận về các dạng và số lượng của giả thuyết.</p>

Dạy khái niệm thông qua khám phá

Nghiên cứu từ lâu của Jerome Bruner về tư duy (Bruner, Goodnow & Austin, 1956) đã tạo nguồn cảm hứng cho ông về các cách tiếp cận giáo dục kích thích học khái niệm và phát triển tư duy. Nghiên cứu của Bruner nhấn mạnh tầm quan trọng của sự nắm bắt cấu trúc của sự vật được học, sự cần thiết tích cực học tập như là một nền tảng của sự thấu hiểu thật sự và giá trị của lập luận quy nạp trong học tập.

Cấu trúc và khám phá

Cấu trúc của sự vật chỉ ra ý tưởng, mối quan hệ hoặc kiểu mẫu nền tảng của một lĩnh vực nào đó – đó chính là những thông tin thiết yếu. Bởi vì cấu trúc không bao

gồm các sự kiện hoặc chi tiết điển hình, cấu trúc thiết yếu của một ý tưởng có thể được diễn tả đơn giản bằng một sơ đồ, một nhóm các yếu tố hoặc một công thức nào đó. Theo Bruner, việc học sẽ có ý nghĩa hơn, hữu ích hơn và dễ nhớ hơn đối với học sinh nếu các em tập trung hiểu về cấu trúc của sự vật được học.

Để chiếm lĩnh cấu trúc của thông tin, Bruner tin rằng học sinh phải chủ động – các em phải tự xác định yếu tố quan trọng hơn là chỉ chấp nhận lời giải thích của giáo viên. Quá trình này được gọi là học khám phá. Trong quá trình học khám phá, giáo viên đưa ra các ví dụ và học sinh tìm hiểu ví dụ cho đến khi tự mình tìm ra mối liên hệ bên trong của cấu trúc sự vật. Vì vậy, Bruner tin rằng lớp học nên diễn ra bằng lập luận quy nạp, nghĩa là, bằng cách sử dụng các ví dụ điển hình để xây dựng nên các đặc điểm chung.

Khám phá thông qua hoạt động

Hướng tiếp cận quy nạp yêu cầu tư duy trực quan ở học sinh, Bruner cho rằng giáo viên có thể nuôi dưỡng tư duy trực quan bằng cách khuyến khích học sinh đưa ra các dự đoán dựa trên những bằng chứng chưa hoàn chỉnh và sau đó khẳng định hoặc chứng minh những điều dự đoán đó một cách có hệ thống (Bruner, 1960). Ví dụ, sau khi học về giao thông biển và công nghệ tàu thủy, học sinh có thể chỉ ra trên những bản đồ cũ 3 bến cảng và đoán xem bến cảng nào sẽ trở thành bến cảng chính. Sau đó, các em có thể kiểm tra dự đoán của mình qua quá trình nghiên cứu có hệ thống. Không may thay, những thực hành giáo dục thường không khuyến khích tư duy trực quan do sự trừng phạt khi dự đoán sai và nhận thưởng an toàn cho những câu trả lời không có sáng tạo.

Sự phân biệt thường được đưa ra giữa học khám phá thuần túy trong đó học sinh tự tìm hiểu với học khám phá có sự hướng dẫn và mở rộng trong đó giáo viên cung cấp một vài hướng dẫn.

CẨM NANG: Vận dụng các ý tưởng của Bruner¹

Đưa ra cả những ví dụ và phi ví dụ về khái niệm mà bạn sẽ dạy.

VÍ DỤ:

- Dạy về động vật có vú, bao gồm con người, kanguru, cá voi, mèo, cá heo và lạc đà... là các ví dụ; còn gà, cá, cá sấu, ếch và chim cánh cụt là phi ví dụ...
- Yêu cầu học sinh đưa thêm các ví dụ và phi ví dụ.

Khuyến khích học sinh đưa ra các dự đoán trực quan.

VÍ DỤ:

- Thay vì đọc những lời định nghĩa hãy nói rằng: “Chúng ta hãy dựa vào những từ xung quanh để đoán xem từ này có nghĩa là gì”
- Cho học sinh một cái bản đồ Hy Lạp cổ và hỏi các em nghĩ thành phố chính nằm ở đâu?
- Đừng bình luận gì sau một vài dự đoán đầu tiên. Hãy chờ nghe vài ý tưởng trước khi đưa ra đáp án.
- Sử dụng câu hỏi hướng dẫn để định hướng cho học sinh khi các em có dấu

¹ Anita Woolfolk, Ellen L. Usher (2022), *Educational Psychology 15th edition*, Pearson Education, Inc

hiệu đi quá xa.

Giúp học sinh nhận thấy mối liên hệ giữa các khái niệm.

VÍ DỤ:

- Hỏi những câu hỏi như: Quả táo này còn có thể gọi là gì? (Hoa quả). Chúng ta làm gì với hoa quả? (Ăn.) Chúng ta gọi những thứ chúng ta ăn là gì? (Thức ăn)
- Sử dụng sơ đồ, gạch ý hoặc tóm tắt để chỉ ra sự liên kết

Đặt ra câu hỏi và để học sinh cố gắng tìm câu trả lời.

- Bàn tay của loài người được cải thiện như thế nào?
- Mối liên hệ giữa phần của viên ngói và phần của toàn bộ nền nhà là gì?

Để có thêm thông tin về Bruner và học tập khám phá, tham khảo:
<http://evolution.massey.ac.nz/assign2/HB/jbruner.html>

Dạy khái niệm qua diễn giảng

Ngược lại với Bruner, David Ausubel (1963, 1977, 1982) tin rằng con người tiếp nhận tri thức về cơ bản là thông qua nhận thức, không phải khám phá. Các khái niệm, các yếu tố và ý tưởng được trình bày và thấu hiểu thông qua tư duy diễn dịch – từ ý chung đến các trường hợp điển hình, chứ không phải khám phá từ những trường hợp điển hình để đi đến khái niệm chung. Mô hình dạy học diễn dịch của Ausubel được biết đến là *Học tập bằng lời nói có ý nghĩa* – thông tin, ý tưởng và mối quan hệ giữa các ý tưởng bằng lời nói được kết nối với nhau. Học thuộc lòng không phải là học có ý nghĩa bởi vì tài liệu để học thuộc lòng không *liên kết* với tri thức đã biết.

Chiến lược của Ausubel luôn luôn bắt đầu với một Cấu trúc trước về nội dung. Đây là một tuyên bố mở đầu đủ rộng chứa đựng tất cả những thông tin kèm theo đó. Cấu trúc trước nội dung có thể nhằm đạt đến 3 mục tiêu: Hướng sự chú ý của học sinh đến các vấn đề quan trọng trong tài liệu sắp học, làm rõ mối quan hệ giữa các ý sắp trình bày, và gợi nhớ cho học sinh về những thông tin đã biết trước đó.

Nhìn chung, cấu trúc trước nội dung sẽ thiên về hai kiểu, *so sánh* và *diễn giảng* (Mayer, 1984). Cấu trúc theo kiểu so sánh sẽ *kích hoạt* (đưa vào bộ nhớ làm việc) lược đồ đã tồn tại. Cách này gợi cho học sinh nhớ về những điều đã học, nhưng có thể chưa nhận thấy mối liên hệ. Cấu trúc kiểu so sánh như khi dạy 1 bài học lịch sử về cách mạng có thể sẽ đưa ra lời khẳng định rằng tương phản giữa sự nổi dậy của quân đội với sự thay đổi vật chất và xã hội đã hình thành nên Cuộc Cách mạng Công nghiệp; học sinh có thể so sánh những khía cạnh phổ biến giữa các cuộc cách mạng của Pháp, Anh, Mê xi cô, Nga, Iran và Mỹ (Salamon & Perkins, 1989).

Ngược lại, *cấu trúc diễn giảng* cung cấp tri thức mới và học sinh cần phải hiểu thông tin đó. Trong lớp học tiếng Anh, hd có thể bắt đầu bằng một bài chuyên đề rộng về các quy tắc của đoạn văn học với một lời dẫn tổng quát về chủ đề và tại sao nó trở thành trung tâm của văn học – chẳng hạn như “Nhân vật trung tâm đến thì cần phải học để biết về bản thân anh ta hoặc cô ta, và thường bắt đầu hành trình khám phá bản thân, và phải quyết định điều gì được xã hội chấp nhận và điều gì bị xã hội từ chối”.

Kết luận chung của nghiên cứu về cấu trúc trước nội dung là (Corkill, 1992; LanganFox, Waycott & Albert, 2000; Morin & Miller, 1998) giáo viên đã thật sự giúp

học sinh học tập, đặc biệt khi tài liệu cần học hoàn toàn khác nhau, phức tạp và khó – nếu cả hai điều kiện đều đáp ứng. Đầu tiên, để có tính hiệu quả, người tổ chức phải hiểu học sinh. Điều này đã được chứng minh một cách khá rõ ràng trong nghiên cứu của Dinnel và Glover (1985). Họ tìm ra rằng những sinh viên hướng dẫn để hình thành cấu trúc trước về nội dung - tất nhiên yêu cầu học sinh đó phải hiểu ý nghĩa của tài liệu – đã làm tăng hiệu quả cho người tổ chức. Thứ hai, người tổ chức phải thật sự là một người tổ chức. Điều này chỉ ra rằng mối liên hệ giữa các khái niệm và thuật ngữ được sử dụng. Hình thành các mô hình, sơ đồ hoặc các phép loại suy dường như sẽ tạo nên những người tổ chức đặc biệt giỏi (Robinson, 1998; Robinson & Kiewra, 1995).

Các giai đoạn trong một bài học diễn giảng

Sau khi trình bày cấu trúc nội dung, bước tiếp theo là trình bày nội dung về sự giống và khác nhau bằng cách sử dụng các ví dụ cụ thể, hoặc có lẽ do học sinh cung cấp. Giả sử giáo viên đang dạy chủ đề trong văn học, khi học sinh đọc tác phẩm, giáo viên có thể yêu cầu các em so sánh sự trưởng thành của nhân vật chính, tâm trạng và vị thế xã hội cùng với các đặc điểm từ các câu chuyện, vở kịch và bộ phim khác (kết nối với kiến thức đã có của học sinh). Sau đó học sinh có thể so sánh và nhấn mạnh mục tiêu của bài học và trình bày với người tổ chức. Cách tốt nhất để chỉ ra điểm giống và khác nhau là thông qua ví dụ. Cuối cùng, khi tất cả các tài liệu đã được báo cáo, yêu cầu học sinh thảo luận.

Dạy học diễn giảng phù hợp hơn với sự phát triển của học sinh ở tiểu học và sau tiểu học, khoảng lớp 5 hoặc 6 (Luiten, Ames & Ackerson, 1980).

Tiếp cận cá nhân: Học sinh khuyết tật học tập và việc dạy khái niệm

Cách tiếp cận gần đây về việc dạy khái niệm mà có nhấn mạnh đến sự kết nối với tri thức cũ là *hướng dẫn phân tích* (Bulgren, Deshler, Schumaker & Lenz, 2000). Cách tiếp cận này đã chứng minh tính hữu ích khi dạy khoa học và tri thức văn hóa trong lớp cấp 2 dành cho các học sinh hổng kiến thức và học sinh khuyết tật học tập. Ở cấp 2, khi mà lượng kiến thức tăng và mức độ ngày càng phức tạp, các em học sinh này có nguy cơ thất bại cao trong học tập. Mục tiêu của phương pháp hướng dẫn phân tích là xác định tri thức mà học sinh đã có trong trí nhớ và sử dụng tri thức này như là điểm khởi đầu để học những tài liệu mới, phức tạp. Phân tích đã từng được sử dụng nhiều để giải quyết vấn đề như sẽ đề cập đến trong bài tiếp theo, nhưng mãi cho đến gần đây, các nghiên cứu về phân tích trong dạy học khái niệm vẫn còn rất ít.

Sự hình thành kỹ năng

- *Khái niệm về kỹ năng.*

Kỹ năng được hiểu một cách thông thường là biết thực hiện một hành động hay hoạt động nào đó có kết quả. Về bản chất kỹ năng được các nhà khoa học nghiên cứu và đề cập đến ở những góc độ khác nhau.

* *Khuynh hướng thứ nhất xem kỹ năng như là một kỹ thuật của thao tác, hành động hay hoạt động.* Đại diện cho quan niệm này là các tác giả: V.A.Kruchexki, Trần Trọng Thủy... Theo V.A. Kruchetxki, 1981: “Kỹ năng là thực hiện một hành động hay một hoạt động nào đó nhờ sử dụng những kỹ thuật, những phương thức đúng đắn”. Trong cuốn “Tâm lý học cá nhân”, A.G. Covaliov, 1976 cũng xem “Kỹ năng là phương

thức thực hiện hành động phù hợp với mục đích và điều kiện của hành động”. Ở khái niệm này, cũng không đề cập đến kết quả của hành động. Theo ông, kết quả của hành động phụ thuộc vào nhiều yếu tố, trong đó quan trọng hơn cả là năng lực của con người chứ không đơn giản là cứ nắm vững cách thức hành động là đem lại kết quả tương ứng. Khi bàn về kỹ năng, Trần Trọng Thủy (2000) cũng cho rằng: Kỹ năng là mặt kỹ thuật hành động, con người nắm được cách hành động tức là có kỹ thuật hành động, có kỹ năng.

** Khuyh hướng khác xem xét kỹ năng ở góc độ rộng hơn khi xem nó như biểu hiện của năng lực cá nhân và cũng là điều kiện cần thiết để có năng lực trong một lĩnh vực nhất định.* Tiêu biểu là các tác giả: N.D. Levitov, K.K. Platonov, G.G.Golubep, A.V. Petrovski, P.A. Rudic, X.I. Kixegov, Nguyễn Quanh Uẩn, Trần Quốc Thành.... A.V. Petrovski (1982) cũng định nghĩa: “Kỹ năng là sự vận dụng tri thức, kỹ xảo đã có để lựa chọn và thực hiện những phương thức hành động tương ứng với mục đích đặt ra”. Tác giả X.I. Kixegov (1973) cho rằng: “Kỹ năng là khả năng thực hiện có hiệu quả hệ thống các hành động phù hợp với các mục đích và điều kiện của hệ thống này”. Trong “Từ điển Tâm lý học” do Vũ Dũng (2000) chủ biên thì: “Kỹ năng là năng lực vận dụng có kết quả tri thức về phương thức hành động đó được chủ thể lĩnh hội để thực hiện những nhiệm vụ tương ứng”.

Có quan niệm về kỹ năng lại nhấn mạnh đến tính dễ dàng, nhanh chóng, chính xác của hoạt động vận động. W.D. Froehlich (1984) quan niệm: “Kỹ năng: khái niệm chỉ mức độ dễ dàng, nhanh chóng và chính xác của các hoạt động vận động. Từ tiếng Anh (skill) còn được dùng theo nghĩa là năng lực và kỹ năng cơ bản (ví dụ: đọc, viết, tính toán) hay trong cụm từ (higher level skill) theo nghĩa làm chủ nói chung, kỹ thuật làm việc phù hợp với việc thực hiện dễ dàng một loạt các hoạt động cụ thể”. Quan niệm này tạo điều kiện thuận lợi cho việc xây dựng tiêu chí đánh giá kỹ năng.

**Trong những năm gần đây khi đề cập tới kỹ năng, đặc biệt là kỹ năng nghề nghiệp người ta không chỉ dừng ở tiêu chí kết quả chính xác, khả năng linh hoạt, mà còn xem xét các yếu tố thái độ, động cơ của cá nhân trong thực hiện hành động có kỹ năng đó.* Cách tiếp cận này xem xét kỹ năng dưới góc độ rộng hơn khi nó kết nối các yếu tố kiến thức, kỹ thuật và giá trị (thái độ, niềm tin) trong hành vi của một hoạt động nhất định. Cho rằng, mọi hành vi của con người đều xuất phát từ cách mà người ta suy nghĩ, tác giả J.N.Richard (2003) coi kỹ năng là những hành vi được thể hiện ra hành động bên ngoài và chịu sự chi phối cách thức con người cảm nhận và suy nghĩ. J.Louise (1995) cũng khẳng định, kỹ năng là yếu tố mang tính thực tiễn và là kết quả của sự nối kết giữa lý thuyết và giá trị (thái độ, niềm tin). Mặc dù ghi nhận hành vi có kỹ năng là khả năng lựa chọn những kiến thức, kỹ thuật thích hợp và sử dụng chúng có kết quả, song S.A. Morales & W. Sheator và M. Bartte Harriet (1987), nhấn mạnh sự lựa chọn đó chịu ảnh hưởng của thái độ, niềm tin của cá nhân đối với hoạt động cụ thể. Đây là một xu hướng khá mới về quan niệm kỹ năng. Quan điểm này tương đối phù hợp cho nghiên cứu những kỹ năng chuyên sâu trong lĩnh vực hoạt động chuyên môn.

Như vậy, kỹ năng được đề cập từ nhiều góc độ. Nó có thể được xem như khía cạnh kỹ thuật của hành động, hay biểu hiện của năng lực cá nhân hoặc là tổng hoà của kiến thức, giá trị (thái độ, niềm tin) được thể hiện trong hoạt động cụ thể.

Tóm lại, *kỹ năng được hiểu là khả năng vận dụng kiến thức để giải quyết có kết quả một nhiệm vụ mới* (Kiến thức được hiểu theo nghĩa rộng là khái niệm, cách thức, phương pháp). Theo cách hiểu đó, cấu trúc của kỹ năng gồm: Hiểu mục đích hoạt động; Biết cách đi đến kết quả và biết những điều kiện để triển khai cách thức đó. Trong khái niệm này, kỹ năng thể hiện ở các khía cạnh sau:

- Yếu tố nền tảng của kỹ năng là những kinh nghiệm, hiểu biết về mục đích, yêu cầu kỹ thuật được cá nhân lựa chọn và vận dụng vào hành động đó để đi đến mục đích đề ra.

- Kỹ năng được thể hiện qua việc vận dụng những kiến thức, hiểu biết vào hành động thực tiễn, chịu ảnh hưởng của cách nghĩ, thái độ liên quan tới hoạt động cụ thể.

- Sự hình thành và phát triển kỹ năng từ thấp tới cao thông qua quá trình học hỏi và rèn luyện.

- *Quan hệ giữa kiến thức và đối tượng.*

Kiến thức và đối tượng là hai phạm trù khác nhau. Kiến thức là kết quả của sự phản ánh. Đối tượng (sự vật, hiện tượng) là tồn tại khách quan cho nên, muốn khám phá đối tượng phải có kiến thức hướng dẫn. Sự vận dụng kiến thức để khám phá, biến đổi (tất nhiên qua đó cũng thu được thông tin mới) chính là kỹ năng. Trong thực tế dạy học, học sinh thường gặp khó khăn khi vận dụng kiến thức vào việc giải quyết các bài tập cụ thể chính là do kiến thức không chắc chắn, khái niệm trở nên chết cứng và không biến thành cơ sở của kỹ năng.

Muốn kiến thức là cơ sở của kỹ năng thì kiến thức đó phải phản ánh đầy đủ thuộc tính của bản chất, được thử thách trong thực tiễn và tồn tại trong ý thức với tư cách là công cụ của hành động.

- *Quá trình hình thành kỹ năng*

Kỹ năng được hình thành và phát triển theo từng giai đoạn từ thấp đến cao. Nó có thể là những kỹ năng nguyên phát - dạng kỹ năng đơn giản, tương ứng với những thao tác của hành động nhất định. Nó có thể là kỹ năng thứ phát - là tập hợp của nhiều yếu tố tạo nên kỹ năng phức hợp, nâng cao. P.A. Rudic, G. Theodorson (1969) cho rằng, ban đầu kỹ năng mới chỉ là các thao tác riêng lẻ chưa được hoàn thiện, trong quá trình rèn luyện, chúng trở nên hành động nhanh chóng, chính xác, và sau đó trở thành kỹ xảo (không cần sự kiểm soát của ý thức). K.K.Platonov và G.G.Golubev đưa ra các giai đoạn phát triển kỹ năng với 5 giai đoạn:

- *Giai đoạn 1:* Kỹ năng còn rất sơ đẳng khi chủ thể mới ý thức được mục đích và tìm kiếm cách thức hành động dưới dạng “thử và sai”.

- *Giai đoạn 2:* Kỹ năng đã có nhưng chưa đầy đủ.

- *Giai đoạn 3:* Kỹ năng chung nhưng còn mang tính riêng lẻ

- *Giai đoạn 4:* Kỹ năng ở trình độ cao, khi cá nhân vừa thành thạo vừa sáng tạo trong sử dụng các kỹ năng ở những điều kiện khác nhau.

Tác giả Trần Quốc Thành (1992) đề xuất quy trình hình thành kỹ năng đi từ hình thành nhận thức về mục đích, cách thức, điều kiện hành động tới việc quan sát và làm thử, cuối cùng là luyện tập để tiến hành hành động theo đúng yêu cầu nhằm đạt mục đích đề ra.

Theo tác giả Chu Liên Anh (2011), quy trình hình thành kỹ năng bao gồm các giai đoạn:

- *Giai đoạn 1*: Hình thành các tri thức, hiểu biết cần thiết về việc sử dụng kỹ năng (mục đích, ý nghĩa, điều kiện hoạt động, các nguyên tắc sử dụng kỹ năng trong hoạt động).

- *Giai đoạn 2*: Tri giác để nắm bắt các thao tác kỹ năng, từ đó nhận diện được kỹ năng cũng như cách thức tiến hành kỹ năng (nắm được bức tranh tổng thể về kỹ năng và cách thực hiện kỹ năng đó)

- *Giai đoạn 3*: Thực hành tri thức về kỹ năng trong tình huống ổn định

- *Giai đoạn 4*: Vận dụng kỹ năng tổng hợp vào tình huống khác nhau trong hoạt động (thử nghiệm và luyện tập).

Khi hình thành kỹ năng (chủ yếu là kỹ năng học tập) cho học sinh cần:

+ Giúp cho học sinh biết cách tìm tòi để nhận xét ra yếu tố đã cho, yếu tố phải tìm và mối quan hệ giữa chúng.

+ Giúp học sinh hình thành mô hình khái quát để giải quyết các bài tập, các đối tượng cùng loại.

+ Xác lập được mối liên hệ giữa bài tập mô hình khái quát và các kiến thức tương xứng.

- *Các yếu tố ảnh hưởng đến sự hình thành kỹ năng.*

+ Nội dung của bài tập, nhiệm vụ đặt ra được trừu tượng hoá sẵn sàng hay bị che phủ bởi những yếu tố phụ làm chệch hướng tư duy có ảnh hưởng đến sự hình thành kỹ năng.

+ Tâm thế và thói quen cũng ảnh hưởng đến sự hình thành kỹ năng. Vì thế, tạo ra tâm thế thuận lợi trong học tập sẽ giúp cho học sinh dễ dàng trong việc hình thành kỹ năng.

+ Có khả năng khái quát đối tượng một cách toàn thể.

- ***Sự hình thành kỹ xảo***

Mọi hành động của con người là hành động có ý thức. Cho nên mục đích và hành động được ý thức ngay từ đầu. Nhưng không phải mọi lúc và mọi khâu của hành động, ý thức bao giờ cũng có mặt. Cho nên trong một chuỗi hành động, có những khâu, những phần không có hoặc có ít sự tham gia của ý thức. Thành phần tự động hoá đó là kỹ xảo.

Vậy kỹ xảo là hành động đã được củng cố và tự động hoá.

Có nhiều loại kỹ xảo, như kỹ xảo vận động: đánh máy chữ, đánh đàn, đi xe đạp... kỹ xảo trí tuệ, kỹ xảo tính toán, đọc chữ viết, đọc bản vẽ...

- *Đặc điểm của kỹ xảo.*

+ Kỹ xảo không bao giờ thực hiện đơn độc, tách rời khỏi hành động có ý thức phức tạp. Một hành động có ý thức có nhiều kỹ xảo và kỹ xảo ở nhiều lĩnh vực khác

nhau thì hành động có ý thức đó càng có nhiều thuận lợi về mặt biện pháp. Cho nên, trong hành động có ý thức, kỹ xảo quan hệ nhiều đến biện pháp hoàn thành hành động mà không quan hệ đến mục đích và cách thức hành động.

+ Mức độ tham gia của ý thức ít, thậm chí có khi cảm thấy không có sự tham gia của ý thức. Nhưng không tuyệt đối, mà ý thức luôn luôn thường trực, lúc có vấn đề ý thức xuất hiện ngay. Nhờ đó, ý thức được tập trung vào mặt phức tạp và sáng tạo của hành động, phạm vi bao quát rộng lớn.

+ Không nhất thiết theo dõi bằng mắt, mà kiểm tra bằng cảm giác vận động. Do đó, tầm tri giác được mở rộng, tăng tính chính xác và độ nhạy của tri giác.

+ Động tác thừa, phụ bị loại trừ, những động tác cần thiết ngày càng nhanh, chính xác, và tiết kiệm. Do đó làm cho hành động ít tốn năng lượng, tăng tốc độ hoàn thành công việc, có năng suất cao, kết quả đều, chất lượng cao.

+ Thống nhất giữa tính ổn định và tính linh hoạt có nghĩa là kỹ xảo không nhất thiết gắn liền với một đối tượng và tình huống nhất định. Kỹ xảo có thể di chuyển dễ dàng tùy theo mục đích và tính chất chung của hành động.

- *Sự hình thành kỹ xảo.*

Để hình thành kỹ xảo cần phải đảm bảo các bước cơ bản sau đây:

+ Một là, phải làm cho học sinh hiểu biện pháp hành động. Hiểu được biện pháp hành động có thể thông qua các cách như: cho học sinh quan sát hành động mẫu, kết quả mẫu, hướng dẫn, chỉ vẽ, hoặc kết hợp các cách nói trên. Khi hướng dẫn, cần lưu ý giúp học sinh nắm được cách thức, lẻ lối, quy tắc, phương tiện để đạt kết quả. Trong quá trình đó, điều quan trọng là giúp học sinh ý thức được các thủ thuật then chốt từng khâu, từng lúc và từng hoàn cảnh.

+ Hai là, luyện tập. Như đã nói ở trên, củng cố là điều kiện để hình thành kỹ xảo. Củng cố qua luyện tập.

Khi luyện tập phải đảm bảo các điều kiện sau:

○ Cần làm cho học sinh biết chính xác mục đích của luyện tập.
○ Theo dõi một cách đặc biệt tính chính xác của việc thực hiện, để sao cho không củng cố những sai sót, lệch lạc, biết đối chiếu, kiểm tra so với mô hình của hành động mẫu.

○ Phải đủ số lần luyện tập: không đủ thì kỹ xảo chưa đủ mức củng cố, do đó dễ bị phá vỡ, quá nhiều sẽ gây thái độ tiêu cực hạ thấp sự chú ý. Ngoài ra, số lần luyện tập còn tùy thuộc vào đặc điểm tâm lý cá nhân học sinh.

○ Bài tập phải là một hệ thống xác định, theo một sự kế tục hợp lý, có kế hoạch rõ ràng và phức tạp hoá dần.

○ Quá trình luyện tập không được ngắt quãng trong một thời gian dài.

+ Ba là, tự động hoá. Sau khi hành động được mô hình hoá, quá trình thực hiện được điều chỉnh, sửa đổi, loại bỏ động tác thừa và chính xác hơn, lúc đó cấu trúc hành động đã thay đổi về chất.

Hành động lúc này cần có những tính chất sau đây:

○ Bao quát hơn, bớt dần mục tiêu bộ phận.

○ Tiết kiệm: động tác thừa rơi rụng, xuất hiện hiện tượng gộp động tác, những cử động chính được nổi bật.

○ Điều luyện, giảm dần sự tham gia của ý thức, có lúc không cần sự có mặt của ý thức.

○ Tốc độ nhanh, chất lượng cao và duy trì kết quả đều đặn.

○ Chuyển vào một khâu của hành động phức tạp và đạt tiêu chuẩn nhuần nhuyễn cao.

Chính lúc đó là kỹ xảo đã hình thành, hành động đã được tự động hoá.

Một số yêu cầu sư phạm đối với việc hình thành kỹ năng, kỹ xảo cho học sinh tiểu học

- Làm cho học sinh ham thích luyện tập

Làm cho học sinh hứng thú, ham thích học tập là mong muốn của tất cả những người làm thầy. Điều đó càng khó khăn trong quá trình hình thành kỹ năng, kỹ xảo, thói quen cho học sinh, vì đây là quá trình đòi hỏi tính kiên trì, bền bỉ. Muốn làm cho học sinh tiểu học ham thích luyện tập, cần phải cuốn hút các em bằng viễn cảnh kết quả luyện tập, động viên, khuyến khích các em đúng lúc, đặc biệt là tạo điều kiện cho các em hưởng những niềm vui của những thành công nho nhỏ. Ví dụ: khi dạy các em kỹ năng viết, ta cho các em xem mẫu chữ đẹp, giới thiệu những vở sạch, chữ đẹp của những bạn được khen, thưởng cho các em những điểm tốt khi các em viết được những nét, những chữ đẹp hơn trước...; dùng lời khen "em ngoan lắm" khi các em có hành vi đạo đức để hình thành thói quen đạo đức...

- Làm cho các em hiểu cách thức luyện tập

Để hướng dẫn một hành động cho học sinh tiểu học, giáo viên phải hiểu kỹ và làm mẫu đúng, chính xác từng động tác, sau đó hướng dẫn tỉ mỉ để các em thực hiện đúng kỹ thuật, cuối cùng luyện tập thao tác cho nhanh, cho khéo. Ví dụ: khi dạy học sinh kỹ năng đọc, cần nêu rõ các chỉ tiêu chất lượng và hướng dẫn tỉ mỉ từng bước để đạt những yêu cầu đó: a) đọc chính xác; b) đọc tự giác; c) đọc lưu loát; d) đọc diễn cảm.

- Cần phải chỉ dẫn kịp thời những sai sót của các em

Trong quá trình rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo, nếu phát hiện sai sót ngay và sửa chữa kịp thời thì thường rút ngắn thời gian luyện tập. Nhận biết được kết quả và hiểu nguyên nhân của những sai sót là một trong những điều kiện chủ yếu để nhanh chóng chuyển từ kỹ năng sang kỹ xảo. Vì vậy, những chỉ dẫn kịp thời của giáo viên về những sai sót trong cách thức hành động và sự đánh giá mức độ phù hợp giữa kết quả đạt được với mục đích đề ra sẽ giúp học sinh nhanh chóng có được những kỹ năng, kỹ xảo mong muốn.

- Phải tiến hành luyện tập có hệ thống và liên tục

Luyện tập có hệ thống và liên tục là phải đi từ đơn giản đến phức tạp và phải tiến hành thường xuyên với số lần nhất định trong khoảng thời gian nhất định. Ví dụ: rèn luyện kỹ năng đọc cho học sinh phải lưu ý đi từ chỗ đọc rõ từng tiếng, từng câu đến đọc lưu loát, diễn cảm; dạy học sinh phát âm cũng phải từ những chữ dễ đến chữ khó,

phải hướng dẫn các em luyện tập thường xuyên để tránh hiện tượng ê a, ngắc ngư khi đọc...

Điều đặc biệt chú ý là nếu kĩ năng, kĩ xảo đã hình thành mà không luyện tập thường xuyên thì dần dần cũng sẽ yếu đi, đôi khi mất hẳn. Do vậy, luyện tập thường xuyên là một hình thức củng cố quan trọng nhất để những kĩ năng, kĩ xảo trở nên vững chắc. Đối với học sinh tiểu học, do hoạt động thần kinh rất mềm dẻo, linh hoạt, dễ thành lập nhưng cũng dễ phá vỡ đường liên hệ thần kinh tạm thời, nên giáo viên chú ý lựa chọn các kĩ năng, kĩ xảo và thói quen cần thiết để rèn luyện và củng cố cho các em, làm cho chúng chiếm vị trí quan trọng trong các hoạt động muôn hình muôn vẻ của học sinh (ví dụ : các kĩ năng, kĩ xảo đọc, viết, tính toán ; thói quen đi học đúng giờ, truy bài trước khi vào học...). Quá trình hoạt động thực tiễn là điều kiện quan trọng nhất cho các kĩ năng, kĩ xảo, thói quen được thử thách, vận dụng trong những điều kiện, hoàn cảnh khác nhau và dần dần trở nên bền vững nhưng lại có tính linh hoạt cao.

- *Phải kiểm tra và đánh giá kết quả luyện tập của học sinh*

Khi hướng dẫn luyện tập, giáo viên phải theo dõi, uốn nắn kịp thời những sai sót của học sinh. Việc kiểm tra, đánh giá sẽ giúp học sinh tự thấy được những thành công và thất bại của mình, từ đó các em có mẫu hành vi để tự kiểm tra, tự đánh giá. Nếu giáo viên không thường xuyên kiểm tra, đánh giá, học sinh không biết cách và không có ý thức tự kiểm tra đánh giá thì quá trình luyện tập kĩ năng, kĩ xảo và thói quen sẽ trở nên qua quýt, học sinh sẽ dễ chán nản hoặc dễ bằng lòng với kết quả của mình, từ đó triệt tiêu động lực rèn luyện.

3.4. Các hướng dạy học tăng cường phát triển năng lực cho người học

3.4.1. Tăng cường một cách hợp lí hoạt động dạy học

- *Quan điểm cơ bản:*

+ Dạy học phải hướng vào các chức năng tâm lí chưa trưởng thành, góp phần thúc đẩy sự hình thành các kết cấu, các chức năng tâm lí mới (dạy học đi trước, kéo theo sự phát triển).

+ Để làm được điều đó, dạy học phải tác động vào “vùng phát triển gần nhất”.

- *Những nguyên tắc đề ra:*

1/ Tôn trọng vốn sống của trẻ khi dạy học. Điều này có tác dụng:

- Tăng lòng ham hiểu biết, lòng ham muốn học tập.
- Hệ thống hóa, chính xác hóa, khoa học hóa vốn hiểu biết của trẻ.
- Tạo không khí làm việc thoải mái, tăng cường quan hệ thầy – trò.

2/ Xây dựng việc dạy học dựa trên mức độ khó khăn cao và nhịp độ học nhanh.

3/ Nâng tỉ trọng tri thức lí luận khái quát.

4/ Làm cho học sinh ý thức được toàn bộ quá trình học tập, tự giác khi học tập.

- *Tác dụng của việc dạy học theo hướng này:*

1/ Góp phần xây dựng động cơ học tập, nhu cầu đối với tri thức, từ đó tăng cường thái độ tích cực với học tập.

2/ Tri thức sâu, chính xác, đúng bản chất, kĩ năng, kĩ xảo chắc chắn.

3/ Quan sát sâu, có tính khái quát, trình độ tư duy, năng lực phát triển cao.

3.4.2. Thay đổi cơ bản về nội dung và phương pháp dạy học

- *Quan điểm cơ bản:*

+ *Thay đổi lại nội dung:* chọn lọc, sắp xếp lại nội dung chương trình để đảm bảo tính khoa học, hiện đại, cập nhật, thực tiễn, phù hợp với trình độ phát triển của học sinh.

+ *Thay đổi lại phương pháp:* dạy học lấy học sinh làm trung tâm.

Quá trình phát triển tâm lí của trẻ là quá trình trẻ lĩnh hội kinh nghiệm lịch sử bằng hoạt động của bản thân, biến kinh nghiệm lịch sử - xã hội thành kinh nghiệm của bản thân dưới sự giúp đỡ, hướng dẫn của người khác.

Dạy học là hoạt động của người lớn tổ chức giúp đỡ hoạt động học tập của học sinh giúp học sinh lĩnh hội tri thức để phát triển bản thân.

- *Vì vậy trong yêu cầu dạy học giáo viên phải:*

+ Vạch được cấu trúc của hoạt động học sinh phải thực hiện để lĩnh hội được một tri thức, kĩ năng, kỹ xảo cụ thể.

+ Nghiên cứu cách tổ chức hoạt động của học sinh và khả năng của họ (ở các lứa tuổi) trong việc thực hiện hoạt động đó.

- *Những nguyên tắc đề ra:*

+ Mọi khái niệm cung cấp cho học sinh không phải ở dạng có sẵn mà trên cơ sở trẻ được xem xét trực tiếp từ nguồn gốc phát sinh của khái niệm đó và làm cho trẻ thấy cần thiết phải có khái niệm đó.

+ Cho trẻ phát hiện mối liên hệ xuất phát và bản chất của khái niệm.

+ Hồi phục lại mối liên hệ ấy bằng mô hình ký hiệu.

+ Hướng dẫn trẻ chuyển dần và kịp thời từ các hành động trực tiếp với sự vật sang các thao tác và các hoạt động trí tuệ.

- **Kết quả:**

+ Nắm khái niệm một cách chắc chắn, không hời hợt, phản ánh được thuộc tính bản chất của sự vật, hiện tượng.

+ Nhu cầu học tập, nhu cầu khám phá được nảy sinh.

3.5. Dạy học phân hóa và dạy học tích hợp

3.5.1. Dạy học phân hóa

a) Khái niệm

Trong tiếng Latinh: *differentia* nghĩa là phân chia thành các phần, các dạng, các cấp độ. *Dạy học phân hóa là dạng tổ chức hoạt động học tập mang tính cá nhân hóa có quan tâm đến các khuynh hướng, hứng thú và năng lực của học sinh.* Dạy học phân hóa không làm giảm đi cấp độ nền tảng chung của quá trình dạy học. *Dạy học phân hóa có 3 khía cạnh cơ bản: quan tâm đến các đặc điểm cá nhân của người học, nhóm học sinh trên nền tảng các đặc điểm cá nhân; sự thay đổi quá trình học tập theo nhóm.*

Theo G.K. Selevko, dạy học phân hóa có thể được hiểu là việc thành lập các điều kiện dạy học khác nhau dành cho các trường học, lớp học, nhóm học khác nhau, với mục tiêu là quan tâm đặc điểm của người học; là sự tổng hòa các phương pháp, các hoạt động tâm lí giáo dục đảm bảo dạy học trong các nhóm học tập có tính chất đồng nhất.

Mục đích dạy học phân hóa là đảm bảo các điều kiện cho mỗi học sinh phát triển một cách tối đa các năng lực, sở thích của chúng, thỏa mãn các nhu cầu và hứng thú nhận thức trong quá trình lĩnh hội nội dung giáo dục cơ bản.

Liên quan đến khái niệm dạy học phân hóa, người ta phân biệt phân hóa bên trong và phân hóa bên ngoài.

Phân hóa bên trong là dạng tổ chức dạy học hướng đến các đặc điểm cá nhân của người học trong khuôn khổ dạy học ở những lớp học bình thường. Tất cả học sinh được học theo một kế hoạch, chương trình, giáo án chung, nhưng giáo viên sử dụng các phương pháp, phương tiện và hình thức dạy học cá nhân hóa. Phân hóa bên trong có thể được xem như dạng truyền thống hướng đến các đặc điểm cá nhân của học sinh, cũng như dưới dạng phân hóa cấp độ trên nền tảng kế hoạch tương ứng với hiệu quả dạy học. Phân hóa cấp độ yêu cầu tổ chức dạy học để học sinh được học theo một chương trình có quyền và khả năng lĩnh hội được ở các cấp độ kế hoạch khác nhau, nhưng không thấp hơn so với yêu cầu bắt buộc.

Phân hóa bên ngoài là dạng tổ chức quá trình học tập mà người học được tập hợp thành các lớp chuyên biệt tương ứng với hứng thú, năng lực và năng khiếu của mình. Dạy học trong các nhóm chuyên biệt như thế này cần có chương trình và giáo án đặc biệt.

b/ Phân loại

❖ **Phân loại theo dạy học phân hóa bên ngoài**

Bảng 3.4. Phân loại dạy học phân hóa

<i>Các dạng phân hóa</i>	<i>Đặc trưng</i>
Phân hóa theo năng lực	Diễn ra trên cơ sở của cấp độ kiến thức nền tảng có được và sự phát triển của học sinh, đặc trưng phát triển của các quá trình nhận thức (tư duy, trí nhớ v.v...). Phân hóa theo năng lực yêu cầu có ít hay nhiều các phương pháp khác nhau phát hiện khả năng của học sinh. Dạng dạy học phân hóa này một phần giúp giải quyết vấn đề ở những trẻ có năng khiếu, khi dạy học cho chúng cần thiết phải có chương trình học tập đặc biệt. Ở một số nước rất phổ biến việc phân hóa theo chỉ số thông minh (IQ). Ở Xô-viết trước đây, dạng phân hóa này là không được chấp nhận bởi tạo nên sự không bình đẳng giữa các học sinh.
Phân hóa không theo năng lực	Kết quả của phân hóa không theo các năng lực là thành lập các lớp học chính trị, thường là dành cho trẻ không theo kịp các môn học này hay khác. Nhiều nhà giáo dục cho rằng, việc thành lập các lớp học này không phải là con đường tốt nhất để vượt qua thất bại học đường, bởi nếu học sinh dừng lại ở một số môn học và rơi vào lớp chính trị, thì cần phải lĩnh hội tất các các môn học cũng ở cấp độ chính trị. Bàu không khí tâm lí bao trùm lên lớp học chính trị này không được xem là thuận lợi cho sự phát triển của học sinh.

Phân hóa theo hứng thú	Dành cho học sinh có hứng thú môn học, lĩnh vực kiến thức hoặc dạng hoạt động này hay khác. Dạng phân hóa này tồn tại trong các lớp học chuyên sâu, các lớp học chuyên ngành, cũng như trong các công tác ngoại khóa dành cho học sinh: các nhóm học tập, các câu lạc bộ, các nhóm khoa học, hoặc là nghệ thuật v.v...
Phân hóa theo hướng nghiệp	Dành cho học sinh có dự định nghề nghiệp. Ví dụ phân hóa thành các lớp học: âm nhạc, hội họa, thiên văn học hoặc là các lớp với sự nghiên cứu chuyên sâu môn học: toán, lí, hóa, sinh, sử v.v... Dạng phân hóa này có thể thực hiện dựa trên kết quả dạy học chuyên ngành ở các loại hình trường trung học (trường chuyên, trường không chuyên), ở các nhóm học tập trong nhà trường chuẩn bị bước vào Đại học.

❖ *Phân hóa theo đặc điểm tâm lí nhân cách đặc trưng của học sinh và từ đó tạo nên các nhóm tương đồng*

- Theo độ tuổi (các lớp học, các độ tuổi song song, các độ tuổi khác nhau)
- Theo giới tính (nhóm nam, nhóm nữ, nhóm pha trộn, đội, trường học)
- Theo đặc điểm tâm lí cá nhân (dạng tư duy, tập trung chú ý, tính cách, khí chất...)
- Theo cấp độ sức khỏe (nhóm thể thao, nhóm khiếm thị, khiếm thính, nhóm bệnh nhân v.v...)

❖ *Phân hóa theo cấp độ tổ chức nhóm đồng nhất có các dạng phân hóa*

- Theo các loại hình trường học (trường chuyên, trường trung học, trường nghề, trường học địa phương, trường học tổng hợp)
- Phân hóa bên trong trường học (cấp độ, chuyên ngành, phân ban, các khóa v.v...)
- Phân hóa song song (nhóm, lớp các cấp độ khác nhau: các lớp chuyên, các lớp bồi dưỡng, giáo dục đặc biệt)
- Giữa các lớp (các nhóm tùy chọn, nhóm hợp nhất, nhóm tuổi khác nhau)
- Bên trong lớp học hoặc trong môn học (các nhóm trong lớp)

Sự kết hợp giữa các dạng phân hóa trong học tập theo sở thích và theo cấp độ phát triển là phân hóa pha trộn, ví dụ, mô hình các nhóm hợp nhất song song của các lớp.

c/ Cơ sở tâm lí giáo dục cho dạy học phân hóa

❖ *Đặc điểm tâm lí người học ảnh hưởng đến hoạt động học tập và kết quả học tập*

Trên nền tảng dạy học phân hóa hướng đến các đặc điểm tâm lí của người học, trước hết là các đặc điểm ảnh hưởng đến kết quả học tập và hoạt động học tập của học sinh. Các đặc điểm nhân cách có thể có rất nhiều, tuy nhiên có ý nghĩa nhất đối với hiệu quả tổ chức dạy học đó chính là cấp độ phát triển trí tuệ, trong đó được xác định khả năng học tập (nền tảng của việc học) và cái học được (kiến thức lĩnh hội được). Khả năng học tập có thể được xem như “hệ thống các phẩm chất trí tuệ của nhân cách

mà từ đó tạo nên hiệu quả của hoạt động học”. Cấp độ và đặc điểm của khả năng học tập được xác định bởi hàng loạt các phẩm chất trí tuệ sau: Tốc độ lĩnh hội, tính mềm dẻo của tư duy, độ sâu của trí tuệ, tính nhận thức của các hoạt động trí tuệ, tính độc lập của tư duy v.v... Khái niệm khả năng học tập ở ý nghĩa hẹp là hướng đến đặc điểm tư duy, xem xét các khả năng tư duy nền tảng – hệ thống các khả năng cần thiết cho hiệu quả học tập của học sinh. Nói cách khác, các khả năng tư duy nền tảng – đây là các phẩm chất tâm lí của nhân cách như là điều kiện để thực hiện hiệu quả hoạt động học tập.

Bên cạnh các năng lực chung, có các năng lực chuyên biệt giúp thực hiện hiệu quả các dạng hoạt động riêng biệt (chuyên biệt) (khả năng học toán hay lịch sử, khả năng âm nhạc, hội họa v.v...). Các năng lực chung và năng lực riêng (chuyên biệt) là một trong những cơ sở nền tảng của việc phân hóa học sinh. Có thể phân hóa học sinh theo các năng lực hiện có ở học sinh, và quan trọng là xác định nhiệm vụ tạo nên các điều kiện tối ưu cho sự phát triển các năng lực đó.

Để phân hóa theo năng lực, học sinh được phân chia thành các nhóm dựa trên các năng lực chung, hoặc là các năng lực riêng (chuyên biệt) của chúng.

Cách phân hóa có thể có 2 cách: đầu tiên là xem xét thành tích học tập của học sinh ở những năm học trước, sắp xếp học sinh theo các nhóm có điểm trung bình cao và các nhóm có điểm trung bình thấp hơn v.v... Tiếp theo là nhóm học sinh có các năng lực nghiên cứu, học tập môn học nào đó.

❖ *Thành phần của các năng lực chuyên biệt*

Để hình thành các năng lực riêng biệt cần phải có các thành phần cấu thành, tạo nên tính đặc trưng của năng lực đó. Ví dụ:

- Năng lực văn học có đặc trưng: khả năng cảm nhận thơ ca, tư duy và trí nhớ hình ảnh, tưởng tượng sáng tạo;

- Năng lực học lịch sử: nhận thức logic, tư duy logic và biện chứng, có khối lượng trí nhớ đa diện;

- Năng lực kỹ thuật: tư duy không gian và kỹ thuật; khả năng quan sát kỹ thuật, các năng lực tổng hợp; sự tinh xảo của thao tác;

- Năng lực toán học: khả năng khái quát dễ dàng và rộng; khả năng phân tích sâu sắc; thông minh toán học;

- Năng lực tự nhiên: khả năng phân tích, tổng hợp; tư duy lí luận và biện chứng, trí nhớ hình ảnh và từ ngữ...

Đặc điểm của các năng lực chuyên biệt ở học sinh cần xem xét khi lựa chọn lĩnh vực hoặc khuynh hướng học tập, đồng thời cũng cần xem xét và phát triển trong quá trình dạy học.

Quan trọng đối với tổ chức dạy học phân hóa là xem xét vấn đề độ tuổi mà phần lớn người học được hình thành và phát triển các năng lực đó. Các nghiên cứu của các nhà tâm lí học đã chỉ ra rằng, các năng lực được hình thành và biểu hiện rõ ràng ở độ tuổi vị thành niên. Điều đó giải thích rằng, ở độ tuổi vị thành niên xuất hiện các hứng thú sâu sắc, thực tế và bền vững; hình thành mối quan hệ có ý thức và tích cực với thế giới xung quanh; tư duy sáng tạo được phát triển.

❖ *Động cơ – định hướng cá nhân trên các lĩnh vực học tập*

Động cơ học tập ảnh hưởng đến hiệu quả, mức độ thành tích của hoạt động học tập, có nghĩa là hướng nhân cách đến những phương diện khác nhau của hoạt động học tập. Có 2 nhóm động cơ: động cơ nhận thức và động cơ xã hội.

Động cơ nhận thức: Trong các động cơ nhận thức thì hứng thú nhận thức có ý nghĩa thực tiễn nhất. Hứng thú nhận thức với một môn học được hiểu là “khuyh hướng lựa chọn các quá trình tâm lí của con người đối với các sự vật và hiện tượng của thế giới xung quanh, từ đó có thể quan sát được mong muốn của nhân cá nhân tham gia vào lĩnh vực này”. Có các hứng thú nhận thức khác nhau ở học sinh mang lại khả năng kết nối chúng vào một nhóm có cùng thuộc tính hoặc là phẩm chất của hứng thú nhận thức. Điều cần thiết của sự kết nối này là hình thành các điều kiện tối ưu cho việc duy trì và phát triển các hứng thú nhận thức, và sau đó là để đạt được thành tích học tập. Trong tình huống này học sinh được phân hóa theo hứng thú môn học này hay môn học khác: toán, tiếng việt v.v...

Một lí do khác để phân hóa học sinh đó là dự kiến nghề nghiệp. Trong tình huống này nhóm học sinh theo sở thích hoạt động: âm nhạc, hội họa, lao động kỹ thuật, làm trong lĩnh vực khoa học tự nhiên v.v... Như kinh nghiệm và nghiên cứu của các nhà tâm lí học cho thấy, các năng lực và hứng thú nghiên cứu môn học này hay môn học khác, hoạt động này hay hoạt động khác thường trùng hợp với định hướng, mong đợi và sở thích như là cơ sở nội tại cho việc lựa chọn nghề nghiệp.

Như vậy, cơ sở để phân hóa có thể là các năng lực chung và năng lực chuyên biệt của học sinh, các hứng thú và dự định nghề nghiệp.

3.5.2. Dạy học tích hợp

a) Khái niệm

Mục đích của dạy học tích hợp là để hình thành và phát triển năng lực học sinh.

Bản chất của năng lực là khả năng của chủ thể kết hợp một cách linh hoạt, có tổ chức hợp lí các kiến thức, kĩ năng với thái độ, giá trị, động cơ, nhằm đáp ứng những yêu cầu phức hợp của một hoạt động, bảo đảm cho hoạt động đó đạt kết quả tốt đẹp trong một bối cảnh (tình huống) nhất định.

Phương pháp tạo ra năng lực đó chính là dạy học tích hợp. Theo đó, giáo dục tích hợp có những dấu hiệu cơ bản sau đây:

- Thiết lập các mối quan hệ theo một logic nhất định những kiến thức, kĩ năng khác nhau để thực hiện một hoạt động phức hợp.
- Lựa chọn những thông tin, kiến thức, kĩ năng cần cho học sinh thực hiện được các hoạt động thiết thực trong các tình huống học tập, đời sống hàng ngày, làm cho học sinh hòa nhập vào thế giới cuộc sống.
- Làm cho quá trình học tập mang tính mục đích rõ rệt.
- Nhà trường không đặt ưu tiên truyền đạt kiến thức, thông tin đơn lẻ, mà phải hình thành ở học sinh năng lực tìm kiếm, quản lí, tổ chức sử dụng kiến thức để giải quyết vấn đề trong tình huống có ý nghĩa.
- Khắc phục được thói quen truyền đạt và tiếp thu kiến thức, kĩ năng rời rạc làm cho con người trở nên “mù chữ chức năng”, nghĩa là có thể được nhồi nhét nhiều

thông tin nhưng không dùng được.

Như vậy, dạy học tích hợp là cải cách giảm tải kiến thức không thực sự có giá trị sử dụng, để có điều kiện tăng tải kiến thức có ích. Để lựa chọn nội dung kiến thức đưa vào chương trình các môn học trước hết phải trả lời kiến thức nào cần và có thể làm cho học sinh biết huy động vào cá tình huống có ý nghĩa. Biểu hiện của năng lực là biết sử dụng các nội dung và các kỹ năng trong một tình huống có ý nghĩa, chứ không ở tiếp thu lượng tri thức tời rạc.

Dạy học tích hợp là hành động liên kết một cách hữu cơ, có hệ thống các đối tượng nghiên cứu, học tập của một vài lĩnh vực môn học khác nhau thành nội dung thống nhất, dựa trên cơ sở các mối liên hệ về lí luận và thực tiễn được đề cập trong các môn học đó nhằm hình thành ở HS các năng lực cần thiết.

Trong dạy học tích hợp, HS dưới sự chỉ đạo của GV thực hiện việc chuyển đổi liên tiếp các thông tin từ ngôn ngữ của môn học này sang ngôn ngữ của môn học khác, HS học cách sử dụng phối hợp những kiến thức, kỹ năng và thao tác để giải quyết một tình huống phức hợp- thường gắn với thực tiễn. Chính nhờ quá trình đó, HS nắm vững kiến thức, hình thành khái niệm, phát triển năng lực và các phẩm chất cá nhân.

Dạy học tích hợp là một quan điểm sư phạm, ở đó người học cần huy động mọi nguồn lực để giải quyết một tình huống phức hợp- có vấn đề nhằm phát triển các năng lực và phẩm chất cá nhân.

b) Các mức độ tích hợp trong dạy học

Dạy học tích hợp được bắt đầu với việc xác định một chủ đề cần huy động kiến thức, kỹ năng, phương pháp của nhiều môn học để giải quyết vấn đề. Lựa chọn được một chủ đề mang tính thách thức và kích thích được người học dấn thân vào các hoạt động là điều cần thiết trong dạy học tích hợp. Có thể đưa ra ba mức độ tích hợp trong dạy học như sau:

- *Lồng ghép/ Liên hệ:* Đó là đưa các yếu tố nội dung gắn với thực tiễn, gắn với xã hội, gắn với các môn học khác vào dòng chảy chủ đạo của nội dung bài học của một môn học. Ở mức độ lồng ghép, các môn học vẫn dạy riêng rẽ. Tuy nhiên, GV có thể tìm thấy mối liên hệ giữa kiến thức của môn học mình đảm nhận với nội dung của các môn học khác và thực hiện việc lồng ghép các kiến thức đó ở những thời điểm thích hợp (Đỗ Hương Trà, Nguyễn Thị Thuần, 2013)

Dạy học tích hợp ở mức độ lồng ghép có thể thực hiện thuận lợi ở nhiều thời điểm trong tiến trình dạy học. Các chủ đề gắn với thực tiễn, gắn với nhu cầu của HS sẽ có nhiều cơ hội để tổ chức dạy học lồng ghép.

- *Vận dụng kiến thức liên môn:* Ở mức độ này, hoạt động học diễn ra xung quanh các chủ đề, ở đó người học cần vận dụng các kiến thức của nhiều môn học để giải quyết vấn đề đặt ra. Các chủ đề khi đó được gọi là các chủ đề hội tụ.

Với các môn học khác nhau, mối quan hệ giữa các môn học trong chủ đề được hình dung qua sơ đồ “mạng nhện”. Nội dung các môn học vẫn được phát triển riêng rẽ để đảm bảo tính hệ thống, mặt khác, vẫn thực hiện được sự liên kết giữa các môn học khác nhau qua việc vận dụng các kiến thức liên môn trong các chủ đề hội tụ (Đỗ Hương Trà, 2015).

Việc liên kết kiến thức các môn học để giải quyết tình huống cũng có nghĩa là các kiến thức được tích hợp ở mức độ liên môn học. Có hai cách thực hiện mức độ tích hợp này:

Cách 1: Các môn học vẫn được dạy riêng rẽ nhưng đến cuối học kì, cuối năm hoặc cuối cấp học có một phần, một chương về những vấn đề chung (của các môn khoa học tự nhiên hoặc các môn khoa học xã hội) và các thành tựu ứng dụng thực tiễn nhằm giúp HS xác lập mối liên hệ giữa các kiến thức đã được lĩnh hội.

Cách 2: Những ứng dụng chung cho các môn học khác nhau thực hiện ở những thời điểm đều đặn trong năm học. Nói cách khác, sẽ bố trí xen kẽ một số nội dung tích hợp liên môn vào thời điểm thích hợp nhằm làm cho HS quen dần với việc sử dụng kiến thức của những môn học gần gũi với nhau.

- *Hòa trộn*: Đây là mức độ cao nhất của dạy học tích hợp. Ở mức độ này, tiến trình dạy học là tiến trình “không môn học”, nghĩa là nội dung kiến thức trong bài học không thuộc riêng về một môn học mà thuộc về nhiều môn học khác nhau, do đó, các nội dung thuộc chủ đề tích hợp sẽ không cần dạy ở các môn học riêng rẽ. Mức độ tích hợp này dẫn đến sự hợp nhất kiến thức của hai hay nhiều môn học.

Ở mức độ hòa trộn, GV phối hợp quá trình học tập những môn khác nhau bằng các tình huống thích hợp, xoay quanh những mục tiêu chung cho nhóm môn, tạo thành các chủ đề học tập thích hợp. Trong quá trình thiết kế sẽ có những chủ đề học tập, trong đó các năng lực cần hình thành được thể hiện xuyên suốt toàn bộ các nội dung của chủ đề mà không phải chỉ là một nội dung nào đó của chủ đề. Các năng lực này chính là năng lực được hình thành xuyên môn học. Để thực hiện tích hợp ở mức độ hòa trộn, cần sự hợp tác của các GV đến từ các môn học khác nhau. Khi lựa chọn và xây dựng nội dung học, GV phải có hiểu biết sâu sắc về chương trình và đặt chương trình các môn học cạnh nhau để so sánh, để tôn trọng những đặc trưng nhằm dẫn HS đạt tới mục tiêu dạy học xác định, hướng tới việc phát triển năng lực. Việc phân tích các mối quan hệ giữa các môn học khác nhau trong chủ đề cũng như sự phát triển kiến thức trong cùng môn học phải đảm bảo nguyên tắc tích hợp và hợp tác.

c/ Các nguyên tắc lựa chọn nội dung kiến thức và xác định môn học để tổ chức dạy học tích hợp hình thành năng lực

Nội dung kiến thức từng môn học phải hướng vào hệ thống năng lực chung (cốt lõi) và năng lực chuyên biệt. Trong các bối cảnh cụ thể, việc lựa chọn kiến thức phụ thuộc vào loại tình huống mà học sinh phải huy động kiến thức. Có hai con đường logic để lựa chọn nội dung trong quan hệ này:

Con đường thứ nhất ứng với cách tiếp cận nội dung. Đây là trường hợp nội dung tri thức của chương trình SGK đã được thiết kế sẵn không được định hướng tường minh các năng lực chung và năng lực chuyên biệt. Chương trình hiện hành của chúng ta là như thế. Ở đây cần biến đổi dần dần các nội dung đó để soạn thảo các năng lực cụ thể (ứng với mục tiêu riêng lẻ khi dạy học các nội dung cụ thể trong 1 môn học), tiếp đó là soạn mục tiêu tích hợp (tức là mục tiêu nhằm thực hiện sự tổng hợp các năng lực riêng lẻ đạt được khi thực hiện mục tiêu dạy học các nội dung cụ thể, ở một thời đoạn nhất định - kết thúc một năm học, cả cấp học).

Sơ đồ logic con đường này như sau:

Nội dung → các năng lực riêng lẻ ứng với mục tiêu cụ thể → năng lực ứng với mục tiêu kết thúc một thời đoạn.

Con đường thứ hai ứng với tiếp cận phát triển năng lực. Con đường này ngược chiều với con đường thứ nhất.

Sơ đồ như sau:

Mục tiêu tích hợp → các năng lực riêng lẻ ứng với mục tiêu cụ thể → nội dung.

Con đường thứ nhất chỉ áp dụng như là một giải pháp tình thế khi chúng ta đang bước quá độ từ xây dựng chương trình theo tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực.

Định vị nội dung kiến thức môn học theo mục tiêu năng lực (con đường thứ hai) cho phép lựa chọn, gạn lọc những kiến thức có ý nghĩa thiết thực vận dụng vào hoạt động nhận thức trong đời sống, tránh được sự quá tải chương trình do các kiến thức hoặc không cần thiết, hoặc quá xa rời, khó liên kết với các kiến thức khác. Có thể lập được ma trận quan hệ giữa hệ thống kỹ năng và nội dung kiến thức dưới dạng bảng sau:

Bảng 3.5. Ma trận quan hệ giữa hệ thống kỹ năng và nội dung kiến thức

Nội dung Kỹ năng	a	b	c	d	e	g
A		Ab				
B	BaC			Bd		Bg
C		Acb				

Chú ý:

- Cột kỹ năng có thể là những kỹ năng hoặc các chủ đề nội dung định được trong một bài học, một chương, một phân môn, một môn học tích hợp, của tất cả các lĩnh vực môn học, cột kỹ năng có thể dùng bảng động từ mục tiêu của B.Bloom.
- Cột nội dung cũng lần lượt là những nội dung ở các phạm vi tương tự cột kỹ năng hay chủ đề nội dung.
- Bảng quan hệ trên cũng cho thấy một hoạt động (kỹ năng được thực hiện) có thể tác động lên cùng một đối tượng (một nội dung) học tập và ngược lại một nội dung có thể là đối tượng tác động của nhiều hoạt động.
- Bảng cũng cho thấy quan hệ kỹ năng và nội dung sẽ được xác lập theo nhiều mạch logic khác nhau và phạm vi khác nhau. Sự khác nhau đó tạo ra phạm vi tích hợp khác nhau.
- Trong logic phát triển chương trình theo tiếp cận năng lực thì cột kỹ năng được lập trước, tiếp đó là soạn nội dung trên cơ sở phân tích các thành phần nội dung môn học, và tiếp theo là tạo tình huống chứa đựng các vấn đề hay chủ đề tích hợp. Loại tích hợp, mức độ tích hợp phụ thuộc vào tình huống, vấn đề, chủ đề tích hợp đó.
- Bảng là công cụ hướng dẫn tích hợp quan trọng cho giáo viên và học sinh.
- Năng lực = kỹ năng x nội dung x tình huống tích hợp, như vậy dựa vào bảng

trên giáo viên hay người soạn chương trình thiết kế các tình huống tích hợp, hoạt động huy động vận dụng kiến thức, kỹ năng từ các nguồn để giải quyết vấn đề có ý nghĩa.

○ Từ bảng trên cũng cho thấy chủ đề tích hợp có thể là kỹ năng, một năng lực chung, một năng lực chuyên biệt, hay có thể là các chủ đề nội dung, đối tượng học tập.

○ Thiết kế bài học theo trật tự nâng dần yêu cầu tích hợp bằng cách thiết lập các nhóm tổ hợp kỹ năng, nội dung ứng với các tình huống khác nhau.

○ Mỗi ô có thể là một năng lực, hay đó là mục tiêu cụ thể, tổ hợp các năng lực đó ta được năng lực tích hợp.

Mục tiêu tích hợp cuối thời đoạn

Năng lực cơ bản 1

Năng lực cơ bản 2

Năng lực cơ bản 3

Năng lực 1

Năng lực 2

Mục tiêu tích hợp (năng lực cuối
Thời đoạn)

Năng lực 3

Năng lực n-1

Mục tiêu tích hợp là một năng lực phức hợp đòi hỏi sự tích hợp chứ không phải là kết quả thực hiện một kỹ năng riêng lẻ ứng với một nội dung cụ thể. Mục tiêu tích hợp tạo ra một năng lực bền vững trong cấu trúc tâm lý của chủ thể. Các kỹ năng riêng lẻ được thực hiện khi xác định các mục tiêu dạy học từng bài học, từng đơn vị nội dung môn học.

Mỗi môn học vừa bảo đảm logic bên trong, vừa là đầu vào, đầu ra cho các môn học khác. Mỗi môn học cần có những nội dung hay mục tiêu phương pháp luận. Mục tiêu này thường có thể là một cách tiếp cận nghiên cứu, nhận thức môn học đó, hay đó là những khái niệm khái quát cao được cụ thể hóa bằng hệ thống các khái niệm cụ thể, ví dụ hệ thống khái niệm tổ hợp trong toán, tiếp cận cấu trúc hệ thống các cấp độ tổ chức sống trong sinh học. Những tiếp cận, khái niệm trừu tượng hóa có tính phương pháp luận khoa học này rất có giá trị nhận thức môn học nhưng thường bị coi nhẹ trong dạy học môn học.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Phân tích đặc điểm hoạt động học tập của học sinh tiểu học?
2. Phân tích cấu trúc của hoạt động học? Cho ví dụ minh họa?
3. Phân tích bản chất tâm lý của sự lĩnh hội tri thức của học sinh tiểu học.
4. Trình bày mối liên hệ giữa dạy học và sự phát triển tư duy cho học sinh tiểu học?
5. Dạy kỹ năng, kỹ xảo cho học sinh tiểu học? Lấy ví dụ trong thực tế giáo dục tiểu học để minh họa.
6. Yêu cầu tâm lý- sư phạm hình thành kỹ năng, kỹ xảo cho học sinh tiểu học có hiệu quả?
7. Trình bày cơ sở tâm lý giáo dục của dạy học phân hóa?

8. Phân tích các mức độ tích hợp và lấy ví dụ minh họa.

BÀI TẬP THỰC HÀNH

1. Thiết kế một bài tập thực nghiệm đo mức độ lĩnh hội khái niệm của học sinh tiểu học (mô tả thực nghiệm, các chỉ số và thang đánh giá).

2. Quan sát hoạt động học của học sinh tiểu học, trên cơ sở những thông tin quan sát được trình bày đặc điểm hình thành và phát triển hoạt động học của học sinh tiểu học qua các năm học ở tiểu học.

3. Thực hiện các bài tập 275, 276, 277, 280 ở các trang 195, 196, 197, 198, 200 trong sách "Bài tập thực hành tâm lí học" (tài liệu tham khảo cho sinh viên các trường ĐHS). Trần Trọng Thủy chủ biên. Nxb Giáo dục, 1990.

4. Tự đánh giá và lập kế hoạch mục tiêu²

Học và tên: Người hướng dẫn:

Môn học: Học kỳ:

1. Tự đánh giá

a. Đánh giá của tôi về việc thực hiện các công việc trong học kỳ này như thế nào?

b. Những khó khăn mà tôi đã trải qua là gì?

c. Bao nhiêu thời gian và nỗ lực tôi đã dành cho học kỳ này?

d. Tôi có cần sự giúp đỡ nhiều hơn trong khóa học này không? Nếu có, tôi đã làm thế nào để có được điều đó?

2. Mục tiêu học tập

a. Mục tiêu của tôi phải vượt qua trước khi học kỳ này kết thúc là:

b. Tôi muốn làm việc để hoàn thành mục tiêu này bởi vì:

c. Tôi sẽ đạt được mục tiêu này bằng cách:

3. Hành vi xã hội, mục tiêu xã hội

a. Mục tiêu của tôi phải vượt qua trước khi học kỳ này kết thúc là:

b. Tôi muốn làm việc để hoàn thành mục tiêu này bởi vì:

c. Tôi sẽ đạt được mục tiêu này bằng cách:

Những sự thay đổi

Giáo viên có thể lựa chọn sử dụng hoạt động này để bắt đầu với mỗi học kỳ và thích hợp với sự tự đánh giá và lập kế hoạch mục tiêu cho mỗi trình độ cụ thể.

² Nguồn: Từ "Learning Together and Alone: Cooperation, Competition, and Individualization, (5th ed), D. Johnson & R. Johnson. Nhà xuất bản Allyn and Bacon, Boston, MA.

CHƯƠNG 4. CƠ SỞ TÂM LÝ HỌC CỦA HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC

Chương 4 đề cập tới cơ sở tâm lý học của hoạt động giáo dục học sinh ở bậc tiểu học.

Vấn đề cốt lõi của giáo dục học sinh là giáo dục đạo đức và giá trị sống, hình thành và phát triển nhân cách toàn diện cho các em. Vì vậy, phần đầu của chương dành đề cập đến các quy luật tâm lý chung của sự hình thành nhân cách ở lứa tuổi học sinh.

Phần tiếp theo của chương là phần trọng tâm, đề cập đến cơ sở tâm lý của giáo dục đạo đức và hành vi đạo đức của học sinh; Những vấn đề đặt ra trong phần này là khái niệm về đạo đức và hành vi đạo đức; cấu trúc tâm lý của hành vi đạo đức.

Phần cuối của chương đề cập tới cơ sở tâm lý học của hoạt động giáo dục định hướng giá trị cho học sinh: khái niệm, đặc điểm, phân loại định hướng giá trị; Quá trình hình thành định hướng giá trị là những vấn đề quan trọng trong nhân cách cá nhân.

4.1. Các quy luật tâm lý chung của sự hình thành nhân cách ở lứa tuổi học sinh

Tâm lý học hoạt động khẳng định bản chất xã hội của nhân cách, xem nhân cách như “sản phẩm” của sự phát triển tâm lý người trong những điều kiện xã hội. Sự hình thành nhân cách diễn ra theo những quy luật chung như sau:

4.1.1. Nhân cách hình thành dưới ảnh hưởng của hệ thống quan hệ xã hội mà con người tham dự vào và của hoạt động mà con người thực hiện trong khi tham dự vào các quan hệ xã hội ấy.

Khi nói đến ảnh hưởng của môi trường xã hội lên nhân cách cần lưu ý rằng hoàn toàn không phải tất cả mọi hiện tượng xã hội, mọi người, kể cả những người cận kề xung quanh đều ảnh hưởng đến nhân cách ở trẻ em. Chỉ có yếu tố xã hội nào nằm trong quan hệ hoạt động với trẻ em, những nhóm người nào mà trẻ định hướng vào (nhóm quy chiếu), những người nào mà ý kiến, quan điểm của họ có ý nghĩa đối với trẻ mới ảnh hưởng đến sự phát triển nhân cách của các em. A.V.Petrovski có nhận xét tinh tế rằng khi giáo viên khẳng định một học sinh nào đó không có quan tâm đến bất cứ điều gì, đến ý kiến của bất cứ ai, đối với em đó không ai có thể tác động lên được, thì điều đó thường có nghĩa là người giáo viên đó đã không biết đến những nhóm quy chiếu quy định lập trường đạo đức của học sinh này.

4.1.2. Ảnh hưởng của các điều kiện xã hội lên sự hình thành nhân cách không phải là trực tiếp, mà là gián tiếp qua thái độ của người được giáo dục đối với những tác động ấy

Mặc dù sự phát triển nhân cách được quy định bởi những điều kiện xã hội mà con người sống trong đó, bởi sự giáo dục và dạy học mà con người nhận được từ xã hội, nhưng những điều kiện này không quy định sự hình thành nhân cách một cách trực

tiếp, tự động, mà tùy thuộc vào chỗ bản thân người được giáo dục có thái độ như thế nào, tác động qua lại ra sao trong những điều kiện bên ngoài như nhau ở các học sinh khác nhau lại hình thành các nét nhân cách khác nhau. Cùng một tác động bên ngoài có thể dẫn đến những hiệu ứng khác nhau tùy thuộc vào nền tảng đạo đức của người được giáo dục. Bộ mặt đạo đức của một người phụ thuộc chủ yếu vào vốn kinh nghiệm của người ấy. Mức độ tương ứng giữa vốn kinh nghiệm của con người và những yêu cầu của xã hội sẽ quy định sự hình thành nhân cách của người đó. Nếu vốn kinh nghiệm của học sinh mâu thuẫn với những yêu cầu từ phía những người lớn xung quanh, học sinh này có thể lĩnh hội những yêu cầu một cách hình thức và chỉ thực hiện nó khi có mặt người lớn. Cũng có thể trẻ không tiếp nhận yêu cầu ngay cả một cách hình thức, nó chống lại người lớn, tập thể, khẳng định lập trường đạo đức riêng, và tách mình ra khỏi tập thể, đi tìm đồng minh ở bên ngoài nhà trường, trong các nhóm có cùng lập trường. Trong trường hợp này trẻ đã vượt qua ngoài vòng kiểm soát của giáo dục nhà trường.

4.1.3. Ở tuổi ấu thơ và tuổi học thì nhân cách hình thành dưới ảnh hưởng chủ đạo của giáo dục

Giáo dục với tư cách là một hoạt động đặc thù khác với những ảnh hưởng tự phát, ngẫu nhiên ở chỗ nó được tiến hành theo một chương trình xác định, có mục đích được xác định một cách có ý thức, có sử dụng những phương tiện, hình thức, phương pháp tác động có cơ sở khoa học. Giáo dục hướng vào việc hình thành ở trẻ một hệ thống khái niệm đạo đức chân xác, những ý niệm và niềm tin, những động cơ đúng của hành vi, những dạng, những phương thức hành vi thích hợp. Nhiệm vụ hàng đầu của tâm lý học giáo dục chính là xây dựng những cơ sở tâm lý học cho việc tổ chức một cách khoa học quá trình giáo dục sao cho có thể tạo ra được sự hình thành trọn vẹn nhân cách mỗi học sinh, tránh được sự xuất hiện của những đặc điểm tiêu cực.

Để thực hiện nhiệm vụ đào tạo con người phát triển toàn diện, hài hoà người làm công tác giáo dục không thể không dựa trên các tri thức về các quy luật tâm lý của sự hình thành nhân cách một cách tích cực, có mục đích, các quy luật của sự phát triển đạo đức, trên sự hiểu biết những đặc điểm cá nhân của trẻ em.

4.1.4. Giáo dục nhân cách không thể theo từng phần, từng bộ phận, mà phải giáo dục trọn vẹn, toàn thể

Nhân cách là một thể trọn vẹn, không chia cắt, trong đó mỗi phẩm chất không ngừng liên hệ với các phẩm chất khác, và do đó mỗi nét nhân cách sẽ mang ý nghĩa khác nhau nếu kết hợp với các nét nhân cách khác. Chẳng hạn, sự kiên nhân chỉ có ý nghĩa tích cực nếu được kết hợp với những tình cảm đạo đức cao đẹp, với những tình cảm tập thể phát triển cao. Kiên nhẫn sẽ mang một ý nghĩa khác nếu nó kết hợp với các nhu cầu vị kỷ, với ham muốn đạt được lợi ích cá nhân mà không tính đến lợi ích của những người khác, lợi ích của tập thể. Ngay cả tình cảm tập thể, tình đồng chí cũng không thể được xem xét và đánh giá một cách trừu tượng. Những phẩm chất này sẽ có ý nghĩa khác nhau tùy thuộc vào chỗ chúng được xuất hiện trong điều kiện hoạt động chung vì những mục đích xã hội cao cả, những mục đích cá nhân nhưng không chống lại xã hội, hay vì những mục đích phi xã hội, phi đạo đức. Chính vì lí do này mà

trong giáo dục con người không thể giáo dục theo từng bộ phận mà phải giáo dục toàn bộ, trọn vẹn con người.

4.1.5. Trong giáo dục nhân cách học sinh vấn đề cơ bản là tổ chức đúng đắn cuộc sống và hoạt động cho người học, và sự tích lũy kinh nghiệm hành vi đúng của người học

Điều kiện cần thiết của hành vi đạo đức là sự hiểu biết các quy tắc, chuẩn mực. Nhưng sự hiểu biết này tự nó không bảo đảm một trình độ phát triển tương ứng của hành vi đạo đức. Hơn nữa, việc lĩnh hội tri thức đạo đức mà không có thực tiễn hành vi đạo đức tương ứng sẽ dẫn tới sự xuất hiện của cái gọi là đạo đức hình thức (thuật ngữ của L.I.Bojovich) thể hiện ở sự không ăn khớp giữa tri thức đạo đức và hành vi đạo đức. Do đó, điều cơ bản trong giáo dục nhân cách người học là tổ chức đúng đắn cuộc sống và hoạt động cho họ, tạo cho họ kinh nghiệm hành vi đạo đức, hành vi xã hội tích cực. Điều này phải được tiến hành trong sự thống nhất với việc hình thành ở người học một hệ thống tri thức về tự nhiên, đạo đức, tư tưởng – chính trị.

4.1.6. Trong giáo dục nhân cách cái có ý nghĩa quyết định là sự hình thành những động cơ đúng của hành vi

Các nghiên cứu tâm lí học đã chỉ ra rằng trong cùng một hoạt động có thể hình thành nên những phẩm chất nhân cách khác nhau (ngay cả đối lập nhau) tùy thuộc vào động cơ thúc đẩy chủ thể tiến hành hoạt động. Ví dụ, chúng ta dạy trẻ em phê phán người khác một cách công khai, dũng cảm cho rằng bằng cách ấy (kinh nghiệm hành vi đúng) hình thành ở trẻ tính nguyên tắc, sự dũng cảm, sự trung thực, tính phê phán. Chúng ta có luôn đạt được mục đích không? Câu trả lời là không. Nếu trẻ phê phán bạn bè vì những động cơ có tính nguyên tắc thì điều này có thể thực, nếu vì mong muốn đổ lỗi cho bạn bè thì kinh nghiệm này góp phần hình thành thói ích kỷ, cá nhân chủ nghĩa; nếu sự phê phán được thúc đẩy bởi hận thù cá nhân thì nói dẫn đến sự thiếu trung thực, giáo quyệt, lòng thù hận; như vậy kinh nghiệm hành vi đúng chỉ dẫn đến mục đích trong trường hợp hành vi được thúc đẩy bởi động cơ thích hợp. Động cơ quy định chiều hướng tâm lí của hành động, quy định thái độ của cá nhân đối với hành động của mình. Do đó, giáo dục và củng cố trong kinh nghiệm những động cơ hành vi đúng là hết sức quan trọng. Hệ thống những động cơ bền vững, chủ đạo của hành vi được gọi là xu hướng của nhân cách (L.I.Bojovich, M.X.Neimark).

Trong quá trình hình thành nhân cách, khi kinh nghiệm cá nhân tác động qua lại với những yêu cầu từ phía xã hội, ở trẻ sẽ hình thành một hệ thống niềm tin và lý tưởng, và hệ thống này sẽ trở thành những động cơ hành vi của trẻ. Trên cơ sở này xuất hiện tính bền vững của nhân cách – khả năng trung thành với các nguyên tắc và các hành vi tương ứng trong mọi hoàn cảnh.

4.2. Cơ sở tâm lí học của hoạt động giáo dục đạo đức cho học sinh

4.2.1. Khái niệm đạo đức, hành vi đạo đức

a/ Khái niệm đạo đức

Vấn đề đạo đức đã được bàn đến từ rất sớm, ngay từ khi con người bắt đầu nhận thấy sự khác biệt giữa con người và con vật, giữa xã hội loài người và bầy đàn động vật. Do vậy, đạo đức trở thành một phạm trù quan trọng bậc nhất trong đời

sống xã hội. Hệ quả là có nhiều cách tiếp cận khác nhau về khái niệm này.

Với chức năng giải thích sự tồn tại của tự nhiên, xã hội và tư duy con người một cách khái quát nhất, triết học ngay từ thời kỳ cổ đại đã bàn đến khái niệm đạo đức. Theo tiếp cận này, đạo đức là một hình thái ý thức xã hội, phản ánh các quan điểm, tư tưởng xã hội về thiện ác, hạnh phúc, nghĩa vụ, công bằng, lương tâm. Nằm ở thượng tầng kiến trúc, hình thái ý thức đạo đức xuất hiện rất sớm, cùng với sự xuất hiện của xã hội loài người. Đạo đức chịu sự quy định của tồn tại xã hội và của các hình thái ý thức xã hội khác. Đồng thời, nó có tính độc lập tương đối và có sự tác động trở lại với tồn tại xã hội và các hình thái ý thức xã hội khác. Như vậy, theo quan điểm triết học, đạo đức được hiểu là một hiện tượng xã hội nảy sinh trong những điều kiện lịch sử cụ thể của phương thức sản xuất xã hội. Với cách tiếp cận này, đạo đức được xem xét trong sự thống nhất chặt chẽ với tồn tại xã hội và các hiện tượng xã hội khác, như pháp quyền, tôn giáo, chính trị, nghệ thuật...

Khi Đạo đức học, môn học coi đạo đức là đối tượng nghiên cứu chính của mình ra đời, thì ý thức đạo đức được hiểu là toàn bộ những quan niệm về thiện - ác, hạnh phúc, nghĩa vụ, công bằng, lương tâm cùng những nguyên tắc nhằm điều chỉnh, đánh giá hành vi của con người trong các mối quan hệ đối xử với nhau và đối với xã hội.

Tâm lí học quan tâm chủ yếu đến vai trò, cơ chế điều chỉnh của đạo đức đối với các lựa chọn hành vi, hoạt động của cá nhân và vị trí của nó trong tâm lí, nhân cách của cá nhân. Trong xã hội bao giờ một cá nhân cũng có quan hệ với những cá nhân khác, với xã hội, vì con người là một thực thể xã hội, con người bao giờ cũng sống trong một cộng đồng nhất định và mọi hoạt động sống của con người luôn luôn có quan hệ hai chiều với người khác và xã hội. Trong các mối quan hệ đó, để có thể cùng tồn tại các cá nhân phải đặt ra các quy định để điều chỉnh lẫn nhau và điều chỉnh bản thân nhờ có tính tự giác và tính xã hội. Chính những yêu cầu này, trong mỗi quan hệ của cá nhân với người khác và với xã hội được gọi là những chuẩn mực đạo đức. *Chuẩn mực đạo đức là những yêu cầu do con người đặt ra cho chính mình trong quan hệ với người khác và với xã hội.* Với tiếp cận đó, Đạo đức có thể được hiểu là:

Đạo đức là hệ thống những chuẩn mực đạo đức do con người tự giác đặt ra và tự giác chấp hành trong quá trình quan hệ với cá nhân khác và với xã hội.

Đạo đức có các đặc điểm sau:

- *Tính lịch sử:* Cùng với sự phát triển của xã hội loài người, các chuẩn mực đạo đức ngày càng trở lên đầy đủ hơn, có sức mạnh điều chỉnh hơn. Mỗi thời kỳ xã hội, có thể có các chuẩn mực này hay chuẩn mực khác được đề cao. Những chuẩn mực đạo đức được thay đổi tùy theo những hình thái kinh tế xã hội và chế độ chính trị xã hội khác nhau. Cách hiểu này nhấn mạnh đến tính lịch sử rõ nét của đạo đức. Tuy nhiên, có những hình thái kinh tế xã hội và chế độ chính trị xã hội khác nhau nhưng lại có những chuẩn mực đạo đức giống nhau. Đó là các chuẩn mực đạo đức mang tính vĩnh cửu như lòng nhân ái, vị tha, chung thủy, tính nhân bản, tính đồng loại...

- *Tính tự giác.* Một đặc điểm rất quan trọng giúp nhận biết được dấu hiệu của đạo đức với các yếu tố điều chỉnh hành vi khác (luật pháp, bản năng, sự đe dọa..) là ở tính tự nguyện và tính ý thức của nó. Như đã nhấn mạnh ở trên, Tâm lí học tập trung

vào việc nghiên cứu các cơ chế điều chỉnh hoạt động của con người, nên vai trò của đạo đức ở đây cần được phân biệt với pháp luật – cũng là một yếu tố có thể điều chỉnh hành vi của con người. Sự khác biệt là ở chỗ: Pháp quyền điều chỉnh các quan hệ xã hội bằng sức mạnh cưỡng bức của nhà nước - chế tài. Việc vi phạm các quy phạm pháp luật sẽ dẫn tới sự trừng phạt từ bên ngoài, từ cơ quan chấp pháp. Trong khi đó, đạo đức điều chỉnh hành vi của cá nhân bằng sự tự ý thức, tự điều chỉnh và sự phán xét bởi chính “lương tâm” của cá nhân. Đạo đức điều chỉnh các quan hệ xã hội, bằng sức mạnh của dư luận xã hội, của tập quán và của giáo dục, phạm vi ảnh hưởng của đạo đức rộng hơn pháp quyền.

- *Tính tự chủ*: Sự tự ý thức về các chuẩn mực đạo đức, về lương tâm, danh dự và lòng tự trọng là đặc điểm nổi bật của ý thức đạo đức. Tính tự chủ phản ánh khả năng của mỗi người trong việc thực hiện các chuẩn mực đạo đức mà không có sự giám sát thường xuyên của xã hội, đó là sức mạnh hữu hiệu đặc biệt của đạo đức: “lương tâm là người lãnh đạo cuộc sống đáng tin cậy”. Các chuẩn mực đạo đức có sức thúc đẩy không giống nhau ở các cá nhân khác nhau. Với cá nhân này chuẩn mực đạo đức là bất biến không thể vi phạm, với cá nhân khác lại có thể linh hoạt ở mức độ nhất định. Đặc biệt cần chú ý khi Tâm lí học nhấn mạnh tính tự nguyện tuân thủ các chuẩn mực đạo đức của cá nhân. Bởi lẽ cá nhân chỉ có thể tự nguyện tuân thủ khi các chuẩn mực đó thực sự được cá nhân lĩnh hội. Các chuẩn mực đó trở thành một phần trong nhân cách của cá nhân. Tức là đã biến các chuẩn mực bên ngoài trở thành cái bên trong của mình. Do vậy, Đạo đức là thành phần cơ bản của nhân cách, phản ánh bộ mặt nhân cách của một cá nhân đã được xã hội hoá. Mọi sự giáo dục đạo đức, vì vậy chỉ được coi là thành công khi đạt được điều này.

- *Tính thể hiện thái độ*: Dưới góc độ của tâm lí học, đạo đức là hệ thống những chuẩn mực biểu hiện thái độ, đánh giá những quan hệ giữa lợi ích của bản thân với lợi ích của người khác và của xã hội. Khi cá nhân tuân thủ các chuẩn mực đạo đức này hoặc phủ nhận các chuẩn mực đạo đức khác đồng nghĩa với việc thể hiện thái độ của mình với các chuẩn mực đó.

Tính định hướng và điều khiển, điều chỉnh. Có thể nói, những chuẩn mực đạo đức đều chi phối và quy định những hành vi, lối sống của cá nhân, qua đó biểu hiện cái thiện, cái ác của cá nhân. Đạo đức của con người, cuối cùng được thể hiện ở hành vi, đó là sự chuyển hóa từ nhận thức đạo đức thành hành vi đạo đức.

Có nhiều chuẩn mực đạo đức khác nhau. Tuy nhiên, có thể nhóm thành các nhóm cơ bản sau:

- Nhóm chuẩn mực đạo đức thể hiện nhận thức tư tưởng chính trị;
- Nhóm những chuẩn mực đạo đức hướng vào sự tự hoàn thiện bản thân;
- Nhóm những chuẩn mực đạo đức thể hiện quan hệ với mọi người và dân tộc khác;
- Nhóm những chuẩn mực đạo đức thể hiện quan hệ đối với công việc;
- Nhóm những chuẩn mực liên quan đến xây dựng môi trường sống (môi trường tự nhiên, môi trường văn hoá, xã hội).

Tóm lại, chuẩn mực đạo đức (còn gọi là giá trị đạo đức) là những quy định,

quy tắc có tính chất chuẩn mực, được nhiều người thừa nhận, được dư luận xác định như một đòi hỏi khách quan, là thước đo giá trị cần có ở mỗi người.

Đạo đức có các chức năng:

- *Chức năng nhận thức:* đạo đức là công cụ giúp con người nhận thức xã hội về mặt đạo đức, các quan điểm đạo đức, nguyên tắc chuẩn mực đạo đức. Trên cơ sở nhận thức được các nguyên tắc, chuẩn mực đạo đức, con người có thể định hướng và điều chỉnh hành vi cho phù hợp với các chuẩn mực đó. Do vậy, nhận thức đạo đức có vai trò soi sáng con đường thực hiện các hành vi đạo đức của cá nhân.

- *Chức năng giáo dục:* trên cơ sở nhận thức đạo đức, các chuẩn mực đạo đức được con người lĩnh hội, hình thành những phẩm chất nhân cách, hình thành hệ thống định hướng giá trị điều chỉnh hành vi đạo đức.

- *Chức năng điều chỉnh hành vi:* làm cho hành vi, hoạt động của con người phù hợp với lợi ích của xã hội, của cộng đồng. Thực hiện được chức năng này thì trước hết bản thân con người phải tự giác điều chỉnh hành vi của mình trên cơ sở những chuẩn mực xã hội. Tập thể tạo ra những dư luận để khen ngợi, khuyến khích hay phê phán những biểu hiện cụ thể của hành vi đạo đức trên cơ sở những chuẩn mực, giá trị đạo đức. Các chuẩn mực đạo đức giúp con người có thể chung sống với người khác và với xã hội.

Vì vậy, mục tiêu của giáo dục đạo đức là giúp cho mỗi cá nhân nhận thức đúng các giá trị đạo đức, biết hành động theo lẽ phải, công bằng và nhân đạo, biết sống vì mọi người, vì gia đình, vì sự tiến bộ xã hội và sự phồn vinh của đất nước. Trong đó mục tiêu quan trọng nhất của giáo dục đạo đức là hình thành những thói quen đạo đức. Giáo dục đạo đức (đức dục) là một trong năm mặt cơ bản của giáo dục con người toàn diện, có mục tiêu cơ bản là hình thành ý thức đạo đức cho các đối tượng được giáo dục. Ý thức đạo đức ở đây được nhìn nhận trong sự thống nhất giữa ba mặt cơ bản:

Nhận thức về quy tắc, chuẩn mực và giá trị đạo đức - Thái độ và niềm tin đạo đức - Hành vi và thói quen đạo đức.

Theo đó, giáo dục đạo đức sẽ tập trung chủ yếu vào việc hệ thống hoá các quy tắc, chuẩn mực và giá trị đạo đức cần giáo dục cho người học. Hoạch định các biện pháp tác động nhằm nâng cao nhận thức của người học về các chuẩn mực, giá trị đạo đức; hình thành ở người học thái độ tích cực và sự tin tưởng vào tính tất yếu, tính chính nghĩa của các quy tắc chuẩn mực; rèn luyện cho người học thói quen hành vi có đạo đức trong các hoạt động và quan hệ.

Giáo dục đạo đức về bản chất là quá trình biến các hệ thống chuẩn mực đạo đức từ những đòi hỏi bên ngoài của xã hội đối với cá nhân thành những đòi hỏi bên trong của cá nhân, thành niềm tin, nhu cầu, thói quen của người được giáo dục.

Giáo dục đạo đức có mối quan hệ chặt chẽ với giáo dục chính trị, tư tưởng, giáo dục pháp luật.

b/ Khái niệm hành vi đạo đức

Hành vi đạo đức là một hành động tự giác được thúc đẩy bởi một động cơ có ý nghĩa về mặt đạo đức.

Không phải mọi hành vi đều là các hành vi đạo đức, chỉ những hành vi nào

được thúc đẩy bởi một động cơ có nội dung đạo đức mới là các hành vi đạo đức. Tức là cá nhân thực hiện hành vi tuân thủ chuẩn mực cần có trong quan hệ với người khác như tôn trọng lễ phép với người khác, giúp đỡ người khác... Với tư cách là một cá nhân, mỗi thành viên của một nhóm hoặc một cộng đồng nhất định luôn có những quan điểm, thái độ và hành động của riêng mình. Tuy nhiên, với tư cách là thành viên của một nhóm, hoặc một cộng đồng nhất định, quan điểm, thái độ và hành động của mỗi cá nhân luôn được xác lập trên cơ sở các quy tắc chung (chịu sự chế ước của các quy tắc chung) đã được hình thành trong nhóm và cộng đồng mà cá nhân là thành viên. Sự thay đổi quan điểm, thái độ và hành vi của cá nhân cho phù hợp với các quy tắc chung của nhóm được nhìn nhận như là sự thích ứng xã hội của cá nhân. Để nhận biết một hành vi đạo đức, có thể căn cứ vào các tiêu chuẩn sau:

Tính tự giác của hành vi: Một hành vi được xem là hành vi đạo đức khi hành vi đó được chủ thể hành động, ý thức đầy đủ về mục đích, ý nghĩa của hành vi. Hay nói cách khác là chủ thể hành vi phải có hiểu biết, có thái độ, có ý thức đạo đức. Chủ thể tự giác hành động dưới sự thúc đẩy của những động cơ của chính chủ thể mà không phải bị tác động mang tính bắt buộc từ người khác.

Khi tiến hành hành động, chủ thể chưa ý thức được hành động của mình, chưa tự giác hành động, hành động còn có tính chất bắt buộc... thì không thể coi đó là hành vi đạo đức. Do đó, những hành vi bản năng, hành vi bị cưỡng bức, hành vi mù quáng... đều không phải là hành vi đạo đức.

Như vậy tính tự giác của hành vi thể hiện ở chỗ: Chủ thể có hiểu biết, có thái độ, có ý chí đạo đức. Nói cách khác, có ý thức đạo đức của cá nhân.

Tính có ích của hành vi: Đây là một đặc điểm nổi bật của hành vi đạo đức, nó phụ thuộc vào thể giới quan và nhân sinh quan của chủ thể hành vi. Hành vi vô bổ không đem lại lợi ích cho người khác hoặc cho xã hội thì không thể coi là hành vi đạo đức. Trong xã hội hiện đại, một hành vi được coi là có đạo đức hay không tùy thuộc ở chỗ nó có thúc đẩy cho xã hội đi lên theo hướng có lợi cho công việc đổi mới hay không.

Tính không vụ lợi của hành vi đạo đức: Hành vi đạo đức phải là hành vi có mục đích vì tập thể vì lợi ích chung, vì cộng đồng xã hội. Cá nhân thực hiện hành vi đạo đức không được lấy lợi ích của mình làm trung tâm hay thực hiện hành vi có bản chất là mong muốn lợi ích cho bản thân. Tục ngữ có câu: “Làm lành mong chúng biết danh, ấy là làm tiếng làm lành chi đâu”. Hành vi ấy có bản chất là vì cá nhân, vì bản thân do vậy nó không được coi là hành vi đạo đức.

4.2.2. Cấu trúc tâm lý của hành vi đạo đức

a) Tri thức đạo đức

Hệ thống các chuẩn mực đạo đức tồn tại trong đời sống xã hội, được bảo lưu, kế thừa và chuyển giao từ thế hệ này sang thế hệ khác. Mỗi thời kỳ xã hội, các chuẩn mực đó có sự biến đổi nhất định. Mỗi cá nhân khi sinh ra đã đối diện với hệ thống các chuẩn mực đó. Việc nhận biết các chuẩn mực được thực hiện thông qua rất nhiều cách thức khác nhau: từ sự dạy bảo của người lớn, đến tự quan sát, học tập... Tiếp thu được hệ thống các chuẩn mực đạo đức, cá nhân có được các tri thức đạo đức.

Tri thức đạo đức là sự hiểu biết của con người về những chuẩn mực đạo đức quy định hành vi của họ trong mối quan hệ của con người với người khác và với xã hội.

Tri thức đạo đức là yếu tố quan trọng đầu tiên chi phối tới hành vi đạo đức của con người. Không có tri thức đạo đức, cá nhân không biết phải ứng xử thế nào cho phù hợp, các hành vi của cá nhân có thể lệch chuẩn. Tri thức đạo đức đóng vai trò soi sáng con đường thực hiện hành vi đạo đức. Tuy nhiên, cần phân biệt rõ giữa hiểu biết các tri thức đạo đức với việc học thuộc lòng các tri thức đạo đức. Việc hiểu biết các tri thức đạo đức bao hàm thái độ đối các chuẩn mực và xu hướng tuân thủ, trong khi học thuộc các kiến thức đạo đức chỉ đơn giản là biết hay “nói suông”.

Suy luận đạo đức (reasoning): suy luận đạo đức là việc vận dụng các tri thức đạo đức để đánh giá một hành vi đạo đức của người khác hoặc của bản thân. Trên cơ sở đó cá nhân xác định xu hướng hành vi đạo đức của mình. Suy luận đạo đức là quá trình phức tạp, bao gồm cả tư duy trước một tình huống có nhiều cách giải quyết, bao gồm cả thái độ riêng của cá nhân trước các đối tượng, bao gồm cả việc đấu tranh, lựa chọn các giá trị đạo đức. Hình thành các suy luận đạo đức đúng, do vậy có thể đóng vai trò quan trọng trong việc giúp cá nhân hình thành phẩm chất đạo đức ổn định cho bản thân.

b) Niềm tin đạo đức

Tri thức đạo đức là cơ sở cho sự hình thành niềm tin vào các chuẩn mực, các giá trị đạo đức. Tuy vậy, không phải mọi tri thức đạo đức đều có thể trở thành niềm tin. *Niềm tin đạo đức là sự tin tưởng một cách sâu sắc của con người vào tính đúng đắn, tính chân lý của các chuẩn mực đạo đức và sự thừa nhận tính tất yếu phải tôn trọng triệt để các chuẩn mực đạo đức đó.*

Như vậy, niềm tin đạo đức là kết hợp giữa hiểu biết về các chuẩn mực đạo đức, được củng cố bởi thái độ, xúc cảm của cá nhân trước các chuẩn mực đó. Niềm tin đạo đức vừa là chỗ dựa vững chắc, vừa là động lực cho việc thực hiện các hành vi đạo đức. Không còn niềm tin đạo đức, con người không có sức mạnh và không thể vượt qua các tác động xung quanh để thực hiện các hành vi đạo đức. Niềm tin đạo đức là cơ sở để con người bộc lộ những phẩm chất ý chí, phẩm chất đạo đức của mình. Để hình thành niềm tin đạo đức cần thời gian dài, bởi lẽ tri thức cộng với các trải nghiệm, quan sát mới tạo được niềm tin. Trong quá trình đó có nhiều yếu tố tác động đến việc hình thành niềm tin đạo đức. Giáo dục của gia đình, nhà trường và xã hội giúp cá nhân có được các hiểu biết về các chuẩn mực đạo đức. Quan trọng hơn, đây là môi trường diễn ra việc học tập xã hội, củng cố niềm tin. Đặc biệt trong gia đình, với tư cách là xã hội thu nhỏ, các chuẩn mực đạo đức được thực hiện, tuân thủ bởi những người xung quanh một cách thường xuyên, trong mọi tình huống sống động, hiện hữu là tác động cơ bản để hình thành niềm tin đạo đức cho trẻ ngay từ tuổi ấu thơ. Nhà trường với tư cách là nơi vun trồng, chăm sóc để các niềm tin đạo đức bắt rễ sâu hơn. Xã hội với các tác động đa chiều của nó có thể góp phần thử thách, tôi luyện niềm tin đạo đức, nhưng cũng có thể là yếu tố làm xói mòn niềm tin đạo đức. Mối quan hệ với bạn bè là yếu tố quan trọng trong quá trình hình thành các niềm tin đạo đức ở cá nhân. Các chuẩn mực

đạo đức được thể hiện ngay trong quan hệ bạn bè.

c) Tình cảm đạo đức

Tình cảm đạo đức là thái độ, là sự rung cảm của cá nhân đối với các hành vi đạo đức của người khác hoặc của bản thân. Sự khâm phục một gương dũng cảm, sự áy náy vì một hành vi bất cần của mình làm ảnh hưởng xấu đến người khác. Đó chính là tình cảm đạo đức. Tình cảm đạo đức là kim chỉ nam, là cơ sở nền tảng tạo nên những tình cảm khác.

Trong cấu trúc nhân cách thì tình cảm đạo đức luôn luôn là hạt nhân, nó định hướng nhân cách, chi phối thể giới quan, nhân sinh quan của con người, nó chi phối đến mọi tình cảm khác của cá nhân.

d) Động cơ đạo đức

Để phân biệt một hành vi đạo đức với hành vi khác cần xác định được động cơ của nó. Bản chất xã hội, đạo đức hay phi đạo của hành vi thể hiện chính ở động cơ. *Động cơ đạo đức là nguyên nhân bên trong, là sự chuyển hóa từ tri thức đạo đức, niềm tin đạo đức, tình cảm đạo đức đã được con người ý thức thành sức mạnh thúc đẩy con người thực hiện các hành động phù hợp với các chuẩn mực đạo đức trong mối quan hệ với người khác và với xã hội, từ đó biến hành vi của con người thành hành vi có đạo đức.*

Động cơ đạo đức vừa bao hàm ý nghĩa về mặt mục đích, vừa bao hàm ý nghĩa về mặt nguyên nhân của hoạt động. Với tư cách là mục đích của hành vi đạo đức, thì động cơ đạo đức sẽ quy định chiều hướng tâm lí của hành động, quy định thái độ của con người đối với hành động của mình. Có thể nói, chính giá trị đạo đức của hành vi được thể hiện ở mục đích của nó. Với tư cách là nguyên nhân của hành động, động cơ đạo đức là động lực tâm lí giúp phát huy tối đa mọi sức mạnh vật chất và tinh thần của con người, thúc đẩy con người hành động theo tri thức và niềm tin đối với chuẩn mực đạo đức. Động cơ đạo đức đóng vai trò quyết định trong việc duy trì sự ổn định, lâu dài của hành vi đạo đức. Như vậy, giáo dục đạo đức cho học sinh phải xây dựng cho các em động cơ đạo đức bền vững để thúc đẩy hành vi đạo đức của các em.

** Quan hệ giữa nhu cầu đạo đức và hành vi đạo đức*

Nhu cầu đạo đức nằm ngay trong hệ thống nhu cầu cá nhân của con người. Trong mỗi một hoàn cảnh nhất định, do những điều kiện khác nhau quy định mà một số nhu cầu nào đó được nổi lên hàng đầu và dần xác định được đối tượng thoả mãn nhu cầu đó. Khi đối tượng của nhu cầu đạo đức được xác định thì động cơ đạo đức được hình thành.

Một hành vi đạo đức luôn luôn diễn ra trong một hoàn cảnh cụ thể và ngược lại, trong một hoàn cảnh cụ thể thì động cơ đạo đức, ý thức đạo đức được bộc lộ, được thể hiện một cách rõ nhất.

Tóm lại:

- Động cơ đạo đức được bắt nguồn từ nhu cầu đạo đức, nó quy định và thúc đẩy hành vi đạo đức chính trong quá trình đó.
- Nhu cầu đạo đức quy định hành vi đạo đức và hành vi đạo đức cũng tác động trở lại nhu cầu đạo đức và làm nó biến đổi.

- Động cơ đạo đức có ý nghĩa tích cực hay tiêu cực về mặt đạo đức khi hành vi đó trở thành hành vi đạo đức hay hành vi phi đạo đức.

- Trong giáo dục đạo đức cho học sinh phải tiến hành tổ chức các hoạt động trong một điều kiện, hoàn cảnh cụ thể mà ở đó cá nhân có cơ hội để bộc lộ động cơ và ý thức đạo đức tương ứng. Bởi vì chỉ có hoạt động mới tạo ra hoàn cảnh có đạo đức, thúc đẩy hành vi đạo đức cũng như có thể cải tạo được những hành vi vô đạo đức.

e) Thiện chí đạo đức

Thiện chí đạo đức là ý hướng của con người hướng vào việc tạo ra giá trị hoặc các hành vi đạo đức. Thiện chí đạo đức đóng vai trò tạo ra sự sẵn sàng tâm lý và định hướng thường xuyên cho việc thực hiện các hành vi đạo đức. Thiện chí đạo đức có được dựa trên sự kết hợp của tri thức đạo đức và các tình cảm đạo đức. Sự khác biệt giữa thiện chí đạo đức và nghị lực đạo đức là ở cường độ của sự thúc đẩy các hành vi, trong đó thiện chí đạo đức có cường độ thấp hơn so với nghị lực đạo đức. Thiện chí đạo đức như một véc tơ chỉ hướng cho hành vi đạo đức, bản thân nó chưa đủ mạnh để quyết định một hành vi đạo đức. Để rèn luyện các hành vi đạo đức thì hình thành thiện chí đạo đức là bước đi ban đầu.

f) Nghị lực đạo đức

Một hành vi đạo đức chỉ có thể thực sự xảy ra khi có một sức mạnh tinh thần nào đó thúc đẩy, đó là sức mạnh của ý chí, được gọi là nghị lực.

Nghị lực là năng lực phục tùng ý thức của con người. Nếu không có nghị lực, con người sẽ không vượt qua giới hạn của động vật và hành động của con người khi đó sẽ bị nhu cầu của bản thân chế ước tuyệt đối.

Nghị lực cho phép con người buộc những nhu cầu, nguyện vọng, ham muốn của cá nhân phục tùng ý thức đạo đức, giúp con người vượt qua mọi khó khăn để hoàn thành các nhiệm vụ đã đề ra trong cuộc sống. Do vậy, nghị lực đạo đức tạo ra sức mạnh để cá nhân có thể thực hiện được các hành vi đạo đức trong các bối cảnh đòi hỏi phải vượt qua các cản trở từ bên trong bản thân và từ bên ngoài. Đó là vượt qua các mong muốn vị kỷ để hành động vì người khác hoặc vượt qua sự sợ hãi của bản thân để thực hiện các hành động đem lại lợi ích cho người khác hoặc cho xã hội.

g) Thói quen đạo đức

Quan hệ giữa tri thức, động cơ và hành vi chịu sự tác động của nhiều yếu tố. Có những yếu tố cản trở quá trình chuyển biến từ tri thức đến hành vi. Mỗi quan hệ này sẽ trở nên chặt chẽ hơn khi có thói quen đạo đức. Thói quen mang tính đạo đức ăn sâu vào nếp sống con người, trở thành một phần hữu cơ trong cuộc sống của con người, do vậy nó gắn chặt tri thức, niềm tin, tình cảm thành một khối. *Thói quen đạo đức là những là những hành vi đạo đức ổn định của con người, nó trở thành những nhu cầu đạo đức của người đó.* Nếu như nhu cầu này được thoả mãn thì con người cảm thấy thoải mái dễ chịu và ngược lại. Thói quen đạo đức được xem là phẩm chất đạo đức trong nhân cách con người.

Mối quan hệ giữa các yếu tố trong cấu trúc của hành vi đạo đức

Các yếu tố tâm lý trong cấu trúc của hành vi đạo đức có mối tương quan lẫn nhau:

Tri thức đạo đức soi sáng con đường dẫn đến mục đích của hành vi đạo đức. Nhờ có tri thức đạo đức cá nhân biết cần phải làm gì, nên làm gì.

Tình cảm đạo đức, thiện chí đạo đức là cái phát động mọi sức mạnh vật chất và tinh thần của con người để thực hiện các hành vi đạo đức.

Con người có tri thức đạo đức và niềm tin đạo đức, có tình cảm và động cơ đạo đức, nghĩa là có ý thức đạo đức, có thiện chí, nhưng chưa đảm bảo luôn luôn có hành vi đạo đức. Nói các khác, giữa ý thức đạo đức và hành vi đạo đức còn có một khoảng cách.

Ba sự ảnh hưởng quan trọng đến hành vi đạo đức đó là sự noi gương, sự tiếp thu, và cái tôi. Trước hết, những học sinh thường xuyên tiếp xúc với hình mẫu người lớn chu đáo, rộng lượng sẽ có xu hướng quan tâm nhiều hơn đến quyền lợi và cảm xúc của người khác (Cook và Cook, 2005; Eisenberg và Fabes, 1998). Thứ hai, hầu hết các lý thuyết về hành vi đạo đức đều cho rằng hành vi đạo đức của học sinh được kiểm soát trước tiên bởi những người khác thông qua hướng dẫn trực tiếp, sự giám sát, thưởng - phạt, và điều chỉnh. Học sinh tiếp thu các nguyên tắc và quy tắc đạo đức của những người quyền uy đã hướng dẫn chúng. Các em tuân theo các tiêu chuẩn bên ngoài như thể đó là những tiêu chuẩn của riêng mình. Khi bị khiển trách, nếu học sinh được biết lý do, đặc biệt là những lý do nêu bật hậu quả của hành động lên những người khác- các em có thể hiểu được, và nhờ đó sẽ có nhiều khả năng hơn trong việc tiếp thu các quy tắc đạo đức. Các em học được cách ứng xử theo lối đạo đức ngay cả khi "không có ai đang theo dõi"(Hoffman, 2000).

Hướng cư xử của một người về mặt đạo đức phần lớn phụ thuộc vào mức độ hòa hợp của các niềm tin đạo đức và các giá trị đạo đức trong nhân cách, và trong ý thức của người đó về bản thân mình. Sự ảnh hưởng của những niềm tin đạo đức của chúng ta đến cuộc sống của chính ta tùy theo sự quan trọng cá nhân, mà chúng ta chính là những cá nhân gắn liền với chúng, ta phải nhận biết và tôn trọng chúng vì đó là của ta (Arnold, 2000).

Yếu tố làm cho ý thức đạo đức được thể hiện trong hành vi đạo đức là thói quen đạo đức. Thói quen đạo đức là sự thống nhất của các thành tố nêu trên là sự chuyển từ nhận thức, thái độ bên trong thành hành vi bên ngoài. Để hình thành được thói quen đạo đức cần phải thực hiện các hành vi đạo đức một cách thường xuyên.

Giáo dục đạo đức cho học sinh, thực chất là hình thành những phẩm chất đạo đức cho học sinh, là tạo ra ở các em một cách đồng bộ các yếu tố tâm lý nói trên.

4.2.3. Một số lý thuyết tâm lý học về phát triển đạo đức của trẻ em³

a) Thuyết của J.Piaget

Piaget là một trong những nhà tâm lý học đầu tiên đề xuất một lý thuyết về đạo đức dựa trên các nghiên cứu phát triển trí tuệ của trẻ. Trong khi nghiên cứu về tâm lý trẻ em, ngay từ những tác phẩm đầu tiên Piaget đã quan tâm đến sự hình thành đạo đức ở trẻ. Xuất phát từ tư tưởng cơ bản rằng tất cả sự phát triển nảy sinh từ hành động: đưa trẻ xây dựng và xây dựng lại sự hiểu biết của mình về thế giới như là kết quả của sự

³ Nguyễn Đức Sơn và cộng sự (2015), *Giáo trình Tâm lý học giáo dục*. NXB Đại học Sư phạm.

tương tác với môi trường. Có thể bắt đầu từ những trò chơi của trẻ để hiểu niềm tin của trẻ về cái đúng, cái sai. Nghiên cứu và lý thuyết của Piaget có thể được xem là xuất phát điểm cho khuynh hướng tiếp cận nhận thức trong nghiên cứu đạo đức và sự phát triển đạo đức. Theo Piaget, sự tôn trọng các quy tắc và ý thức về sự công bằng xã hội là những khía cạnh cơ bản phản ánh sự phát triển đạo đức. Điều này thể hiện ngay khi đứa trẻ áp dụng các luật lệ khi chơi. Khái quát này của Piaget được đưa ra sau khi nghiên cứu bằng phương pháp phỏng vấn lâm sàng trên trẻ em Thụy Sĩ trong độ tuổi từ 4 đến 12 tuổi.

Khi nghiên cứu sự phát triển đạo đức, ông sử dụng hai kỹ thuật chính. Một là yêu cầu trẻ giải thích cách chơi bắn bi. Vì đây là trò chơi truyền từ trẻ này sang trẻ khác, hiếm khi được người lớn dạy, nên Piaget cho rằng sẽ bổ ích khi minh họa một số cách cơ bản trong đó trẻ hiểu được những khái niệm cơ bản như “tính công bằng” hay áp dụng luật chơi.

Kỹ thuật thứ hai Piaget áp dụng và cũng là kỹ thuật được nhiều nhà nghiên cứu áp dụng là đưa cho trẻ một vấn đề phát sinh từ câu chuyện hay tình huống hỏi trẻ xem trong trường hợp như thế điều gì đúng thông qua những tình huống mang tính giả định. Một trong những câu chuyện mà ông sử dụng kể về một cô bé lấy kéo của mẹ nghịch, vô tình làm áo thủng lỗ. Bằng cách thay đổi kết quả trong câu chuyện, như mức độ thiệt hại và liệu trẻ có được mô tả là không vâng lời hay không (bị cấm chơi kéo). Piaget có thể nhận dạng điều gì có thể là một số những yếu tố chính trong đánh giá đạo đức ở trẻ.

Các giai đoạn phát triển đạo đức:

Trên cơ sở phân tích những phản ứng của trẻ đối với các câu hỏi và tình huống đặt ra, Piaget đã xác định 3 giai đoạn phát triển nhận thức đạo đức của trẻ với những khuynh hướng đặc trưng riêng.

Các giai đoạn mà ông nhận dạng được mô tả cho thấy hiểu biết của trẻ về tính chất đạo đức của vấn đề ngày càng phức tạp khi kinh nghiệm của trẻ trong thế giới càng tăng.

1. Giai đoạn hiện thực đạo đức (lệ thuộc). Cho đến 7 hay 8 tuổi trong giai đoạn này, đánh giá đạo đức của trẻ, hoàn toàn phản ánh những gì được người lớn cho phép. Trẻ đánh giá hành động là “xấu” nếu không được phép và không cố gắng tìm kiếm quá giới hạn chú ý làm nền tảng cho hành vi hay những vấn đề chung chung hơn. Khi được đưa ra vấn đề, trong đó trẻ con phải chọn giữa việc tìm kết quả “công bằng” trong tình huống hay phải nghe lời bố mẹ, thì những trẻ nhỏ tuổi này cho rằng về đạo đức, điều thích hợp nên làm là phải nghe lời bố mẹ. Như vậy, lệ thuộc được hiểu là lệ thuộc vào các lý lẽ đạo đức, đặc trưng bởi sự tôn trọng triệt để, chính xác các quy tắc do người lớn đặt ra và sự vâng lời người lớn.

Sự lệ thuộc đó xuất phát từ 2 yếu tố. Thứ nhất là suy nghĩ theo lối tự cho mình là trung tâm, tức là trẻ đặt suy nghĩ và mong muốn của mình lên người khác, trẻ chưa hiểu được rằng mỗi người có cái riêng và khác biệt với những người khác. Với niềm tin rằng khi ai đó làm sai thì hình phạt sẽ tự đến. Thứ 2 là mối quan hệ ruột thịt người lớn. Người lớn là người có quyền uy với sự tồn tại của trẻ. Mối quan hệ này có xu

hướng dõ từ trên xuống, tạo sức mạnh buộc trẻ phải nghe theo.

2. Chủ nghĩa quân bình: từ 8 đến 11 tuổi trẻ con trong giai đoạn này sẽ chọn giải pháp công bằng nhất, cách xử lý quân bình nhất đối với mọi người tham gia. Chính trên cơ sở này một hành động được đánh giá là đúng hay sai về đạo đức. Thái độ tự cho mình là trung tâm được giảm bớt đến mức trẻ con nhận thấy nhu cầu của người khác cũng quan trọng và các loại đánh giá đạo đức của trẻ phản ánh điều này.

3. Tính công bằng. Từ 11 tuổi trở đi trẻ con lúc này phát triển vượt khỏi những giải pháp quân bình giản dị thái quá khi hiểu biết xã hội của trẻ tinh vi hơn, trẻ con bắt đầu nhận thấy không phải tất cả nhu cầu của người khác đều giống nhau. Trẻ em quan tâm đến những tình huống mà ở đó sự tôn trọng nghiêm khắc luật đôi lúc cũng đem lại các phiền phức. Theo Piaget, vào lúc này, trẻ bắt đầu phát triển khái niệm tính công bằng: chẳng hạn, một số người cần có phần chia lớn hơn để bù cho thực tế lúc khởi đầu họ không giống nhau. Đánh giá sự thích hợp về đạo đức và công bằng phải phản ánh điều này, để đảm bảo rằng giải pháp được phát triển sau cùng và thích hợp. Độc lập được hiểu là khả năng quan tâm đến các luật có phê phán và áp dụng chúng một cách có lựa chọn dựa trên mục đích cùng tôn trọng và hợp tác. Piaget xem xét sự phát triển đạo đức như vậy như là kết quả của những tác động qua lại giữa cá nhân, thông qua đó cá nhân đưa ra những giải pháp được cho là công bằng với tất cả.

Như vậy, nhà trường cần phải tập trung vào việc nuôi dưỡng và phát triển đạo đức của học sinh bằng cách yêu cầu học sinh cùng tham gia đưa ra những luật lệ chung dựa trên sự công bằng. Giáo dục đạo đức không phải là đơn giản học thuộc và tiếp thu các chuẩn mực đạo đức mà cá nhân xác định đạo đức một cách riêng biệt thông qua sự đấu tranh của chính mình để đi đến các giải pháp công bằng. Do vậy, giúp học sinh phát hiện chính mình thông qua những cơ hội, tình huống hơn là chỉ dạy các chuẩn mực đơn thuần.

Phát triển đạo đức như sự thay đổi dần dần.

Điều quan trọng nên nhớ: mặc dù Piaget bàn về các giai đoạn, nhưng ông không xem sự phát triển đạo đức xảy ra với một chuỗi những sự gián đoạn đột ngột. Thay vào đó, ông xem đó là sự phát triển dần dần từ đạo đức tự trị, tùy vào các nguyên tắc hay quy luật bên ngoài thành đạo đức tự chủ do cá nhân quyết định áp dụng nguyên tắc đúng sai nội tâm hoá, của riêng mình. Giống như các giai đoạn phát triển nhận thức, Piaget xem sự phát triển trong suy nghĩ đạo đức này như kết quả của sự giảm dần thái độ cho mình là trung tâm trong suy nghĩ của trẻ.

Trẻ con bắt đầu từ một quan điểm hoàn toàn tự cho mình là trung tâm, và chỉ dần dần chấp nhận rằng thế giới bên ngoài có sự tồn tại độc lập. Theo Piaget, hiểu biết ban đầu về thế giới bên ngoài của trẻ vì thế tương đối hạn chế, có khuynh hướng được diễn tả theo nghĩa ứng dụng các quy luật và nguyên tắc bên ngoài một cách cứng nhắc. Nhưng khi trẻ con bắt đầu có khả năng lệch tâm, nhận xét vấn đề từ quan điểm của người khác thì trẻ bắt đầu phát triển một quan điểm phức tạp hơn về quá trình lập luận đạo đức cho đến khi sau cùng trẻ có thể ra quyết định tự chủ về các tình huống cụ thể.

Chúng ta nhận thấy ở điểm này quan điểm của Piaget không phù hợp lắm với nghiên cứu phát triển thuyết suy nghĩ - ít nhất dưới dạng độ tuổi mà trẻ được cho là có

khả năng tiến hành một số loại lập luận nào đó. Một vấn đề có thể là Piaget nghĩ rằng trẻ có khả năng giải thích lý do tại sao mình có quyết định cụ thể. Đây thường là công việc khó khăn thậm chí đối với người lớn nhất, là vì được yêu cầu giải thích một điều gì đó thường được xem phải có ý nghĩa xã hội ẩn khi được yêu cầu biện minh. Điều này làm trẻ khó khăn hơn khi sau đó cá nhân tìm lời giải thích mà người khác sẽ chấp nhận, có thể vì lý do này mà trẻ nhỏ tuổi hơn trong nghiên cứu của Piaget thường suy luận quy luật và nguyên tắc bên ngoài quả quyết hơn.

b) Thuyết phát triển đạo đức của L.Kohlberg

Tư tưởng và nghiên cứu:

Một lý thuyết khác về giai đoạn phát triển đạo đức do Kohlberg (1969) đề xuất. Như Piaget, Kohlberg phát triển một loạt các vấn đề đặt ra cho trẻ, yêu cầu trẻ quyết định liệu hành động liên quan đúng hay sai. Một trong những minh họa nổi tiếng nhất của Kohlberg là chuyện kể một người đàn ông vào cửa hàng thuốc để lấy cấp thuốc cần thiết cho người vợ đang hấp hối ở nhà. Kể cho trẻ nghe tình huống này, sau đó yêu cầu trẻ đánh giá hành động của người đàn ông lấy cấp thuốc ấy là đúng hay sai. Bằng cách hỏi trẻ ở nhiều độ tuổi khác nhau, Kohlberg nhận dạng 3 giai đoạn phát triển đạo đức chính như Piaget đã làm.

Tuy nhiên, trong khi Piaget dựa vào những đánh giá của trẻ về tính đạo đức của những hành vi đã thực hiện, Kohlberg lại tập trung phân tích những lý lẽ mà trẻ nêu ra để biện minh cho một quyết định hành động trong một tình huống đạo đức. Thay vì tập trung vào nội dung của các quyết định hành động, Kohlberg lại quan tâm nhiều hơn đến những lý lẽ mà cá nhân đưa ra để biện minh cho những quyết định hành động đạo đức của mình những luận điểm trên đây được Kohlberg khái quát từ những nghiên cứu của mình theo phương pháp phỏng vấn lâm sàng - một phương pháp đã được Piaget sử dụng rất thành công trong nghiên cứu về các giai đoạn nhận thức đạo đức của trẻ em.

Những lý lẽ nêu trên là những phản ứng có tính chất điển hình cho từng nhóm tuổi. Trên cơ sở phân tích những lập luận này, Kohlberg đã xác định được 3 mức độ cơ bản của sự phát triển khả năng suy luận đạo đức. Ở mỗi mức độ, sự phát triển khả năng suy luận đạo đức diễn ra theo 2 giai đoạn.

Nội dung lý thuyết của Kohlberg

Giai đoạn 1: Giai đoạn tiền đạo đức

Trẻ con nhận biết sự tuân thủ các nguyên tắc là bộ phận quan trọng nhất trong sự đúng đắn về đạo đức.

Pha 1: Ban đầu đạo đức được hiểu theo nghĩa là nhu cầu tránh hình phạt, trẻ cho rằng điều quan trọng là phải vâng lời nếu không sẽ gặp rắc rối.

Pha 2: Khi trẻ trải qua suốt một giai đoạn có sự thay đổi: không phải tránh hình phạt, trẻ nhận biết những việc tốt xảy ra do kết quả vâng lời. Đánh giá đạo đức vẫn hoàn toàn trên cơ sở sự cảm đoán hay mệnh lệnh từ bên ngoài nhưng lập luận giải thích tại sao nên vâng lời, những mệnh lệnh như thế trở nên tinh tế hơn khi trẻ có sự tiến bộ trong suốt giai đoạn.

Giai đoạn 2: Đạo đức quy ước

Vào lúc này, đánh giá đạo đức được hình thành theo nghĩa có sự nhất trí của xã

hội: trẻ thích ứng ra sao với những gì “nên làm”.

Pha 1: Trong phần đầu của giai đoạn này nhấn mạnh đến chủ ý: hành động được đánh giá là tốt hay xấu tùy vào chủ ý của cá nhân.

Pha 2: Trong phần hai giai đoạn này, trẻ đi đến việc tập trung nhiều hơn vào những điều tốt chung chung, hành động được đánh giá là tốt hay xấu theo nghĩa của nhu cầu xã hội. Nếu trẻ phá hoại hay làm thương tổn đến xã hội theo cách nào đó thì sẽ bị đánh giá là không đúng về đạo đức.

Giai đoạn 3: Đạo đức tự chủ

Trong giai đoạn này trẻ con bắt đầu trải qua các thuộc tính phức tạp thuộc quy ước xã hội và trách nhiệm cá nhân, dần dần phát triển hình thức lập luận đạo đức nội bộ hoá tự chủ.

Pha 1: Có nhận thức ngày càng tăng về sự khác nhau của nguyên tắc và quy luật xã hội, về sự khác nhau trong quan niệm đạo đức của mỗi người. Trẻ - hay đúng ra là thanh niên - cũng cho rằng: có nhiều nguyên nhân đúng sai và tìm hiểu các cách hoạt động theo nguyên tắc và quy luật. Điều này đưa ra sự quan tâm đến việc một nguyên tắc có vẻ sai nhưng được thay đổi bằng cách nào phù hợp với nguyên tắc và trải qua quá trình thích hợp để cho tốt hơn.

Pha 2: Tiếp tục sự phát triển của giai đoạn này và đi đến việc nhận dạng các nguyên tắc công bằng trừu tượng, phổ biến, có thể áp dụng chung chung nhưng cũng tính đến quy ước khác nhau và xã hội đa nguyên.

Như Piaget, Kohlberg cho rằng mỗi giai đoạn trong số này tượng trưng cho sự chuyển tiếp liên tục: suy nghĩ của trẻ trong phần đầu của giai đoạn khác với phần sau. Theo Kohlberg, trẻ phát triển từ một trạng thái trong đó đánh giá đạo đức hoàn toàn trên cơ sở tránh bị hình phạt sang một trạng thái trong đó cá nhân có thể áp dụng các khái niệm đạo đức thịnh hành tùy theo đánh giá tự chủ của riêng mình. Điều này, theo Kohlberg tượng trưng hình thức lập luận đạo đức cao nhất.

Những luận điểm cơ bản của Kohlberg về các mức độ và giai đoạn phát triển suy luận đạo đức:

Trước 9-10 tuổi, khả năng suy luận đạo đức của trẻ chưa phát triển. Khả năng này chỉ thực sự được mở ra và dần hoàn thiện ở độ tuổi vị thành niên và đầu tuổi trưởng thành.

- Sự phát triển suy luận đạo đức diễn ra theo một trật tự xác định và có tính bất biến của các cấp độ. Ở mỗi cấp độ, sự phát triển diễn ra theo một trật tự xác định và cũng có tính bất biến. Theo Kohlberg, trật tự mức độ và giai đoạn phát triển khả năng suy luận đạo đức có tính bất biến vì mỗi cấp độ và giai đoạn phát triển đều lệ thuộc vào sự xuất hiện của một khả năng nhận thức xác định được hình thành theo một trật tự tuyến tính (xem lý thuyết phát triển của Piaget).

- Giai đoạn mới trong sự phát triển khả năng suy luận đạo đức được hình thành trên cơ sở giai đoạn trước nó là sự thay thế hợp lý cho giai đoạn đó. Khi đạt tới một giai đoạn phát triển cao hơn, cá nhân sẽ không nghịch đảo những suy luận đạo đức của mình về giai đoạn trước đó.

- Mỗi giai đoạn phát triển được đặc trưng bởi những khác biệt về chất trong

quan điểm và nhận thức của cá nhân về các vấn đề đạo đức, thể hiện ở những khác biệt trong các lý lẽ và lập luận đạo đức của cá nhân.

- Các mức độ và giai đoạn phát triển suy luận đạo đức có liên quan trực tiếp đến độ tuổi và các giai đoạn phát triển nhận thức.

Như Piaget, Kohlberg cho rằng mỗi giai đoạn trong số này tượng trưng cho sự chuyển tiếp liên tục: suy nghĩ của trẻ trong phần đầu của giai đoạn khác với phần sau. Theo Kohlberg, trẻ phát triển từ một trạng thái trong đó đánh giá đạo đức hoàn toàn trên cơ sở tránh bị hình phạt sang một trạng thái trong đó cá nhân có thể áp dụng các khái niệm đạo đức hiện hành tùy theo đánh giá tự chủ của riêng mình. Điều này, theo Kohlberg tượng trưng là hình thức lập luận đạo đức cao nhất.

Những luận điểm trên đây được Kohlberg khái quát từ những nghiên cứu của mình theo phương pháp phỏng vấn lâm sàng - một phương pháp đã được Piaget sử dụng rất thành công trong nghiên cứu về các giai đoạn nhận thức đạo đức của trẻ em. Tuy nhiên, trong khi Piaget dựa vào những đánh giá của trẻ về tính đạo đức của những hành vi đã thực hiện, Kohlberg lại tập trung phân tích những lý lẽ mà trẻ nêu ra để biện minh cho một quyết định hành động trong một tình huống đạo đức (xem phần mô tả nghiên cứu). Thay vì tập trung vào nội dung của các quyết định hành động, Kohlberg lại quan tâm nhiều hơn đến những lý lẽ mà cá nhân đưa ra để biện minh cho những quyết định hành động đạo đức của mình Thuyết nhận thức xã hội của A. Bandura.

4.2.4. Các nhân tố tham gia vào việc giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học

Hình thành và giáo dục hành vi đạo đức tốt cho học sinh tiểu học là một quá trình lâu dài và chịu ảnh hưởng của nhiều nhân tố, việc nhận thức rõ vai trò của từng nhân tố có ý nghĩa quan trọng trong việc giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học. Các nhân tố ảnh hưởng đến giáo dục đạo đức học sinh tiểu học gồm: Giáo dục của nhà trường tiểu học, giáo dục gia đình, tập thể học sinh tiểu học và hoạt động tự giáo dục của chính bản thân học sinh tiểu học.

a) Giáo dục nhà trường tiểu học

Trong những nhiệm vụ của nhà trường tiểu học hiện nay, việc giáo dục đạo đức cho học sinh có một ý nghĩa chiến lược quan trọng. Để thực hiện mục tiêu của chương trình giáo dục tiểu học 2018, nhà trường tiểu học phải triển khai đồng thời các nhiệm vụ giáo dục: Giáo dục trí tuệ, giáo dục đạo đức, lối sống, giáo dục lao động, giáo dục thẩm mỹ, thể chất... Trong đó giáo dục đạo đức, lối sống giữ vị trí vai trò quan trọng có tác dụng làm nền tảng để tiến hành các nhiệm vụ giáo dục khác. Bởi phương châm giáo dục là lấy đức làm gốc để phát triển năng lực và tài năng cho con người, học sinh chỉ có thể phát triển toàn diện dựa trên một nền tảng đạo đức tốt.

Giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học là quá trình tác động sư phạm có mục đích, có kế hoạch của nhà trường, giáo viên nhằm hình thành ở học sinh ý thức, thái độ, hành vi đạo đức phù hợp với chuẩn mực đạo đức xã hội và quy định của pháp luật; trên cơ sở đó hình thành, phát triển ở học sinh các phẩm chất đạo đức chủ yếu, năng lực chung và năng lực cốt lõi, đáp ứng nhu cầu phát triển cá nhân và thực hiện quyền, nghĩa vụ, trách nhiệm của trẻ em trong các mối quan hệ.

Mục tiêu của giáo dục đạo đức cho học sinh là hướng tới hình thành các phẩm chất nhân cách cho học sinh mà chương trình giáo dục phổ thông 2018 đã xác định đó là hình thành ở học sinh các phẩm chất: yêu nước, nhân ái, trung thực, chăm chỉ; trách nhiệm và các năng lực cá nhân.

Mục tiêu giáo dục đạo đức cho học sinh cần hướng tới là:

(1) Hình thành tri thức về đạo đức, lối sống cho học sinh. Học sinh nhận diện đúng về các phẩm chất, chuẩn mực đạo đức, lối sống cần hình thành; hiểu ý nghĩa xã hội và ý nghĩa cá nhân về các chuẩn mực đó, nhận diện được các quy tắc hành vi để thực hiện các chuẩn mực đạo đức, lối sống. Nhưng đồng thời cũng nhận diện đúng những hành vi, lối sống phi đạo đức, phi văn hóa để tránh những hành vi tương tự.

Ví dụ về hình thành tri thức đạo đức, lối sống nhân ái cho học sinh: Giáo viên, nhà trường giúp học sinh hiểu và nhận diện được thế nào là nhân ái; phẩm chất nhân ái có ý nghĩa như thế nào đối với bản thân, gia đình, nhà trường và cộng đồng; Làm thế nào để thể hiện lòng nhân ái. Những hành vi không thể hiện lòng nhân ái là những hành vi nào?

(2) Hình thành được các thái độ, niềm tin, tình cảm, động cơ tích cực đối với các chuẩn mực đạo đức, lối sống cho học sinh và có mong muốn thực hiện, thể hiện những hành vi, thói quen đạo đức, lối sống chuẩn mực.

Ví dụ về giáo dục lòng nhân ái cho học sinh: Giáo viên và nhà trường giúp học sinh tin tưởng rằng lòng nhân ái có ý nghĩa quan trọng đối với cuộc sống của mỗi người trong gia đình, nhà trường và cộng đồng xã hội, giúp cho mọi người sống yêu thương, cảm thông, chia sẻ và hợp tác; Nếu không có lòng nhân ái con người sống vô cảm, thờ ơ trước nỗi đau của người khác, không có sự sẻ chia vv... từ đó kích thích học sinh tích cực tập luyện thể hiện lòng nhân ái trong các mối quan hệ trong gia đình, nhà trường và cộng đồng như quan tâm chăm sóc ông bà, em nhỏ trong gia đình, chia sẻ việc nhà với bố mẹ, giúp đỡ bạn cùng lớp, tham gia các hoạt động từ thiện và cộng đồng v.v.

(3) Học sinh tự giác, tích cực tập luyện, rèn luyện để thực hiện các hành vi đạo đức, lối sống phù hợp với các chuẩn mực xã hội và chuẩn mực pháp luật.

Các nhiệm vụ của giáo dục đạo đức cho học sinh là hình thành được ở học sinh tri thức đạo đức, niềm tin, nhu cầu đạo đức, lối sống; hình thành tình cảm và động cơ đạo đức, lối sống; ý trí đạo đức và cuối cùng là hành vi và thói quen đạo đức, lối sống phù hợp với chuẩn mực của xã hội và chuẩn mực pháp luật quy định. Kết quả của giáo dục đạo đức được đánh giá qua hành vi và thói quen đạo đức của học sinh trong các mối quan hệ, tuy nhiên giữa nhận thức, thái độ và hành vi thói quen đạo đức có khoảng trống đòi hỏi giáo viên cần phải tiến hành đồng bộ các nhiệm vụ để biến nhận thức, tình cảm, niềm tin thành hành vi và thói quen đạo đức, lối sống ở học sinh. Các thành tố trên có mối quan hệ mật thiết với nhau nó hỗ trợ và làm nền tảng cho nhau trong thực hiện các nhiệm vụ để đạt được mục tiêu giáo dục đạo đức cho học sinh.

Nội dung giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học ở nhà trường gồm:

- Nội dung 1: Giáo dục học sinh nhận thức được các chuẩn mực đạo đức, lối sống cần hình thành, giúp các em hiểu ý nghĩa của việc thực hiện các chuẩn mực đó

đối với cá nhân, gia đình và xã hội, đồng thời giúp học sinh nhận diện được các quy tắc hành vi cần tiến hành để thực hiện các chuẩn mực đạo đức, lối sống ở học sinh.

- Nội dung 2: Giáo dục học sinh có quan điểm, thái độ tích cực trước các chuẩn mực đạo đức, lối sống cần tập luyện, rèn luyện, có quan điểm rõ ràng trước những hành vi tiêu cực đi ngược lại các chuẩn mực đạo đức, lối sống biết phân biệt cái thiện cái ác, cái chăm, cái lười; tốt với xấu..., tích cực đấu tranh phê phán các hành vi không chuẩn mực, không phù hợp với lối sống văn minh.

- Nội dung 3: Tổ chức tập luyện, rèn luyện các hành vi, thói quen đạo đức, lối sống cho học sinh nhằm thực hiện tốt các mối quan hệ của học sinh với chính mình; học sinh với thầy cô, bạn bè và nhà trường; quan hệ giữa học sinh với cha mẹ và những người xung quanh; quan hệ giữa học sinh với môi trường tự nhiên và cộng đồng... Để hướng tới một kết quả tốt đẹp nhất đó là hình thành được ở học sinh các phẩm chất yêu nước, trung thực, chăm chỉ; trách nhiệm; tự trọng và các năng lực chung, năng lực cốt lõi.

Bản chất của quá trình giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học là quá trình tổ chức các loại hình hoạt động và giao lưu nhằm chuyển hóa một cách tự giác yêu cầu về việc thực hiện các chuẩn mực đạo đức, lối sống thành nhu cầu thể hiện hành vi và thói quen đạo đức, lối sống của học sinh phù hợp với chuẩn mực đạo đức, lối sống trong mối quan hệ của học sinh với bản thân, người khác, cộng đồng và với môi trường tự nhiên... Do đó giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học không thể chỉ thực hiện thông qua lời nói mà phải giáo dục bằng chính trải nghiệm và các mối quan hệ nhiều mặt của học sinh. Thông qua môi trường trải nghiệm học sinh có cơ hội bày tỏ thái độ, quan điểm của mình trước các vấn đề của cuộc sống đồng thời tập luyện, rèn luyện được các kĩ năng, hành vi, thói quen phù hợp với chuẩn mực đạo đức và lối sống văn minh.

Muốn giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh tiểu học đạt hiệu quả, nhà trường và giáo viên cần tăng cường tổ chức các loại hình hoạt động và các mối quan hệ nhiều mặt cho học sinh, tăng cường tổ chức các hoạt động giao tiếp cho học sinh với những người xung quanh và những công việc mà học sinh phải hoàn thành, những tình huống đòi hỏi học sinh phải xử lý dựa trên cơ sở vận dụng những kiến thức, kinh nghiệm đã có đã được trang bị.

Các phương pháp giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học gồm:

i) Nhóm phương pháp giáo dục hình thành ý thức cá nhân về các chuẩn mực đạo đức cho học sinh: Phương pháp đàm thoại; Phương pháp giảng giải; Phương pháp kể chuyện; Phương pháp nêu gương.

ii) Nhóm phương pháp tổ chức hoạt động và hình thành kĩ năng hành vi: Phương pháp giao việc; Phương pháp luyện tập; Phương pháp rèn luyện; Phương pháp đóng vai; Phương pháp dự án giáo dục.

iii) Nhóm phương pháp kích thích hoạt động và điều chỉnh hành vi ứng xử của học sinh: phương pháp thi đua, khen thưởng, trách phạt, giáo dục kỷ luật tích cực.

Giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học có thể thực hiện thông qua các hình thức như: tổ chức hoạt động dạy học, tổ chức hoạt động trải nghiệm; tổ chức sinh hoạt tập

thể, hoạt động xã hội và hoạt động tự giáo dục của học sinh, trong đó hoạt động tự giáo dục, tự rèn luyện của học sinh là hình thức quan trọng nhất, vì vậy tất cả các hình thức tổ chức giáo dục của nhà trường, gia đình và cộng đồng đều phải hướng tới hoạt động tự giáo dục, tự rèn luyện của học sinh.

Quá trình giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học có một số đặc điểm được khái quát như sau:

(1) Giáo dục đạo đức cho học sinh thông nhất với quá trình dạy học, hoạt động trải nghiệm và tự giáo dục, tự rèn luyện của học sinh

Giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học không tồn tại độc lập mà nó luôn gắn liền với quá trình dạy học các môn học văn hóa, gắn liền với hoạt động trải nghiệm, sinh hoạt tập thể và hoạt động tự giáo dục, tự rèn luyện của học sinh trong nhà trường tiểu học. Giáo viên phải cung cấp cho các em tri thức đạo đức về hiểu biết đạo đức, nghĩa vụ, bổn phận, trách nhiệm phải làm, về thái độ phải có,... Đây là một khâu quan trọng của giáo dục đạo đức. Việc làm này có tác dụng làm cho đạo đức của học sinh được xây dựng trên cơ sở lí trí, từ đó các em có thể nhìn ra và đánh giá được cái thiện, cái ác, cái xấu, cái cao thượng, cái nhỏ nhen,... Những giờ học đạo đức, giờ học giáo dục công dân chưa đủ làm cho những tri thức hiểu biết về chuẩn mực đạo đức bắt rễ sâu vào trí tuệ của học sinh, vì vậy, các môn học khác phải góp phần cung cấp những tri thức về đạo đức cho học sinh. Mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh được tích hợp trong mục tiêu, nội dung, phương pháp và các hình thức tổ chức dạy học, hoạt động trải nghiệm, sinh hoạt tập thể, hoạt động xã hội và đặc biệt là hoạt động tự giáo dục, tự rèn luyện của học sinh...

Biến tri thức đạo đức thành niềm tin và tình cảm đạo đức, đồng thời chú trọng hình thành hành vi đạo đức và thói quen đạo đức bằng cách tác động vào tình cảm đạo đức và ý chí học sinh. Việc tổ chức cho học sinh tiếp xúc với người thực việc thực, với chính chủ thể của hành vi đạo đức có thật sẽ tác động hơn nhiều so với lí thuyết về những việc được làm và không được làm. Việc thực, người thực có khả năng đi thẳng vào niềm tin của mỗi học sinh, của nhóm và tập thể mà học sinh là thành viên. Những hành vi đó là mẫu mực để học sinh noi theo. Cần phải thông qua thực hiện hành vi đạo đức mà giáo dục động cơ, tình cảm và niềm tin đạo đức.

Kết quả giáo dục đạo đức, lối sống chỉ đạt hiệu quả cao khi học sinh tự giác, tích cực, tự giáo dục, tự rèn luyện. Vì vậy giáo viên và các lực lượng giáo dục tăng cường phát huy tính tự giác, tích cực của học sinh trong hoạt động tự giáo dục, tự rèn luyện đạo đức, lối sống trong các loại hình hoạt động.

(2) Giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học diễn ra với những tác động phức hợp từ nhiều phía

Giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh tiểu học chịu sự ảnh hưởng của nhiều nhân tố đan xem nhau bao gồm cả tác động tự giác mang tính tích cực của giáo dục nhà trường và tác động vừa mang tính tự giác, vừa mang tính tự phát từ phía gia đình và xã hội. Vì vậy sự cần thiết phải phối hợp giáo dục giữa nhà trường, gia đình và xã hội nhằm phát huy những ảnh hưởng tích cực tới quá trình giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh, ngăn chặn và vô hiệu hóa những ảnh hưởng tiêu cực tới học sinh để tạo

môi trường giáo dục thống nhất, đồng thuận an toàn và hạnh phúc cho học sinh được phát triển. Tùy theo từng địa phương vùng miền, nhà trường, giáo viên cần phối hợp giữa nhà trường, gia đình và xã hội để giáo dục những truyền thống tốt đẹp của đất nước, địa phương nhưng đồng thời cũng giúp học sinh biết loại bỏ những phong tục, tập quán lạc hậu đang tồn tại trong cộng đồng như tập tục mê tín dị đoan, tảo hôn v.v.

(3) Giáo dục đạo đức cho học sinh mang tính lâu dài

Khác với quá trình dạy học, giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh mang tính lâu dài đòi hỏi phải có thời gian tập luyện, rèn luyện mới có kết quả. Một phẩm chất nhân cách của học sinh không thể dạy trong một tiết học, một chủ đề giáo dục hay trong một tuần, một tháng mà phải tập luyện, rèn luyện, củng cố thường xuyên trong một thời gian dài mới. Điều này đòi hỏi GV phải tiến hành các tác động giáo dục thường xuyên, liên tục ở mọi lúc, mọi nơi, vì vậy GV phải có sự phối hợp thống nhất các lực lượng giáo dục của gia đình và xã hội để giáo dục học sinh.

(4) Giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học mang tính đồng tâm

Cùng một nội dung giáo dục về đạo đức, lối sống được thực hiện ở nhiều cấp học và nhiều khối lớp theo đường xoáy ốc với yêu cầu ngày càng nâng cao, ví dụ cùng là giáo dục phẩm chất yêu nước nhưng đối với học sinh tiểu học đối với học sinh lớp 1, lớp 2 là: Yêu cha mẹ, ông bà, người thân trong gia đình, yêu thầy cô, bạn bè, yêu trường, yêu lớp; đối với học sinh lớp 4, lớp 5 thì phẩm chất đó được nâng cao hơn ngoài những yêu cầu trên học sinh phải có lòng yêu quê hương, làng xóm, khu phố; yêu các giá trị truyền thống văn hóa của địa phương, dân tộc, biết giữ gìn, bảo vệ môi trường quê em...

(5) Giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học mang tính cá biệt

Giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh tiểu học phụ thuộc vào ý thức tự giáo dục, tự rèn luyện của học sinh, cá tính của mỗi học sinh. Muốn giáo dục cho học sinh thì phải hiểu học sinh. Nhiều công trình nghiên cứu đã khẳng định người lớn thường không hiểu “cái tôi” của trẻ em. Chỉ có thể hiểu được học sinh khi giáo viên tôn trọng và gần gũi chúng. Sự vội vàng, sự không biết lắng nghe, không muốn tìm hiểu những gì đang diễn ra trong thế giới nội tâm của học sinh, mà chỉ tin tưởng một cách tự mãn vào kinh nghiệm của mình chính là nguyên nhân tạo ra rào cản tâm lý ngăn cách giữa nhà giáo dục với trẻ em và chính những yếu tố này còn góp phần tạo ra khả năng “tự vệ tâm lý” mà thể hiện rõ nhất ở tính bất cần, sự hung hăng, sự không tiếp nhận... của trẻ em với người lớn. Mỗi học sinh có khả năng nhận thức và cá tính khác nhau các em sẽ tiếp nhận những tác động giáo dục khác nhau từ nhà trường, gia đình, và cộng đồng xã hội. Vì vậy GV trong nhà trường và cha mẹ học sinh cần căn cứ vào đặc điểm tâm lý, cá tính của học sinh để lựa chọn cách tác động giáo dục cho phù hợp và chấp nhận những kết quả giáo dục đa dạng đạt được ở học sinh.

(6) Giáo dục đạo đức cho học sinh mang tính hệ thống, tính kế tiếp, tính liên tục

Tính hệ thống thể hiện đảm bảo một nội dung giáo dục được thực hiện trong các hoạt động giáo dục khác nhau như hoạt động dạy học, hoạt động trải nghiệm, tự giáo dục của học sinh nhưng đều hướng tới thực hiện mục tiêu hình thành phẩm chất đạo đức, lối sống cho học sinh đó là các phẩm chất: yêu nước, nhân ái, trung thực, chăm

chỉ, trách nhiệm. Tính hệ thống còn thể hiện sự thống nhất giữa mục tiêu, nội dung, hình thức tổ chức và phương pháp giáo dục trong từng hoạt động triển khai giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh và đặc biệt hơn là thống nhất giữa các lực lượng nhà trường, gia đình và cộng đồng trong giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh tiểu học v.v.

Bảng 4.1. Hỗ trợ sự phát triển cá nhân và sự phát triển đạo đức

<p>Giúp học sinh xem xét các loại tình huống khó xử mà các em đang phải đối mặt hoặc có thể sẽ gặp trong tương lai gần.</p> <p>Ví dụ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Thảo luận về các chủ đề như: sự ganh đua giữa anh chị em ruột, sự trêu chọc, trộm cắp, định kiến, đối xử với những học sinh mới và với các bạn ốm yếu, khuyết tật cùng lớp. 	<p>Bảo vệ sự riêng tư của tất cả các thành viên tham gia</p> <p>Ví dụ:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nhắc nhở các học sinh rằng trong một cuộc thảo luận, các em có thể "bỏ qua" và không trả lời câu hỏi. 2. Hãy can thiệp nếu áp lực của bạn bè ép buộc một học sinh phải nói nhiều hơn những gì mà em muốn nói. 3. Không khuyến khích kể ra những bí mật.
<p>Giúp học sinh nhìn nhận quan điểm của những người khác.</p> <p>Ví dụ:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Yêu cầu học sinh diễn tả sự am hiểu của mình về quan điểm của người khác; sau đó có sự xác nhận của người khác hoặc điều chỉnh sự nhận biết đó. 2. Yêu cầu học sinh trao đổi vai trò và thử "trở thành" người khác trong cuộc tranh luận. 	<p>Đảm bảo các học sinh thực sự lắng nghe lẫn nhau</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Duy trì các nhóm nhỏ 2. Là một thính giả tốt của chính bản thân mình. 3. Ghi nhận những học sinh dành sự quan tâm ân cần đến người khác <p>Chắc chắn rằng lớp học phản ánh mối quan tâm về các vấn đề đạo đức và các giá trị đạo đức.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Phân biệt rõ ràng giữa những quy tắc dựa trên sự thích hợp về mặt hành chính (giữ phòng ngăn nắp, gọn gàng) và các quy tắc dựa trên các vấn đề đạo đức. 2. Có sự thống nhất khi thực thi các nội quy, quy định trong lớp học.
<p>Giúp học sinh tạo ra sự liên kết giữa các hành động và các giá trị được biểu lộ.</p> <p>Ví dụ:</p> <p>Tiến hành thảo luận về "Những gì nên được thực hiện?" và "Bạn sẽ hành động như thế nào? Bước đầu tiên của bạn là gì? Những vấn đề nào có thể nảy sinh?"</p>	

Tính kế tiếp đòi hỏi những kết quả giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh ở lớp trước làm cơ sở nền tảng cho hoạt động giáo dục ở lớp sau và ngược lại những hoạt động giáo dục ở lớp sau phải kế thừa và phát huy những thành quả đã triển khai giáo dục học sinh ở lớp trước.

Tính liên tục của hoạt động giáo dục đạo đức, lối sống đòi hỏi quá trình giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh phải được tiến hành thường xuyên, liên tục ở nhà trường, gia đình và cộng đồng nhằm củng cố những phẩm chất đạo đức, lối sống đã hình thành ở học sinh một cách bền vững.

b) Tập thể học sinh tiểu học

Tận dụng tác động tâm lý của nhóm, tập thể trong việc giáo dục đạo đức cho học sinh. Đạo đức là một hình thái ý thức xã hội thể hiện một thái độ đánh giá của xã hội. Nhóm và tập thể của các em là đại diện cho xã hội có ảnh hưởng to lớn đối với việc hình thành đạo đức của các em. Kinh nghiệm đạo đức của nhóm và tập thể được xem là chuẩn mực đạo đức xã hội đối với các em. Học sinh có thể tham gia vào các nhóm khác nhau, nhưng trong phạm vi nhà trường thì có thể kể ra ba nhóm chính: tổ học tập, chi đội và nhóm học sinh ở nơi ở.

Xây dựng tập thể học sinh tiểu học trở thành môi trường thuận lợi, thành phương tiện hình thành, nuôi dưỡng các hành vi đạo đức của học sinh tiểu học.

Để tận dụng tác động của tâm lý nhóm và tập thể đến việc giáo dục đạo đức cho học sinh, đem lại hiệu quả, cần chú ý:

+ Các hoạt động của nhóm (tập thể) phải nhằm vào lợi ích của xã hội, tập thể, nhóm và từng thành viên.

+ Nội dung và hình thức của các hoạt động cùng nhau chứa đựng những quan hệ xã hội tiến bộ, tích cực, các chuẩn mực mang đậm đà bản sắc dân tộc, thể hiện thành hệ thống, quy phạm đạo đức được thực hiện thống nhất trong nhóm, tập thể.

+ Nội dung và hình thức hoạt động của nhóm, tập thể phải phù hợp với năng lực, lứa tuổi, tạo điều kiện cho mỗi cá nhân phát triển hết bản sắc riêng, làm sao cho có sự hài hòa, cân đối giữa hoạt động tập thể và cuộc sống của cá nhân.

+ Tổ chức hoạt động cùng nhau trong nhóm, tập thể cần chú ý đến quan hệ liên đới trách nhiệm trên cơ sở có tính đến năng lực, phẩm chất của từng học sinh. Trong trường hợp cho phép, có thể cho các em luân phiên ở các vị thế khác nhau.

+ Tôn trọng sự tự quản của các em học sinh để phát triển sáng kiến, óc tổ chức, trên tinh thần cộng đồng trách nhiệm xây dựng nhóm, tập thể. Trên cơ sở đó, hình thành cho học sinh biết tự rèn luyện, tự giáo dục. Đây là hình thức cao nhất của giáo dục đạo đức. Đến lúc này, chủ thể của hành vi đạo đức đã “chiếm lĩnh” được các mục tiêu, phương tiện, phương pháp mà xã hội, tập thể, nhóm đã giáo dục mình, biến chúng thành công cụ riêng và tận dụng vào sự phát triển đạo đức tiếp theo của bản thân. Đến lúc này, cá nhân đã xác lập được một hệ thống quan điểm đạo đức, niềm tin đạo đức, nhu cầu đạo đức, thể hiện ở biểu định hướng giá trị và tính sẵn sàng hoạt động đạo đức.

c) Giáo dục gia đình

Gia đình là nơi xã hội hóa đầu tiên trẻ em, là môi trường giáo dục đặc biệt có vai trò quyết định đối với việc giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học thông qua các con đường:

- Trước hết, là thông qua nề nếp sinh hoạt và tổ chức giáo dục gia đình. Quan hệ gia đình, nề nếp sinh hoạt của gia đình có ảnh hưởng trực tiếp đến hành vi đạo đức của trẻ, và là bài học sống động “người thực, việc thực” trong giáo dục đạo đức.

- Hai là, nhân cách, các hành vi ứng xử của cha mẹ (cách ăn mặc, cách nói năng, ứng xử, thái độ của cha mẹ với mọi người, với xã hội) chính là tấm gương, là bài học thực để giáo dục hành vi đạo đức cho con cái.

- Ba là, gia đình có ảnh hưởng đến giáo dục đạo đức con cái thông qua phương pháp giáo dục đạo đức của gia đình, đặc biệt với học sinh tiểu học, giáo dục đạo đức không thể chỉ bằng lời nói thuyết lí đạo đức mà phải bằng hành động, hoạt động thực trong việc giáo dục đạo đức của cha mẹ.

Để gia đình thực hiện được vai trò to lớn trong giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học cần chú ý các điều kiện sau:

- Xây dựng được không khí tâm lí gia đình thuận lợi cho việc giáo dục đạo đức cho trẻ. Bầu không khí ủng hộ hành vi “thiện”, phê phán loại trừ hành vi “ác”, hành vi phi đạo đức.

- Bản thân cha mẹ cần ý thức rõ: Nhân cách của mình chính là nhân tố trực tiếp giáo dục đạo đức có ý nghĩa quyết định cho việc giáo dục đạo đức cho trẻ em, để từ đó có ý thức xây dựng nhân cách như là tấm gương giáo dục đạo đức cho trẻ.

- Hình thành tình cảm với người thân, cha mẹ...Xây dựng uy quyền của cha mẹ trong việc giáo dục đạo đức con cái. Vì dựa vào uy quyền của mình thì sức mạnh giáo dục đạo đức của cha mẹ rất lớn. Tuy nhiên, cũng cần phải hiểu đúng quyền uy của cha mẹ với con cái để giáo dục đạo đức tốt không thể dựa trên sự trấn áp, thuyết lí đạo đức, bằng sự dễ dãi về lời hứa và vật chất...mà quyền uy của cha mẹ phải dựa trên hình ảnh mẫu mực trong cuộc sống, trong công việc, trong thái độ ứng xử hay nói cách khác bằng tấm gương sáng về đạo đức của chính bản thân mình.

d) Hoạt động tự giáo dục của học sinh tiểu học

Tất cả các yếu tố giáo dục nhà trường, gia đình và tập thể học sinh là vô cùng quan trọng với việc giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học, nhưng các nhân tố này chỉ có tác dụng thông qua một “lăng kính” là hoạt động tự giáo dục của bản thân học sinh tiểu học. Có thể nói rằng, hoạt động của học sinh tiểu học quyết định trực tiếp cho sự hình thành, giáo dục hành vi đạo đức của chính bản thân các em: Mức độ, tốc độ, nhịp độ, tính chất của các hành vi đạo đức như thế nào là tùy thuộc vào sự nỗ lực hoạt động tự tu dưỡng, tự giáo dục của học sinh tiểu học. Hoạt động tự giáo dục (tự tu dưỡng) về mặt đạo đức là gì? Nó chính là một hành động tự giác của mỗi cá nhân thực hiện đối với bản thân mình nhằm khắc phục những hành vi trái đạo đức và củng cố những hành vi đạo đức của chính bản thân mình.

Muốn học sinh tiểu học có hoạt động tự giáo dục đạo đức tốt cần chú ý giúp các em có các điều kiện thuận lợi sau:

- Làm cho học sinh nhận thức đúng bản thân mình, đánh giá đúng về các hành vi đạo đức của bản thân là tốt hay chưa tốt đối chiếu với chuẩn mực đạo đức của học sinh tiểu học.

- Cung cấp cho học sinh đầy đủ những chuẩn mực đạo đức khách quan để các em có thể đánh giá và tự đánh giá hành vi đạo đức một cách khách quan, tránh đánh giá theo tình cảm chủ quan của các em, vì với lứa tuổi học sinh tiểu học, lứa tuổi sống bằng tình cảm thì “yêu nên tốt, ghét nên xấu” rất đậm nét.

- Hình thành và rèn luyện cho các em ý chí đạo đức (nghị lực) để vượt qua được các hành vi phi đạo đức trong các hoàn cảnh cụ thể.

- Xây dựng được dư luận tập thể tốt tạo điều kiện cho hoạt động tự giáo dục, tự tu dưỡng của bản thân học sinh.

- Hoạt động tự giáo dục phải được sự kiểm tra thường xuyên, liên tục của giáo viên để kịp thời điều chỉnh những sai sót trong quá trình hình thành và rèn luyện các hành vi đạo đức. Hình thành việc tự kiểm tra đánh giá của bản thân các em với hành vi của chính mình.

- Cung cấp tri thức đạo đức và làm cho học sinh tiểu học hiểu được ý nghĩa của việc mình làm từ đó hình thành tính tự giác và động cơ đạo đức tốt đẹp cho học sinh tiểu học.

Để giúp đỡ, lãnh đạo việc tự giáo dục đạo đức của học sinh thật tốt, giáo viên cần giúp đỡ mỗi học sinh:

- Nắm vững mục đích, phương pháp và tổ chức việc tự tu dưỡng của các em. Trong tổ chức việc tự tu dưỡng, điều đầu tiên thầy phải hướng dẫn cho các em lập kế hoạch tự tu dưỡng. Trong đó bao gồm những nét đạo đức mà các em cần rèn luyện, củng cố hay khắc phục.

- Phải làm cho học sinh hiểu rằng tự tu dưỡng diễn ra trong quá trình hoạt động thực tiễn mới đem lại kết quả, vì chỉ qua thực tiễn thì niềm tin đạo đức mới được hình thành.

- Làm cho học sinh hiểu tự kiểm tra, tự đánh giá thường xuyên là một việc làm không thể thiếu được của người tự tu dưỡng, vì có như vậy thì mới có cơ sở để tự khuyến khích vươn lên và củng cố lòng tin.

4.3. Cơ sở tâm lí học của hoạt động giáo dục định hướng giá trị cho học sinh

4.3.1. Khái niệm định hướng giá trị

Định hướng giá trị là phương thức chủ thể sử dụng để phân biệt các sự vật theo ý nghĩa của chúng đối với chính mình, từ đó hình thành nội dung cơ bản của xu hướng, động cơ hoạt động (Nguyễn Quang Uẩn, 1995). Đó là hệ thống những giá trị được cá nhân nhận thức, trở thành niềm tin và thúc đẩy con người hành động để đạt được mục đích trong cuộc sống. Định hướng giá trị là cấu tạo tâm lí đặc trưng của nhân cách, đóng vai trò hết sức quan trọng đối với sự hình thành và phát triển nhân cách học sinh.

Định hướng giá trị là sự nhận thức, đánh giá và lựa chọn các giá trị của con người trong quá trình hoạt động. Nó có ý nghĩa thúc đẩy, điều chỉnh thái độ và hành vi của họ nhằm đạt tới những giá trị đó.

Định hướng giá trị là một trong những khái niệm của Tâm lí học, là yếu tố quan trọng nhất của cấu trúc bên trong của nhân cách, được củng cố bởi kinh nghiệm sống cá nhân và tập hợp những trải nghiệm của cá nhân, giúp họ phân biệt cái có ý nghĩa,

cái bản chất với cái vô nghĩa, cái không bản chất. Theo I. T. Levukin: “ĐHGT là việc đánh giá các khả năng và tình hình hiện có, để xác định phương tiện và phương pháp nhằm đạt được các mục tiêu đã đề ra”. Tác giả Phạm Minh Hạc (1994) cho rằng: “Định hướng giá trị là một trong những biến đổi rõ nét của đặc trưng xu hướng nhân cách và có ý nghĩa hướng dẫn hoạt động của con người. Nó mang đậm nét tính xã hội - lịch sử chung của cộng đồng, nét riêng của từng dân tộc, những nét đặc thù của nhóm xã hội, nhóm lứa tuổi, giới nghề nghiệp, tôn giáo, địa phương khác nhau”.

Nhấn mạnh vai trò của định hướng giá trị trong việc điều chỉnh hành vi, tác giả Trần Trọng Thủy (1993) cho rằng: “Định hướng giá trị là các giá trị đã được con người sống trong xã hội tiếp thu với tư cách như là những tiêu chuẩn của hành vi”. Tác giả Lê Đức Phúc (1992) quan niệm: “Định hướng giá trị là thái độ lựa chọn của con người đối với các giá trị vật chất và tinh thần; là một hệ thống tâm thế, niềm tin, sở thích được biểu hiện trong hành vi của con người. Đó cũng là năng lực của ý thức, nhận thức và đánh giá các hoạt động và các sản phẩm xã hội khác nhau”. Như vậy, có rất nhiều quan điểm khác nhau về định hướng giá trị, song các tác giả đều có sự thống nhất ở các điểm cơ bản sau đây:

- Định hướng giá trị là một yếu tố quan trọng của cấu trúc nhân cách, được hình thành và củng cố bởi năng lực nhận thức, bởi kinh nghiệm sống cá nhân qua sự trải nghiệm lâu dài, giúp cá nhân có thể tách cái có ý nghĩa, cái bản chất thiết thân đối với họ ra khỏi cái vô nghĩa, cái không bản chất. Bởi vì định hướng giá trị được hình thành thông qua quá trình cá nhân gia nhập các quan hệ xã hội, hoạt động sống cơ bản và là chủ thể của hoạt động đó, hướng vào các giá trị có ý nghĩa cơ bản đối với cá nhân hay nhóm.

- Quá trình định hướng giá trị bao giờ cũng chứa đựng các yếu tố nhận thức (đánh giá), ý chí và cảm xúc (thử nghiệm), cũng như các khía cạnh đạo đức, thẩm mỹ trong sự phát triển nhân cách.

- Định hướng giá trị là cơ sở bên trong của hành vi, quyết định lối sống cá nhân; tập hợp các giá trị đang tồn tại tạo nên nét đặc biệt của ý thức, bảo đảm tính kiên định của nhân cách. Sự kế thừa hành vi và hoạt động theo phương thức xác định chúng biểu thị ở nhu cầu và hứng thú, là nhân tố quan trọng nhất điều chỉnh và quyết định hệ động cơ của nhân cách.

Tóm lại, định hướng giá trị là thái độ lựa chọn của cá nhân hay của nhóm xã hội vào hệ thống giá trị này hay giá trị khác trên cơ sở hệ thống giá trị đó được nhận thức, hình thành niềm tin và có ý nghĩa và quyết định hành vi lựa chọn của họ.

4.3.2. Đặc điểm của định hướng giá trị

- Định hướng giá trị được hình thành trong quá trình cá nhân hoặc nhóm người gia nhập vào các quan hệ xã hội với tư cách là chủ thể của các hoạt động đó và hướng vào các giá trị có ý nghĩa cơ bản đối với họ.

- Quá trình định hướng giá trị luôn chứa đựng các yếu tố nhận thức (đánh giá), ý chí và cảm xúc (thử nghiệm) và các khía cạnh đạo đức, thẩm mỹ trong sự phát triển nhân cách.

- Là cơ sở bên trong của hành vi, nó quyết định lối sống của mỗi cá nhân.

4.3.3. Phân loại định hướng giá trị

Các giá trị của con người rất phong phú và đa dạng mà con người lại sống trong môi trường xã hội, tham gia vào các hoạt động đa dạng, do vậy việc phân loại định hướng giá trị cũng rất phức tạp, song có thể chấp nhận một số cơ sở phân loại phổ biến như sau:

- Căn cứ vào ý nghĩa xã hội hay cá nhân của những mục đích mà con người hướng tới, thì có 2 loại:

- + Định hướng giá trị xã hội
- + Định hướng giá trị cá nhân

- Căn cứ vào đối tượng của sự định hướng giá trị, ta có:

- + Định hướng giá trị vật chất
- + Định hướng giá trị tinh thần

- Căn cứ vào ý nghĩa tích cực hay tiêu cực của những giá trị mà con người đang theo đuổi, có 2 loại:

- + Định hướng giá trị tích cực
- + Định hướng giá trị tiêu cực

4.3.4. Vai trò của định hướng giá trị với sự phát triển nhân cách

Đối với việc hình thành nhân cách con người mới, định hướng giá trị có vai trò như sau:

- Định hướng giá trị là cơ sở hình thành lí tưởng, niềm tin cách mạng. Trong giai đoạn hiện nay, sự biến đổi nền kinh tế thị trường và những biến động kinh tế chính trị phức tạp nên con người nói chung, học sinh nói riêng cần phải có những nhận thức và chính kiến về những vấn đề như tình hình đất nước, xác lập lí tưởng, niềm tin của cuộc sống. Do đó, việc chỉ ra định hướng giá trị của học sinh là một việc làm rất cần thiết.

- Định hướng giá trị là chỉ tiêu của đạo đức, lối sống, quyết định những phẩm chất cá nhân như: tính mục đích, tính tư tưởng, sự nỗ lực ý chí, tính tích cực của nhân sinh quan.

- Định hướng giá trị đối với thái độ lao động lập thân, lập nghiệp là một trong những yếu tố quan trọng nhất, tạo thành lí tưởng, niềm tin của học sinh hiện nay.

- Định hướng giá trị là cơ sở hình thành ý thức trách nhiệm và nhân cách công dân. Định hướng giá trị có vai trò định hướng nhân cách theo xu thế phát triển của xã hội mới, góp phần hình thành ý thức công dân và nhân cách con người mới trên cơ sở các chuẩn mực của nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa.

4.3.5. Quá trình hình thành định hướng giá trị

Có nhiều quan điểm khác nhau về quá trình hình thành định hướng giá trị. Hiện nay, các quan điểm phổ biến cho rằng quá trình hình thành định hướng giá trị diễn ra qua 7 giai đoạn. Các giai đoạn đó được dựa trên 3 quá trình cơ bản: lựa chọn, cân nhắc và hành động (Paths - Harmin – Simon, 1986).

- *Quá trình lựa chọn*

+ Lựa chọn tự do. Nghĩa là khi cá nhân tiến hành một sự lựa chọn sẽ không thúc đẩy bởi một quyền lực hay sự ép buộc nào mà do cá nhân tâm niệm, gửi gắm ý nghĩ và một sở thích, mục đích hay hoạt động nào đó.

+ Chọn từ các khả năng lựa chọn khác nhau. Tiêu chuẩn này liên quan đến rất nhiều cách lựa chọn tự do. Lựa chọn ở đây chỉ là một khả năng được người ta chấp nhận trong các khả năng lựa chọn khác nhau. Do đó, cá nhân có thể xác định điều kiện một tiêu chuẩn thích hợp làm cơ sở cho một mối quan tâm, một chủ định hay một hành động.

+ Chọn sau khi đã dự đoán kết quả có thể có của từng khả năng lựa chọn. Giai đoạn này diễn ra quá trình cá nhân dự đoán được kết quả của từng khả năng lựa chọn. Chỉ khi các kết quả của các khả năng lựa chọn đã được phân tích và quán triệt, lúc đó cá nhân mới tiến hành lựa chọn một khả năng thông tin đúng đắn nhất và lúc đó mới chuyển thành giá trị.

- *Quá trình cân nhắc (2 giai đoạn)*

+ Tâm niệm cảm thấy vui mừng với những lựa chọn đã tiến hành. Chủ thể áp ủ và tâm niệm hoặc cân nhắc một cái gì đó mà người ta có cảm tình với nó. Các giá trị phát triển từ những lựa chọn mà người ta đã thực hiện một cách vui vẻ. Khi người ta đã tâm đắc, cân nhắc có nghĩa là người ta đã thỏa mãn và vui mừng với lựa chọn mình đã làm và sẽ được sử dụng làm hướng dẫn trong đời sống hằng ngày của cá nhân.

+ Sẵn sàng khẳng định sự lựa chọn đó một cách công khai. Là kết quả thu được sau khi các lựa chọn đã được cân nhắc và tâm niệm. Chỉ sau khi khẳng định, người ta mới sẵn sàng gắn bó với lựa chọn đó đã tuân thủ một giá trị khác cao hơn giá trị khẳng định.

- *Quá trình hành động (2 giai đoạn)*

+ Hành động theo lựa chọn. Trong các giai đoạn nói trên, chúng ta lập luận về sự lựa chọn và cân nhắc. Giai đoạn này không chỉ là giai đoạn quan trọng trong quá trình định hướng giá trị mà còn rất quan trọng bởi thông qua hành động mà một lựa chọn đã bộc lộ bản chất.

+ Lập lại hành động, một vài dịp theo mẫu đó trong đời. Đây là giai đoạn cuối cùng trong quá trình hình thành định hướng giá trị. Các giá trị phải được bộc lộ qua sự lặp lại trong hành động, lối sống của mỗi người. Mỗi cá nhân hành động phù hợp và kiên trì theo các giá trị mà họ đã quyết định lựa chọn.

Như vậy, tập hợp các quá trình trên xác định sự đánh giá giá trị. Kết quả của quá trình định hướng giá trị là khẳng định được giá trị cũng có nghĩa là giá trị được hình thành ở cá nhân.

Tập hợp các quá trình xác định sự đánh giá giá trị, kết quả của quá trình định hướng giá trị là khẳng định được giá trị, tức là giá trị được hình thành ở cá nhân.

Định hướng giá trị của học sinh là thái độ lựa chọn của một cá nhân hay nhóm học sinh vào những giá trị này hay giá trị khác, phù hợp với những biến đổi của hệ thống các giá trị xã hội, trên cơ sở hệ thống giá trị đó được nhận thức, hình thành niềm tin và có ý nghĩa và quyết định hành vi lựa chọn của họ.

Một cá nhân cụ thể tham gia vào các quá trình xã hội khác nhau như thế nào, phụ thuộc vào xu hướng nhân cách - xu thế này được tạo ra trong quá trình phát triển nhân cách trong hệ thống các quan hệ xã hội. Thông qua các chức năng xã hội hoá, cùng với tác nhân xã hội hoá, nhân cách học sinh đang trong quá trình phát triển và hoàn thiện. Việc xem xét Định hướng giá trị như là một trong những thành phần quan trọng của nhân cách và Định hướng giá trị là biểu tượng về những mục đích chủ yếu của cuộc đời, thể hiện trong hoạt động thực tế, cho phép chúng ta nắm bắt được nhiều hướng phát triển nhân cách cũng như tình trạng chung của học sinh hiện nay. Điều này có ý nghĩa quan trọng đối với sự nghiệp giáo dục đào tạo thế hệ trẻ nói chung và học sinh tiểu học nói riêng.

Từ xu hướng hình thành và phát triển của học sinh tiểu học, định hướng giá trị biểu hiện chung nhất quy định sự tồn tại của nhân cách, các biểu hiện đó tập trung ở 3 lĩnh vực, đó là: 1) Định hướng giá trị của học sinh về mục đích, ý nghĩa của cuộc sống (lí tưởng sống); 2) Định hướng giá trị của học sinh về hoạt động học tập (hoạt động chủ đạo); 3) Định hướng giá trị của học sinh về mối quan hệ giữa con người với con người (hoạt động giao tiếp).

Xét về ý nghĩa, thông qua các biểu hiện của học sinh: Ở lĩnh vực 1, có thể xác định được lí tưởng, chiều hướng và động cơ phấn đấu của các em; Ở lĩnh vực 2, có thể xác định được mức độ tập trung, sự nỗ lực, hành động ý chí cũng như sự mong đợi những kết quả đạt được của việc học tập với tư cách làm hoạt động chủ đạo của học sinh; Ở lĩnh vực 3, có thể xác định được các giá trị chủ đạo trong đời sống hằng ngày học sinh hướng tới.

Xét về quan hệ, lĩnh vực 1 được xem xét trên phương diện mục đích sống của cá nhân. Mục đích là biểu tượng lí tưởng về kết quả tương lai của hoạt động, là quan điểm riêng về tương lai của cá nhân, đóng vai trò như là tác nhân liên kết chung của tất cả những mục đích riêng gắn liền các hoạt động cụ thể. Chính vì vậy, mục đích sống có ý nghĩa lớn, quy định chiều hướng phát triển và phương thức tồn tại của nhân cách. Lĩnh vực 2 và 3 được nhìn nhận là những phương diện để đạt tới mục đích sống. Về ý nghĩa, đây là những hoạt động (hoạt động có đối tượng) và quan hệ (giao tiếp) đặc trưng có vai trò quyết định trong sự hình thành và phát triển nhân cách. Xét về tổng thể, các lĩnh vực trên được nhìn nhận trên phương diện mục đích và được xem như là những thành phần định rõ đặc tính của xu hướng và nội dung tích cực của nhân cách. Chúng quy định sự hình thành và phát triển nhân cách, trên cơ sở cá nhân tham gia một cách tích cực vào các quá trình xã hội và hệ thống các quan hệ xã hội khác nhau. Đồng thời, toàn bộ các quá trình và hệ thống các mối quan hệ xã hội này là quan hệ nền tảng, quy định sự hình thành và phát triển các nhu cầu, động cơ, mục đích sống, tình cảm, năng lực... của cá nhân.

Từ mỗi lĩnh vực trên đây, hình thành định hướng giá trị ở học sinh dựa trên các mặt biểu hiện gồm: nhận thức, thái độ và hành động:

- Về nhận thức: Nghiên cứu mặt nhận thức trong định hướng giá trị của học sinh chính là tìm hiểu xem cấp độ lĩnh hội và khả năng phân tích, lựa chọn các giá trị như thế nào; việc tiếp cận, lĩnh hội các giá trị đó có thực sự phù hợp với thực tế khách

quan và xu thế chung hay không. Nhận thức của học sinh về các giá trị được phản ánh ở các cấp độ khác nhau. Theo quy luật chung, nhận thức có thể ở cấp độ cảm tính hoặc lí tính. Ở cấp độ cảm tính, các sự vật, hiện tượng mang giá trị được xem xét một cách sơ bộ, thoáng qua không phản ánh đầy đủ các thuộc tính bản chất. Ở cấp độ này, trước sự tác động của sự vật, hiện tượng, học sinh nhìn nhận vấn đề một cách giản đơn, không thấy được hết ý nghĩa, giá trị của chúng đối với bản thân và xã hội hoặc nhìn nhận vấn đề không đúng có thể dẫn đến kết luận vội vàng hoặc gán cho chúng những giá trị không có thực. Ở cấp độ lí tính, các sự vật hiện tượng được phản ánh đúng bản chất của nó. Ở cấp độ này, học sinh đã biết phân tích, lí giải, so sánh đối chiếu và có sự tiếp thu một cách chọn lọc các giá trị cần thiết và có thể thanh lọc các yếu tố không bản chất.

- Về thái độ: Thái độ của con người trước một vấn đề nào đó đóng vai trò quan trọng quy định nên nguyên tắc ứng xử của hành vi. Nghiên cứu mặt thái độ trong ĐHGT của học sinh chính là xem xét những biểu hiện về cảm xúc, tâm tư, tình cảm đối với những giá trị mà học sinh đã xác định và lựa chọn. Biểu hiện thái độ của TN-SV với các giá trị đã lựa chọn được bộc lộ ở chỗ, khi họ đã xác định cho mình một giá trị nào đó, họ suy nghĩ về sự lựa chọn đó như thế nào. Thái độ biểu hiện với các giá trị xã hội rất đa dạng và thể hiện ở các cấp độ khác nhau. Cùng đứng trước một vấn đề nào đó, có những học sinh nhìn thấy giá trị của nó chỉ ở mức chấp nhận được, hoặc có ưa thích nhưng cũng không phải là quan trọng, song cũng có những sinh viên coi đó là niềm tin và lẽ sống của bản thân và luôn luôn tâm huyết.

- Về hành động: Nghiên cứu biểu hiện hành động trong định hướng giá trị của học sinh chính là xem xét những phương thức ứng xử thông qua hành động của học sinh trước những vấn đề cụ thể. Biểu hiện tập trung nhất chính là những hành động mang ý nghĩa phản ánh sự lựa chọn các giá trị trong cuộc sống. Cụ thể trong phạm vi nghiên cứu ở đây là hành động lựa chọn xác định mục đích, các biểu hiện xác định giá trị trong học tập và quan hệ giao tiếp ứng xử. Khi nghiên cứu hành động để nhận định về định hướng giá trị, người ta có thể xem xét ở các cấp độ khác nhau. Tùy từng cấp độ mà mức độ định hướng giá trị có được biểu hiện tập trung hay không, có rõ nét và đóng vai trò cốt lõi trong xu hướng của nhân cách hay không. Trong hành động, cấp độ hành động ý chí là biểu hiện tập trung nhất. Khi học sinh đã xác định được các giá trị cần phải vươn tới, cần phải chiếm lĩnh để khẳng định giá trị bản thân; để thỏa mãn khát khao, nguyện vọng, học sinh phải nỗ lực vượt bậc, huy động tất cả sức mạnh tinh thần, bằng mọi phương pháp để đạt tới. Chỉ như vậy, định hướng giá trị mới được khẳng định một cách rõ nét.

Như vậy, quá trình hình thành định hướng giá trị của cá nhân dựa trên các giai đoạn cơ bản là: nhận thức, cảm xúc và hành động. Định hướng giá trị của cá nhân hình thành dưới tác động của môi trường xã hội, trong đó các các giá trị cá thể, giá trị nhóm, giá trị xã hội đồng thời tác động và đan xen nhau. Tuy nhiên trong quá trình đó, nhân cách không thụ động mà là thành phần tích cực của các quan hệ xã hội và tương tác xã hội. Cũng chính nhờ vậy, thông qua định hướng giá trị của các cá nhân, chúng ta có thể nắm bắt được định hướng giá trị của một cộng đồng, một xã hội.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Lấy ví dụ về hành vi đạo đức và phân tích cấu trúc tâm lí của hành vi đạo đức?
2. Phân tích bản chất tâm lí học của việc giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học.
3. Phân tích các nhân tố tham gia vào việc giáo dục hành vi đạo đức cho học sinh.
4. Trình bày đặc điểm của định hướng giá trị.
5. Phân tích quá trình hình thành định hướng giá trị.

BÀI TẬP THỰC HÀNH

1. Tìm hiểu mức độ hành vi đạo đức của học sinh tiểu học (Phụ lục 11).
2. Sử dụng thang đánh giá mức độ hiếu động dành cho giáo viên (TRS) đánh giá học sinh tiểu học và bước đầu có nhận xét sơ bộ về mức độ hiếu động của các em.
3. Tìm hiểu thái độ của học sinh đối với một số chuẩn mực đạo đức và chất lượng của một số phẩm chất đạo đức như tinh thần trách nhiệm, khuynh hướng lập thể, lương tâm, tinh thần tự phê bình, tính nguyên tắc, sự nhạy cảm...

Cách tiến hành: Đề nghị học sinh trả lời câu hỏi: “*Em xử sự như thế nào trong các hoàn cảnh sau, bằng cách chọn câu trả lời phù hợp với hành vi của em hoặc tự viết thêm câu trả lời của chính mình*”.

Hoàn cảnh 1: Người ta giao cho em một việc, em hoàn toàn không thích nhưng việc đó lại cần cho tập thể. Em làm thế nào?

- a. Thực hiện một cách thoả mái.
- b. Triệu tập các bạn cùng làm, không làm một mình.
- c. Đề nghị là việc khác mà em thích hơn.
- d. Tìm cách từ chối.
- e. Hoặc là...

Hoàn cảnh 2: Em nghe các bạn cùng lớp nhận xét đúng về em, nhưng điều đó không thú vị đối với em. Em xử sự thế nào?

- a. Tìm cách giải thích cho bạn, thanh minh nguyên nhân em mắc thiếu sót.
- b. Em cách nói chuyện lảng để tránh trực diện với thiếu sót.
- c. Làm ra vẻ không nghe gì hết.
- d. Tìm cách nói cho bạn biết, họ không hơn gì mình, vì họ nói khi em không có mặt.
- e. Hoặc là...

Hoàn cảnh 3: Sau giờ ngủ trưa Cô yêu cầu dọn dẹp chỗ nghỉ, em bị đau tay. Em làm thế nào?

- a. Quên đau, cố gắng thực hiện như mọi người.
- b. Đề nghị các bạn giúp em đạt định mức.
- c. Đề nghị cho em làm việc khác.
- d. Bỏ dở công việc, nghỉ ngay.
- e. Hoặc là...

Hoàn cảnh 4: Em thấy một người làm cho người khác bức mình. Em hành động ra sao?

- Yêu cầu người mắc khuyết điểm xin lỗi người kia.
- Giải thích nguyên nhân mâu thuẫn và hòa giải.
- Tỏ ra thông cảm với người bị phiền.
- Làm ra vẻ việc đó không liên quan.
- Hoặc là...

Hoàn cảnh 5: Vô tình, em gây phiền cho người khác. Em xử sự như thế nào?

- Làm mọi cách để làm dịu sự bức mình của người đó.
- Xin lỗi và nói mình không cố ý.
- Giấu không cho ai biết lỗi lầm của mình. Làm ra vẻ mình không có lỗi.
- Đổ lỗi cho chính người bị phiền.
- Hoặc là...

Cách xử lí: Theo các tiêu chí sau:

Nếu chọn câu trả lời (a) chứng tỏ thái độ tích cực, bền vững đối với các chuẩn mực đạo đức.

- Nếu chọn câu trả lời (b) chứng tỏ thái độ này dù có tích cực nhưng chưa bền vững (còn có thể thỏa hiệp).

- Nếu chọn câu trả lời (c) tỏ ra thái độ của học sinh còn bị động và chưa đầy đủ.

- Nếu chọn câu trả lời (d) chứng tỏ thái độ không ổn định, phủ định đối với các chuẩn mực đạo đức đưa ra khảo sát. Dựa vào các tiêu chí nêu trên, xử lí, thống kê và lập bảng:

Hoàn cảnh	Cách xử sự (tính theo tỷ lệ %)				
	a	b	c	d	e
1					
2					
3					
4					
5					

Dựa vào kết quả thống kê trên, hãy nêu nhận xét hành vi đạo đức của học sinh đối với các chuẩn mực đạo đức được nêu ra để khảo sát.

Kết hợp với kết quả thử nghiệm trên, cần xem thêm các hành vi cụ thể của học sinh thông qua quan sát, tham khảo ý kiến của giáo viên khác, của cha mẹ học sinh, cán bộ đoàn, lớp... để có những nhận xét khái quát về học sinh được khảo sát.

CHƯƠNG 5. TÂM LÝ HỌC NHÂN CÁCH NGƯỜI GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

Từ chương đầu tiên đến chương 4 của giáo trình đã đề cập những cơ sở phát triển tâm lý học sinh tiểu học trong dạy học, cơ sở tâm lý của hoạt động dạy học, giáo dục. Chương 5 trình bày nhân cách người giáo viên tiểu học, những phẩm chất và năng lực nghề nghiệp đáp ứng yêu cầu của lao động sư phạm.

Phần đầu của chương nói về lao động sư phạm của người giáo viên tiểu học, bao gồm đặc trưng của nghề so với nghề khác, cấu trúc lao động của nghề thầy giáo.

Phần tiếp theo của chương, đề cập đến cấu trúc nhân cách nghề của giáo viên tiểu học, bao gồm các phẩm chất nghề của người giáo viên (thể giới quan khoa học, quan điểm truyền thống); năng lực sư phạm của người giáo viên, bao gồm: nhóm năng lực dạy học, nhóm năng lực giáo dục; Phân tích những lỗi kỹ thuật nghề nghiệp phổ biến trên lớp của giáo viên tiểu học

Phần cuối của chương đề cập vấn đề phát triển năng lực nghề nghiệp của giáo viên tiểu học. Trình bày chuẩn đầu ra trong đào tạo giáo viên tiểu học và những con đường hình thành phẩm chất và năng lực nghề nghiệp của giáo viên tiểu học.

5.1. Đặc điểm tâm lý của lao động sư phạm

5.1.1. Đặc trưng về đối tượng quan hệ trực tiếp

Người thầy giáo có vị trí đặc biệt trong sự nghiệp “đào tạo nhân lực, nâng cao dân trí, bồi dưỡng nhân tài”. Thầy giáo là cầu nối giữa nền văn hóa dân tộc và nhân loại với sự tái sản xuất nền văn hóa ấy trong chính thế hệ trẻ. Hoạt động của thầy giáo gồm có: hoạt động dạy học và giáo dục, hoạt động tự hoàn thiện chuyên môn và nghiệp vụ, hoạt động xã hội. Lao động của người thầy giáo có những đặc điểm chính sau đây:

Đối tượng của lao động sư phạm chủ yếu là những người trẻ tuổi, những em học sinh đang trong quá trình hình thành và phát triển nhân cách. Có lẽ hơn bất cứ nghề nghiệp nào khác, nghề dạy học là nghề có trách nhiệm cao nhất bởi lao động của nhà giáo có vai trò quyết định đến hình thành nhân cách của thế hệ trẻ. Nhà giáo phải có hiểu biết về con người, tôn trọng con người và có khả năng tác động hình thành nhân cách con người tương lai với những phẩm chất và năng lực phù hợp. Do đó, nghề dạy học đòi hỏi tình thương yêu trẻ em, lòng tin và tôn trọng nhân cách học sinh. Sự tôn trọng, đối xử công bằng, dân chủ, lạc quan, tế nhị, mềm dẻo, nhưng lại kiên quyết với các kỹ năng làm việc với trẻ là một yêu cầu thách thức đối với người giáo viên. Sau đây là những nội dung người giáo viên cần quan tâm khi làm việc với học sinh:

- Phẩm giá của con người: Học sinh là những người còn trẻ tuổi, họ họ cũng có

quy luật phát triển riêng của nó, có những phẩm giá như những người trưởng thành.

- Thấu hiểu, đồng cảm học sinh: Người giáo viên phải biết đặt mình vào vị trí của người học để hiểu họ và chia sẻ những băn khoăn, khuyết điểm, đồng thời động viên khuyến khích người học vượt qua những thất bại khó khăn.

- Nhận thức sự khác biệt cá nhân: Nhận thức sự khác biệt cá nhân là để chấp nhận sự đa dạng, khác biệt trong hành động, kết quả... Công nhận sự khác biệt của mỗi học sinh giúp giáo viên chấp nhận sự khác biệt trong nhận thức, năng lực của học sinh, mức độ tác động của người dạy lên từng cá nhân người học.

- Yếu tố môi trường sống cũng ảnh hưởng đến động cơ, hứng thú học tập của học sinh. Khuyến khích động cơ và hứng thú học tập của học sinh là một nhiệm vụ phức tạp nhưng vô cùng quan trọng của giáo viên.

- Giao tiếp và làm việc nhóm: Giao tiếp sư phạm trong nhóm có ảnh hưởng quyết định đến kết quả học tập và hình thành nhân cách của học sinh.

5.1.2. Đặc trưng về công cụ lao động

Nghề dạy học có ý nghĩa chính trị và kinh tế to lớn vì giáo dục tạo ra sức lao động mới trong từng con người. Đó là nghề tái sản xuất, mở rộng sức lao động xã hội. Hay nói cách khác giáo viên có nhiệm vụ cao cả bồi dưỡng và phát huy năng lực người ở mỗi học sinh của mình. Để làm được việc đó, người học phải có kiến thức, có động lực học tập và có kỷ luật cao. Với yêu cầu, đòi hỏi của người học và của xã hội, người giáo viên tham gia trực tiếp vào tái sản xuất sức lao động xã hội nhưng với những thách thức mới là đào tạo ra những con người lao động có khả năng học tập suốt đời.

Sản phẩm hoạt động của người thầy giáo là tri thức, kỹ năng, kỹ xảo và các phẩm chất nhân cách được hình thành ở học sinh. Bằng năng lực và nhân cách của chính mình, người giáo viên đã giúp người học chuyển tải nền văn hóa xã hội vào bên trong những phẩm chất, năng lực thông qua hoạt động học tập của chính học sinh. Nói cách khác công cụ lao động chủ yếu của người giáo viên là chính năng lực và nhân cách của họ.

5.1.3. Đặc trưng về tính chất lao động

Lao động trí óc có hai đặc điểm nổi bật:

- Phải có một thời kì khởi động (như lấy đà trong thể thao), nghĩa là có một thời kì rèn luyện để cho lao động đi vào nề nếp, tạo hiệu quả. Người công nhân đứng máy sau một phút, có khi xong một giây đã có thể ra được sản phẩm. Khác với người công nhân, người lao động trí óc phải trải qua thời gian rất lâu dài mới có thể tạo ra được sản phẩm. Lao động của người thầy giáo cũng có tính chất như vậy, nhất là khi phải giải quyết một tình huống sư phạm phức tạp và đòi hỏi phải ra quyết định trong thời gian ngắn.

- Có “quán tính” của trí tuệ. Chị kế toán ra khỏi phòng làm việc, sự nhảy múa của con số đã bị dập tắt. Thầy giáo ra khỏi lớp học còn miên man suy nghĩ về một bài toán chưa giải xong, suy nghĩ về một học viên có những biểu hiện không tích cực.

Do những đặc điểm của lao động trí óc chuyên nghiệp như trên đã phân tích, nên công việc của người thầy giáo không đóng khung trong lớp học, trong một thời

gian nhất định, mà ở khối lượng và chất lượng và tính sáng tạo của công việc. Công việc đòi hỏi tìm một luận chứng, cách giải một bài toán, xác định một biện pháp sư phạm cụ thể trong một hoàn cảnh sư phạm nhất định, nên đòi hỏi người thầy giáo phải tự trau dồi tri thức suốt đời.

Nghề đòi hỏi tính khoa học, tính nghệ thuật và tính sáng tạo.

Tính khoa học: Muốn dạy học và giáo dục có hiệu quả người giáo viên phải nắm được bộ môn khoa học mình phụ trách, nắm được quy luật phát triển tâm lí học sinh để hình thành nhân cách cho chúng theo mục tiêu từng cấp học.

Tính nghệ thuật: Công tác dạy học và giáo dục đòi hỏi giáo viên phải khéo léo trong ứng xử sư phạm, vận dụng các phương pháp dạy học và giáo dục. Tính nghệ thuật ở đây được thể hiện thông qua giao tiếp, qua sự tương tác hai chiều giữa hai chủ thể: người giáo viên tới học sinh và ngược lại. Người giáo viên thông qua giao tiếp sư phạm tác động làm thay đổi nhận thức, kĩ năng, tư duy của học sinh, nhằm tạo ra cấu trúc tâm lí mới; học sinh ở chiều ngược lại cũng tác động tới giáo viên qua thông tin phản hồi làm thay đổi nhận thức của giáo viên về đối tượng hoạt động của mình, qua đó có phương pháp sư phạm thích hợp.

Tính sáng tạo: Mỗi học sinh là một nhân cách đang hình thành, khả năng phát triển đang bỏ ngổ, sự phát triển đầy biến động, vì thế lao động của người giáo viên không cho phép dập khuôn, máy móc mà đòi hỏi phải có nội dung phong phú, cách thức tiến hành sáng tạo ở từng tình huống sư phạm. Hoạt động của người giáo viên được kích thích bởi động cơ tự thân, bởi những cuốn hút do tình huống sư phạm tạo ra; sự thấu hiểu qua những phát hiện và sự phát triển của học sinh là những động lực quan trọng nhất trong hoạt động của người giáo viên.

Tóm lại lao động sư phạm đòi hỏi người thầy giáo cần có những phẩm chất và năng lực đặc biệt. Đó là những yêu cầu khách quan đối với nhân cách của người thầy giáo. Mặt khác nó cũng yêu cầu xã hội phải xác định vị trí và dành cho người thầy giáo những ưu đãi nhất định xứng đáng.

Cấu trúc lao động sư phạm của người thầy giáo

Lao động sư phạm của người giáo viên được nhà tâm lí học người Nga N.V.Cudomina đã ví như nhà văn, nhà nghệ sĩ và nhà điêu khắc. Vì thế cấu trúc lao động sư phạm của người thầy giáo là sự phản ánh độc đáo những yêu cầu của hệ thống giáo dục. Nó được xác định như là mối quan hệ lẫn nhau và tính kế tục trong các hành động của nhà sư phạm nhằm đạt được những mục đích đã đề ra thông qua việc giải quyết các nhiệm vụ sư phạm. Trong cấu trúc có 5 thành phần chức năng: nhận thức, thiết kế, kết cấu, giao tiếp và tổ chức.

Thành phần nhận thức: bao gồm những hành động liên quan đến việc tích lũy các tri thức mới về mục đích giáo dục và phương tiện đạt được nó; về tình trạng của khách thể và chủ thể của các tác động sư phạm. Thành phần này bao gồm các kĩ năng tìm tòi tri thức từ các nguồn khác nhau. Có thể nói đến một số kĩ năng cụ thể sau:

- + Biết nghiên cứu nội dung và phương pháp tác động đến người khác.
- + Biết tìm hiểu những đặc điểm lứa tuổi và loại hình cá thể của người đó.
- + Biết tìm hiểu về đặc điểm quá trình và kết quả hoạt động của bản thân; nhận

ra những ưu điểm và khuyết điểm trong hoạt động của mình.

Thành phần thiết kế: bao gồm những hành động liên quan tới việc quy hoạch tới ưu các nhiệm vụ được giao (những nhiệm vụ trước mắt và lâu dài) và cách giải quyết chúng trong hoạt động tương lai của nhà sư phạm hướng vào việc đạt được các mục đích muốn tìm. Có thể nêu ra một số kỹ năng sau:

- + Biết dự kiến các hoạt động của học sinh.
- + Biết xây dựng kế hoạch giáo dục và giảng dạy trong suốt cả một thời kì công tác nhất định với học sinh có chú ý đến triển vọng và kết quả của kế hoạch này.
- + Biết thiết kế các biện pháp tác động giáo dục hứng thú học tập và hứng thú nghề nghiệp của học sinh.
- + Biết xây dựng các biện pháp tổ chức kiểm tra, đánh giá hoạt động học tập độc lập của học sinh.

Thành phần kết cấu: bao gồm các hành động có liên quan tới việc lựa chọn sắp xếp nội dung thông tin học tập và giáo dục trong bài giảng, xêmina và các biện pháp khác. Thành phần này cũng xác định đặc điểm hoạt động của bản thân nhà giáo dục và học sinh theo các nội dung nói trên. Nó cũng được biểu hiện ở một số kỹ năng cơ bản sau:

- + Biết lựa chọn và sắp xếp các nội dung thông tin mà người học sinh cần đạt được.
- + Dự kiến các hoạt động của học sinh mà qua đó họ sẽ lĩnh hội được những thông tin cần thiết.
- + Dự kiến các hoạt động và hành vi của bản thân người giáo viên sẽ phải tiến hành như thế nào trong quá trình tác động qua lại với người học.

Thành phần giao tiếp: là những hành động liên quan tới việc hình thành mối quan hệ hợp lí có tính chất giáo dục giữa giáo viên và học sinh tuân theo mục đích giáo dục. Bao gồm những kỹ năng sau:

- + Biết xây dựng mối quan hệ qua lại đúng đắn với người quản lí (theo chiều dọc) và các đồng nghiệp (theo chiều ngang) trong hệ thống giáo dục.
- + Biết thiết lập mối quan hệ qua lại đúng đắn với chủ thể khác mà người giáo viên cần tác động.
- + Biết phối hợp hoạt động của mình với nhiệm vụ chung với tư cách là một công dân thực hiện nhiệm vụ đó.

Thành phần tổ chức: gồm những hành động thực tiễn tư tưởng giáo dục để tổ chức cụ thể mối quan hệ giữa chủ thể và khách thể của các tác động sư phạm. Hoạt động của chủ thể và khách thể phải tuân theo thời gian và không gian phù hợp với hệ thống các nguyên tắc và thời gian biểu mà quá trình giáo dục cần phải được thỏa mãn để hướng vào việc đạt được kết quả giáo dục. Thành phần tổ chức được thể hiện ở kỹ năng sau:

- + Biết tổ chức thông tin trong quá trình thông báo cho người nghe.
- + Biết tổ chức các loại hoạt động của người học sao cho kết quả phù hợp với mục đích đề ra.
- + Biết tổ chức hoạt động và hành vi của mình trong quá trình tác động qua lại

trực tiếp với học sinh.

5.2. Các phẩm chất và năng lực cần thiết của lao động sư phạm

Theo Luật Giáo dục 2019 điều 66 thì nhà giáo là người làm nhiệm vụ giảng dạy, giáo dục trong các cơ sở giáo dục. Để trở thành một nhà giáo cần phải hội tụ đầy đủ các tiêu chuẩn như (điều 67):

1. Có phẩm chất, tư tưởng, đạo đức tốt;
2. Đáp ứng chuẩn nghề nghiệp theo vị trí việc làm;
3. Có kỹ năng cập nhật, nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ;
4. Bảo đảm sức khỏe theo yêu cầu nghề nghiệp

Giáo viên tiểu học là người được đào tạo trong các trường sư phạm, có nghiệp vụ sư phạm, là người giảng dạy và giáo dục học sinh, lên kế hoạch, tiến hành các tiết học, thực hành và phát triển các khóa học, đánh giá chất lượng học tập và rèn luyện của học sinh.

5.2.1. Các phẩm chất cần thiết của lao động sư phạm

Phẩm chất nhà giáo là những tiêu chuẩn về đạo đức lối sống của một người giáo viên nói riêng cũng như là những chuẩn mực hành vi làm nên giá trị của một con người. Dựa vào khung chuẩn mực ấy, người ta có thể đánh giá các hành vi của một người giáo viên là tốt hay xấu và hành vi này có phù hợp với một phẩm chất nhà giáo hay không. Giáo viên, nghề giáo là một công việc cao quý, luôn là những người luôn gương mẫu, tiên phong đi đầu trong mọi hoạt động, từ công tác chính trị cho đến đạo đức lối sống và phải có lẽ lối, tác phong làm việc theo “chuẩn” của một người giáo viên, người lái đò mẫu mực cho nhiều thế hệ học sinh noi theo.

a. Thế giới quan khoa học

Thế giới quan khoa học là hệ thống các quan điểm duy vật biện chứng về tự nhiên, xã hội và con người

Thế giới quan là yếu tố quan trọng trong cấu trúc nhân cách, nó không những quyết định niềm tin chính trị, mà còn quyết định toàn bộ hành vi, cũng như ảnh hưởng của thầy giáo đối với học sinh. Thế giới quan của người giáo viên là thế giới quan duy vật biện chứng. Nó chi phối nhiều mặt hoạt động cũng như thái độ của giáo viên đối với các mặt hoạt động đó. Thế giới quan đúng đắn sẽ giúp giáo viên biết lựa chọn nội dung phương pháp và giáo dục thích hợp. Biết kết hợp giáo dục với nhiệm vụ chính trị xã hội, gắn nội dung bài giảng với thực tiễn.

Thế giới quan khoa học được hình thành từ:

- Trình độ học vấn của người thầy giáo
- Việc nghiên cứu nội dung giảng dạy
- Qua ảnh hưởng tiên bộ của thực tế đất nước
- Do việc nghiên cứu Triết học.

Để hình thành thế giới quan khoa học thì người giáo viên phải thấm nhuần quan điểm đường lối giáo dục của Đảng, nắm được mục tiêu đào tạo đối với từng cấp học. Đồng thời phải xây dựng cho mình cách nhìn nhận đánh giá đúng đắn về các hiện tượng giáo dục, phải trang bị cho mình những tri thức về khoa học giáo dục.

b. Lí tưởng nghề nghiệp (lí tưởng đào tạo thế hệ trẻ)

Lí tưởng đào tạo thế hệ trẻ là hạt nhân trong cấu trúc nhân cách người giáo viên. Lí tưởng giúp cho người giáo viên luôn vận động đi lên phía trước, thấy được giá trị sức lao động của mình đối với thế hệ trẻ. Lí tưởng của giáo viên có ảnh hưởng sâu sắc đến sự hình thành nhân cách học sinh.

Lí tưởng nghề nghiệp của giáo viên biểu hiện ở lòng yêu trẻ, sự say mê nghề nghiệp, lương tâm nghề nghiệp, tận tụy hi sinh với công việc, tác phong làm việc cần cù trách nhiệm, có lối sống chân tình giản dị... Tất cả cái đó sẽ tạo nên sức mạnh giúp người giáo viên vượt qua mọi khó khăn thử thách để hoàn thành nhiệm vụ đào tạo thế hệ trẻ. Lí tưởng đào tạo thế hệ trẻ của giáo viên sẽ có tác dụng hướng dẫn điều khiển quá trình hình thành và phát triển nhân cách của trẻ.

Lí tưởng đào tạo thế hệ trẻ không phải là cái có sẵn, cũng không phải là cái truyền từ người này sang người khác bằng cách áp đặt, trái lại, sự hình thành và phát triển nó là một hoạt động tích cực trong công tác giáo dục. Vì vậy, nhận thức về nghề càng được nâng cao, tình cảm nghề nghiệp ngày càng sâu sắc, hành động nghề càng tỏ rõ quyết tâm. Muốn hình thành lí tưởng sư phạm đòi hỏi giáo viên phải trải qua quá trình hoạt động tích cực với sự phấn đấu lâu dài bền bỉ. Vì thế nhà trường sư phạm phải giáo dục lí tưởng nghề nghiệp cho giáo sinh.

Nhà giáo dục người Nga Macarencô nói: “Chúng ta có thể khẳng định rằng nếu trường sư phạm không giáo dục lí tưởng nghề dạy học cho giáo sinh thì cũng có nghĩa là không giáo dục gì cả”

c. Lòng yêu trẻ

Lòng yêu trẻ là một trong những phẩm chất đạo đức cao quý của người giáo viên, vì nó là đạo lí của cuộc sống, là đạo đức nghề dạy học. Lòng yêu trẻ càng sâu sắc bao nhiêu thì càng làm được nhiều việc vĩ đại bấy nhiêu. Lòng yêu trẻ của giáo viên được biểu hiện: giáo viên cảm thấy rất vui sướng hài lòng khi được tiếp xúc với trẻ, hiểu được thế giới độc đáo của trẻ; sự quan tâm đầy thiện ý và ân cần đối với trẻ, không có sự phân biệt đối xử đối với trẻ; tinh thần giúp đỡ trẻ bằng ý kiến hoặc bằng hành động thực tế của mình một cách chân tình và giản dị; lòng yêu thương trẻ không phải là sự nuông chiều trẻ, mềm yếu ủy mị với trẻ; không nên đề ra yêu cầu quá cao với trẻ và cũng không nên quá nghiêm khắc với trẻ, mà lòng yêu thương trẻ thể hiện ở sự tôn trọng và yêu cầu cao ở trẻ một cách hợp lí.

d. Lòng yêu nghề (yêu lao động sư phạm)

Lòng yêu nghề và yêu trẻ gắn bó chặt chẽ với nhau. Càng yêu người bao nhiêu ta càng yêu nghề bấy nhiêu. Không có lòng yêu nghề, yêu trẻ khó có thể tạo ra động lực mạnh mẽ để suốt đời phấn đấu vì lí tưởng nghề nghiệp. Người giáo viên có lòng yêu người là người luôn nghĩ đến việc cống hiến cho sự đào tạo thế hệ trẻ, có tinh thần trách nhiệm cao đối với công việc, luôn tìm cách cải tiến nội dung, phương pháp dạy học. Họ không tự thỏa mãn với trình độ hiểu biết, trình độ tay nghề của mình. Họ thường có niềm vui khi được tiếp xúc với học sinh. Cho nên, chỉ có người giáo viên nào mà họ hiến cả cuộc đời cho thế hệ trẻ, lấy việc hy sinh phấn đấu hoàn thành nhiệm vụ đào tạo con người làm hạnh phúc cao cả của đời mình thì mới có thể thực hiện được chức năng “người kỹ sư tâm hồn” một cách xứng đáng. L.N Tônxtôi từng nói: “

Để đạt được thành tích trong công tác, người thầy giáo phải có một phẩm chất - đó là tình yêu. Người thầy giáo có tình yêu trong công việc là đủ cho họ trở thành người giáo viên tốt”.

e. Một số phẩm chất đạo đức và phẩm chất ý chí của người giáo viên

Hoạt động của người giáo viên nhằm làm thay đổi con người (học sinh). Do vậy, việc xây dựng mối quan hệ thầy - trò là một vấn đề quan trọng. Nội dung, tính chất và cách xử lý mối quan hệ này ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng dạy và học. Người giáo viên không chỉ tác động đến học sinh bằng những hành động trực tiếp của mình mà còn bằng tấm gương của chính bản thân mình. Để làm được điều đó một mặt người giáo viên phải biết lấy qui luật khách quan làm chuẩn mực cho mọi tác động sư phạm của mình, mặt khác phải có những phẩm chất đạo đức và phẩm chất ý chí cần thiết như: tinh thần trách nhiệm, lòng nhân đạo, tính mục đích, tính nguyên tắc, khiêm tốn giản dị, kiên nhẫn, tính tự kiểm chế, tinh thần “mình vì mọi người, mọi người vì mình”...

Những phẩm chất đạo đức là nhân tố để tạo ra sự cân bằng trong mối quan hệ thầy - trò. Những phẩm chất ý chí là sức mạnh để là cho những phẩm chất và năng lực của người giáo viên trở thành hiện thực và tác động sâu sắc tới học sinh.

Phẩm chất đạo đức, phẩm chất chính trị của nhà giáo được quy định tại Điều 3 Quyết định 16/2008/QĐ-BGDĐT quy định về đạo đức nhà giáo do Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành và Điều 4. Tiêu chuẩn 1. Chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành năm 2018 quy định về phẩm chất nhà giáo như sau:

- Chấp hành nghiêm chỉnh chủ trương, đường lối, chính sách của Đảng, pháp luật của Nhà nước; thi hành nhiệm vụ theo đúng quy định của pháp luật. Không ngừng học tập, rèn luyện nâng cao trình độ lý luận chính trị để vận dụng vào hoạt động giảng dạy, giáo dục và đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ được giao.

- Có ý thức tổ chức kỷ luật, chấp hành nghiêm sự điều động, phân công của tổ chức; có ý thức tập thể, phấn đấu vì lợi ích chung.

- Gương mẫu thực hiện nghĩa vụ công dân, tích cực tham gia các hoạt động chính trị, xã hội.

Về đạo đức nghề nghiệp

- Tâm huyết với nghề nghiệp, có ý thức giữ gìn danh dự, lương tâm nhà giáo; có tinh thần đoàn kết, thương yêu, giúp đỡ đồng nghiệp trong cuộc sống và trong công tác; có lòng nhân ái, bao dung, độ lượng, đối xử hòa nhã với người học, đồng nghiệp; sẵn sàng giúp đỡ, bảo vệ quyền và lợi ích hợp pháp chính đáng của người học; đồng nghiệp và cộng đồng.

- Tận tụy với công việc; thực hiện đúng điều lệ, quy chế, nội quy của đơn vị, nhà trường, của ngành.

- Công bằng trong giảng dạy và giáo dục, đánh giá đúng thực chất năng lực của người học; thực hành tiết kiệm, chống bệnh thành tích, chống tham nhũng, lãng phí.

- Thực hiện phê bình và tự phê bình thường xuyên, nghiêm túc; thường xuyên học tập nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ, ngoại ngữ; tin học để hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao; đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của sự nghiệp giáo dục”.

Về lối sống, tác phong

- Nhà giáo sống có lý tưởng, có mục đích; có ý chí vượt khó vươn lên, có tinh thần phấn đấu; thực hành cần, kiệm, liêm, chính... theo tấm gương đạo đức Hồ Chí Minh.

- Nhà giáo có lối sống hoà nhập với cộng đồng, phù hợp với bản sắc dân tộc; và thích ứng với sự tiến bộ của xã hội; biết ủng hộ, khuyến khích những biểu hiện của lối sống văn minh; phê phán lối sống lạc hậu, ích kỷ.

- Bên cạnh đó, tác phong làm việc phải nhanh nhẹn, khẩn trương, khoa học; thái độ văn minh, lịch sự trong quan hệ xã hội, trong giao tiếp với đồng nghiệp, người học; luôn giải quyết công việc một cách khách quan, tận tình, chu đáo.

- Trang phục, trang sức khi thực hiện nhiệm vụ phải giản dị, gọn gàng, lịch sự.

- Mặt khác, phải đoàn kết, giúp đỡ đồng nghiệp cùng hoàn thành tốt nhiệm vụ; đấu tranh, ngăn chặn những hành vi vi phạm pháp luật và các quy định nghề nghiệp.

- Quan hệ, ứng xử đúng mực, gần gũi với nhân dân, phụ huynh học sinh, đồng nghiệp và người học...

Giữ gìn, bảo vệ truyền thống đạo đức nhà giáo

- Không lợi dụng chức vụ, quyền hạn thực hiện hành vi trái pháp luật, quy chế, quy định; không gây khó khăn, phiền hà đối với người học, nhân dân;

- Không gian lận, thiếu trung thực trong học tập, nghiên cứu khoa học và thực hiện nhiệm vụ giảng dạy;

- Không trù dập, chèn ép và có thái độ thiên vị, phân biệt đối xử, thành kiến người học; không tiếp tay, bao che cho những hành vi tiêu cực trong giảng dạy, học tập;

- Không xâm phạm thân thể, xúc phạm danh dự, nhân phẩm của người học, đồng nghiệp, người khác;

- Không tổ chức dạy thêm, học thêm trái với quy định

- Không hút thuốc lá, uống rượu, bia trong công sở, trong trường học; và nơi không được phép hoặc khi thi hành nhiệm vụ giảng dạy; khi tham gia hoạt động giáo dục của nhà trường.

- Không sử dụng điện thoại di động và làm việc riêng trong các cuộc họp; khi lên lớp, học tập, coi thi, chấm thi.

- Không gây bè phái, cục bộ địa phương, làm mất đoàn kết trong tập thể; trong sinh hoạt tại cộng đồng.

- Không được phép sử dụng bục giảng làm nơi tuyên truyền; phổ biến nội dung trái với quan điểm, chính sách của Đảng và Nhà nước.

- Không trốn tránh trách nhiệm, thoái thác nhiệm vụ, tự ý bỏ việc; không đi muộn về sớm, bỏ buổi dạy, cắt xén, dồn ép chương trình, vi phạm quy chế chuyên môn...

- Không được tổ chức, tham gia các hoạt động liên quan đến tệ nạn xã hội như: cờ bạc; mại dâm, ma túy, mê tín, dị đoan; đồng thời không sử dụng, lưu giữ, truyền bá văn hoá phẩm đồi trụy, độc hại.

5.2.2. Các năng lực cần thiết của lao động sư phạm

Vấn đề năng lực nghề nghiệp của giáo viên đã và đang được hiểu rộng hơn đối với những nghiên cứu cải cách trong lĩnh vực giáo dục, sự phát triển trong đào tạo giáo viên, kết quả nghiên cứu của giáo dục học và các khoa học khác. Để đánh giá năng lực nghề nghiệp của cá nhân, cần phải xem liệu người đó có thực hiện được/làm được những công việc thể hiện chức năng nghề nghiệp trong các tình huống cụ thể hay không. Đồng thời các tác giả cũng chỉ ra rằng giáo viên cần có năng lực tổ chức hoạt động của học sinh nhằm đạt được mục tiêu (đây chính là năng lực nghiệp vụ sư phạm) và các năng lực: Giao tiếp, đánh giá hoạt động và chất lượng công việc.

Một số nhà nghiên cứu cho rằng, việc phân định rõ ràng năng lực môn học và năng lực sư phạm của người giáo viên chỉ là trong nhận thức. Trên thực tế, trong hoạt động dạy học, năng lực môn học và năng lực sư phạm của người giáo viên đã kết hợp, thâm nhập vào nhau thành một chỉnh thể (Shulman (1987)). Điều đó dẫn tới cách hiểu năng lực sư phạm bao hàm cả năng lực về môn học, không giống như cách hiểu năng lực môn học độc lập với năng lực sư phạm. Theo quan niệm này, kiến thức chuyên môn là "kiến thức nền tảng" cần thiết cho giảng dạy hiệu quả.

Lại có cách hiểu chung liên quan đến năng lực nghề nghiệp giáo viên được chia thành 3 lĩnh vực chính là: Năng lực về lĩnh vực môn dạy, năng lực sư phạm (pedagogical competencies) và năng lực văn hóa. Ở đây năng lực sư phạm hay năng lực nghiệp vụ sư phạm được hiểu là một, đồng thời là 1 trong 3 yếu tố cấu thành năng lực giáo viên.

Nhưng cũng có quan niệm năng lực của GV cần phải được tạo thành bởi nhiều năng lực, gồm: Năng lực chương trình, năng lực học suốt đời, năng lực văn hóa - xã hội và năng lực xúc cảm. Trong quan niệm này, năng lực về chương trình chính là năng lực về nghiệp vụ sư phạm, còn năng lực xúc cảm là năng lực mềm hỗ trợ, có lúc tham gia như yếu tố hợp thành năng lực nghiệp vụ sư phạm.

Năng lực của người giáo viên là những thuộc tính tâm lí giúp họ hoàn thành tốt hoạt động dạy học và giáo dục. Năng lực của người giáo viên được chia thành 3 nhóm: nhóm năng lực dạy học, nhóm năng lực giáo dục, nhóm năng lực tổ chức các hoạt động sư phạm. Theo quan niệm này, có thể thấy, năng lực sư phạm ở đây có thể được hiểu vừa mang nghĩa rộng như năng lực nghề nghiệp bởi vì nó vừa phản ánh các chức năng cơ bản của người GV, vừa có thể được hiểu theo nghĩa hẹp hơn như là năng lực nghiệp vụ sư phạm vì nó phản ánh trình độ nghiệp vụ của người giáo viên.

A. Nhóm năng lực dạy học

a) Năng lực hiểu học sinh trong quá trình dạy học và giáo dục

Năng lực hiểu học sinh là khả năng xâm nhập vào thế giới bên trong của trẻ, là sự hiểu biết tường tận về nhân cách của chúng cũng như khả năng quan sát tinh tế những biểu hiện tâm lí của học sinh trong quá trình dạy học và giáo dục.

*** Biểu hiện:**

- Giáo viên phải biết xác định được khối lượng, mức độ, phạm vi kiến thức đã có ở học sinh, từ đó xác định mức độ và khối lượng kiến thức mới cần trình bày cho học sinh.

- Phải dự đoán được những thuận lợi và khó khăn, xác định đúng đắn mức độ căng thẳng ở học sinh khi thực hiện các nhiệm vụ học tập.

- Giáo viên phải có khả năng quan sát tinh tế và có thể xây dựng những biểu hiện chính xác về lời giảng của mình đã được học sinh khác nhau lĩnh hội như thế nào.

- Khả năng hiểu học sinh ở người giáo viên thể hiện ở hai mức độ: Mức độ thấp là thông qua câu trả lời và làm bài tập của học sinh. Mức độ cao là thông qua những dấu hiệu của lớp học: tiếng xì xào, ánh mắt, sắc mặt...

Vì vậy, muốn hiểu học sinh thì người giáo viên phải luôn quan tâm gần gũi học sinh với tình thương và trách nhiệm. Giáo viên phải nắm vững chuyên môn cũng như sự hiểu biết đầy đủ về tâm lí của trẻ và kết hợp với những phẩm chất tâm lí cần thiết.

b) Tri thức và tầm hiểu biết của người thầy giáo

Tri thức và tầm hiểu biết của giáo viên là năng lực cơ bản, năng lực trụ cột của nghề dạy học, vì:

- Giáo viên thực hiện nhiệm vụ phát triển nhân cách học sinh nhờ một phương tiện đặc biệt: tri thức. Để thực hiện tốt nhiệm vụ của mình tất yếu phải nắm vững phương tiện ấy. Chỉ khi nào nắm vững được nội dung, bản chất, con đường hình thành tri thức mà nhân loại đã đi qua thì khi ấy người giáo viên mới có thể chất lọc được những cái cần cho sự phát triển nhân cách của người học.

- Vì công việc của nhà giáo cũng là công việc của một nhà giáo dục, để giáo dục được HS thì không chỉ nắm vững kiến thức môn mình dạy người thầy giáo cần có hiểu biết rộng, tâm hồn của họ phải được bồi bổ nhiều tinh hoa của dân tộc, của cuộc sống, của khoa học. Khi đó người thầy giáo mới có thể bồi dưỡng cho thế hệ trẻ có được nhân quan rộng rãi, có hứng thú và thiên hướng thích hợp.

- Xã hội càng hiện đại, đặt ra yêu cầu ngày càng cao đối với trẻ, đồng thời làm cho hứng thú và nguyện vọng của trẻ càng phát triển (thích tò mò, tìm hiểu...). Người giáo viên cần phải nâng cao trình độ, tri thức để đáp ứng sự phát triển ở trẻ.

- Tạo ra uy tín cho người giáo viên.

** Biểu hiện:*

- Giáo viên phải nắm vững và hiểu biết rộng về môn mình phụ trách.

- Thường xuyên theo dõi, nắm bắt xu hướng phát triển và những phát minh trong khoa học môn mình phụ trách và các khoa học lân cận

- Biết tiến hành nghiên cứu khoa học.

- Có năng lực tự học tự bồi dưỡng để bổ túc và hoàn thiện tri thức của mình.

Để có năng lực này đòi hỏi người giáo viên phải có hai yếu tố cơ bản: Thứ nhất là có nhu cầu mở rộng tri thức và tầm hiểu biết, thứ hai là có khả năng để làm thỏa mãn nhu cầu đó (phương pháp tự học). Ngay cả bậc vĩ nhân nếu không thường xuyên tự bồi dưỡng thì dần mất hết nhu cầu trí tuệ và hứng thú tinh thần. Do đó, người giáo viên phải có tầm hiểu biết sâu rộng và luôn có nhu cầu mở rộng tầm hiểu biết để hoàn thiện tri thức của mình. Tâm hồn của giáo viên phải được bồi bổ rất nhiều những tinh hoa của dân tộc, của cuộc sống và của khoa học. Dù họ có cống hiến cho học sinh bao nhiêu đi nữa thì họ vẫn dư dật những kiến thức đó.

Nhà GD người Nga Xukhôn-linxki viết “ *Khi nào tầm hiểu biết của giáo viên*

rộng hơn chương trình của nhà trường một cách vô bờ bến, thì lúc đó giáo viên mới là một thợ cả lành nghề, một nghệ sĩ, một nhà thơ của quá trình sư phạm”

c) Năng lực chế biến tài liệu học tập

Năng lực chế biến tài liệu là năng lực gia công về mặt sư phạm của giáo viên đối với tài liệu học tập nhằm làm cho nó phù hợp với đặc điểm tâm sinh lí của lứa tuổi, của từng cá nhân học sinh, phù hợp với trình độ, kinh nghiệm của học sinh và đảm bảo logic sư phạm.

** Biểu hiện:*

- Trình bày tài liệu theo suy nghĩ và lập luận của mình,
- Cung cấp cho học sinh những kiến thức tinh và chính xác, liên hệ được nhiều mặt giữa kiến thức cũ và kiến thức mới, kiến thức bộ môn này với kiến thức bộ môn khác, liên hệ vận dụng vào thực tế.
- Tìm ra những phương pháp mới, hiệu nghiệm để làm cho bài giảng đầy sức lôi cuốn và giàu cảm xúc và sáng tạo.
- Học tập được kinh nghiệm của giáo viên khác và đúc kết kinh nghiệm cho mình.

** Yêu cầu:*

- Giáo viên phải biết đánh giá đúng đắn tài liệu dùng để dạy cho học sinh, xác lập được mối quan hệ giữa yêu cầu kiến thức của chương trình với trình độ nhận thức của học sinh.
- Giáo viên phải biết chế biến tài liệu cho phù hợp với logic sư phạm và vừa phù hợp với trình độ nhận thức của học sinh.
- Giáo viên phải có khả năng phân tích, tổng hợp và hệ thống hóa kiến thức.
- Phải có sự sáng tạo khi chế biến và trình bày tài liệu học tập.

d) Năng lực nắm vững kỹ thuật dạy học

Năng lực nắm vững kỹ thuật dạy học là khả năng lựa chọn, tổ chức và điều khiển hoạt động nhận thức của học sinh bằng các thủ thuật, thao tác dạy học trong các bài giảng.

Nắm vững các kỹ thuật dạy học mới thể hiện ở khả năng của giáo viên trong việc tổ chức và điều khiển hoạt động của học sinh giúp học sinh lĩnh hội tri thức thông qua hoạt động tích cực độc lập của bản thân.

** Biểu hiện:*

- Giáo viên phải tạo cho học sinh ở vị trí người “khám phá” trong quá trình dạy học.
- Giáo viên phải truyền đạt tài liệu một cách rõ ràng, dễ hiểu và làm cho nó trở nên vừa sức với học sinh.
- Phải tạo ra hứng thú và kích thích học sinh suy nghĩ một cách độc lập tích cực.
- Phải tạo ra tâm thế có lợi cho sự lĩnh hội tri thức trong quá trình học tập.

Vì vậy, để có năng lực này đòi hỏi ở người giáo viên phải có quá trình học tập nghiêm túc và rèn luyện kỹ năng sư phạm.

e) Năng lực ngôn ngữ

Năng lực ngôn ngữ là một năng lực quan trọng không thể thiếu của người thầy

giáo vì đây là công cụ, phương tiện đảm bảo cho người giáo viên thực hiện chức năng dạy học và giáo dục của mình

Nhờ ngôn ngữ thầy giáo truyền đạt thông tin tới trò, thúc đẩy sự chú ý và suy nghĩ của học sinh vào bài giảng và điều khiển và điều chỉnh hoạt động nhận thức của học sinh, giải thích, bàn bạc, tổ chức, huy động các lực lượng khác tham gia vào hoạt động giáo dục.

Năng lực ngôn ngữ là khả năng biểu đạt rõ ràng, mạch lạc ý chí và tình cảm của mình bằng lời nói cũng như nét mặt và điệu

** Biểu hiện:*

Năng lực ngôn ngữ của giáo viên được biểu hiện cả về nội dung và hình thức cụ thể:

- Nội dung ngôn ngữ phải sâu sắc, chứa đựng mật độ thông tin lớn, phải thích hợp với các nhiệm vụ nhận thức khác nhau.

- Hình thức ngôn ngữ phải trong sáng, giản dị, giàu hình ảnh, có ngữ điệu, biểu cảm, phát âm mạch lạc, không sai về ngữ pháp và có cảm xúc làm lay động tâm hồn học sinh.

- Ngôn ngữ của giáo viên không quá nhanh cũng không quá chậm, ngôn ngữ của giáo viên phải có tác dụng khơi gợi sự chú ý và tư duy tích cực của học sinh vào bài giảng.

- Bên cạnh đó người giáo viên phải biết sử dụng phi ngôn ngữ sinh động, phù hợp với nội dung của bài giảng

Người giáo viên phải thường xuyên rèn luyện, trau dồi về ngôn ngữ, phải am hiểu về tri thức để truyền đạt có xúc cảm.

B. Nhóm năng lực giáo dục

a) Năng lực vạch dự án phát triển nhân cách của học sinh

Năng lực vạch dự án phát triển nhân cách của học sinh là năng lực biết dựa vào mục đích giáo dục, vào yêu cầu đào tạo, hình dung trước cần phải giáo dục cho sinh những phẩm chất nhân cách nào và hướng hoạt động của mình để đạt được mục đích đó.

** Biểu hiện:*

- Giáo viên có khả năng tiên đoán sự phát triển của những thuộc tính này hay thuộc tính khác ở từng học sinh, vừa nắm được nguyên nhân nảy sinh và mức độ của những thuộc tính đó.

- Giáo viên thấy được sự khác nhau trong nhân cách của học sinh dưới ảnh hưởng của dự án phát triển nhân cách do mình xây dựng nên.

- Giáo viên hình dung được hiệu quả của những tác động sư phạm nhằm hình thành nhân cách học sinh.

Nhờ có năng lực này mà công việc của người giáo viên trở nên có kế hoạch, chủ động và sáng tạo hơn.

** Yêu cầu*

- Óc tưởng tượng sư phạm phong phú.

- Tính lạc quan sư phạm.

- Niềm tin vào sức mạnh giáo dục, niềm tin vào con người.
- Óc quan sát sự phạm tinh tế.

b) *Năng lực giao tiếp sư phạm*

Năng lực giao tiếp sư phạm là năng lực nhận thức nhanh chóng những biểu hiện bên ngoài và những biểu hiện tâm lí bên trong của học sinh và của bản thân giáo viên, đồng thời biết sử dụng hợp lí các phương tiện giao tiếp, biết cách tổ chức, điều khiển và điều chỉnh quá trình giao tiếp nhằm đạt được mục đích giáo dục.

* *Biểu hiện:*

+ Kỹ năng định hướng giao tiếp: là khả năng dựa vào sự biểu lộ bên ngoài mà phán đoán chính xác về nhân cách cũng như mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh.

+ Kỹ năng định vị: là sự đồng cảm giữa chủ thể và đối tượng, là khả năng biết xác định vị trí trong giao tiếp, biết đặt vị trí của mình vào vị trí của đối tượng và biết tạo ra điều kiện để đối tượng chủ động, thoải mái khi giao tiếp với mình.

+ Kỹ năng điều khiển quá trình giao tiếp: là khả năng xác định được hứng thú nguyện vọng của đối tượng để tìm ra đề tài giao tiếp thích hợp nhằm thu hút đối tượng. Trong quá trình giao tiếp chủ thể phải *biết làm chủ trạng thái xúc cảm* của bản thân và *biết sử dụng phương tiện giao tiếp* một cách thích hợp với tình huống giao tiếp nhất định.

Ngoài ra, năng lực giao tiếp của giáo viên còn thể hiện trong sự tiếp xúc với đồng nghiệp, với phụ huynh học sinh, với các tổ chức xã hội khác...

Việc rèn luyện năng lực giao tiếp không tách rời với rèn luyện các phẩm chất nhân cách. Chỉ có những giáo viên nào có nhiệt tình, tôn trọng nhân cách học sinh luôn quan tâm giúp đỡ học sinh, biết lắng nghe và dân chủ trong giao tiếp với học sinh thì thường dễ đạt kết quả cao trong hoạt động sư phạm.

c) *Năng lực cảm hóa học sinh*

Năng lực cảm hóa học sinh là năng lực gây được ảnh hưởng trực tiếp của mình đến với học sinh về mặt tình cảm và ý chí. Đó là khả năng làm cho học sinh nghe, tin và làm theo giáo viên bằng tình cảm, bằng niềm tin.

* *Biểu hiện:*

- Luôn có tinh thần trách nhiệm cao, có niềm tin và có kỹ năng truyền đạt niềm tin đó cho học sinh.

- Luôn quan tâm chu đáo và khéo léo ứng xử khi giao tiếp với học sinh, biết tôn trọng và yêu cầu hợp lí đối với học sinh.

- Là người có nguyên tắc, có ý thức tổ chức kỷ luật nhưng có lòng vị tha...

Để có năng lực này đòi hỏi người giáo viên phải luôn phấn đấu và tu dưỡng có nếp sống văn hóa lành mạnh có phong cách mẫu mực nhằm tạo ra uy tín chân chính thực sự. Phải biết xây dựng quan hệ thầy trò tốt đẹp, vừa nghiêm túc, vừa thân mật, có thái độ yêu thương và tin tưởng học sinh, đối xử dân chủ, công bằng và phải gương mẫu trước học sinh về mọi mặt.

Suy cho cùng, sức hút của sự cảm hóa hoàn toàn bắt nguồn và hiện thân từ chính bộ mặt chính trị, đạo đức và tài nghệ sư phạm của người thầy.

d) *Năng lực ứng xử sư phạm*

Là kĩ năng tìm ra những phương thức tác động đến học sinh một cách hiệu quả nhất, là sự cân nhắc đúng đắn những nhiệm vụ sư phạm cụ thể phù hợp với những đặc điểm và khả năng của cá nhân cũng như tập thể học sinh trong từng tình huống sư phạm cụ thể.

Sự khéo xử sư phạm được xem như là một thành phần quan trọng của tài nghệ sư phạm.

** Biểu hiện:*

- Biết sử dụng các tác động sư phạm một cách nhạy bén và có giới hạn (khuyến khích hay trách phạt, nghiêm khắc hay nhẹ nhàng...).

- Biết phát hiện kịp thời và giải quyết khéo léo những vấn đề xảy ra bất ngờ, không nóng vội, không thô bạo. Nhanh chóng xác định được vấn đề xảy ra và kịp thời áp dụng những biện pháp thích hợp.

- Biết biến cái bị động thành cái chủ động để giải quyết vấn đề mau lẹ.

- Phải thường xuyên quan tâm chu đáo đến đặc điểm tâm sinh lí của từng cá nhân hay tập thể học sinh.

Như vậy, tài ứng xử sư phạm là một bộ phận của nghệ thuật sư phạm. Nếu giáo viên không khéo xử sư phạm thì giữa giáo viên và học sinh luôn có khoảng cách và có sự hiểu lầm, có thành kiến, thiếu tin tưởng và tôn trọng lẫn nhau. Do đó, dẫn đến những hậu quả rất nặng nề trong quan hệ thầy trò.

e) Năng lực tham vấn, tư vấn, hướng dẫn

Là khả năng chia sẻ, trợ giúp, khơi dậy tiềm năng của học sinh của người giáo viên để giúp cho các em tin vào bản thân, nâng cao hiểu biết về bản thân, về người khác, về các sự vật hiện tượng để có thể giải quyết được vấn đề đang gặp phải

** Năng lực này được biểu hiện ở chỗ:*

+ Giáo viên phải biết động viên, khuyến khích thậm chí phải hoạch định rõ tiềm năng của học sinh để giúp các em tin vào bản thân, tự nhận biết mình đang có vấn đề gì và mong muốn được giúp đỡ giải quyết vấn đề của mình

+ Phải tổ chức các chương trình hướng dẫn với mục đích cung cấp thông tin, kinh nghiệm về các lĩnh vực học tập, hướng nghiệp, giao tiếp ứng xử..... cho các em giúp các em hiểu biết đầy đủ về các vấn đề này, có được những quyết định phù hợp.

+ Sử dụng linh hoạt các phương tiện có tính chất hướng dẫn và tạo ra động lực nhóm trong việc thúc đẩy học sinh tham gia các hoạt động qua đó nâng cao sự hiểu biết bản thân và người khác.... của học sinh để từ đó thay đổi nhận thức, thái độ và hành vi của các em

+ Phải chấp nhận học sinh, chấp nhận những cái mà họ hiện có, tôn trọng quyền tự quyết của các em, khơi dậy tiềm năng của các em, giúp các em tự tin vào bản thân, dám nghĩ dám làm, dám đối đầu với thực tế của mình

Để có năng lực này đòi hỏi người giáo viên phải có sự đồng cảm, thấu cảm với học sinh, phải có năng lực hiểu học sinh trong quá trình dạy học và giáo dục đồng thời phải tôn trọng nhân cách của các em, phải kiên trì, bền bỉ, phải có ý chí và nghị lực để vượt qua những khó khăn thử thách trong quá trình dạy học và giáo dục, trong quá trình giao tiếp với các em.

Năng lực tổ chức hoạt động sư phạm

Năng lực tổ chức hoạt động sư phạm là năng lực tất yếu cần có để đảm bảo cho giáo viên tiến hành dạy học và giáo dục đạt kết quả tốt. Vì giáo viên là người tổ chức lao động cho cá nhân và tập thể học sinh trong những điều kiện sư phạm khác nhau, vừa là hạt nhân gắn kết học sinh thành một tập thể, vừa là người tuyên truyền, phối hợp các lực lượng giáo dục.

* *Biểu hiện:*

- Giáo viên phải biết tổ chức và cổ vũ học sinh thực hiện các nhiệm vụ khác nhau trong hoạt động dạy học và giáo dục ở trên lớp cũng như ở ngoài trường.

- Xây dựng tập thể học sinh thành tập thể vững mạnh, đoàn kết có ảnh hưởng tốt đến mọi thành viên trong tập thể.

- Phải biết tổ chức, vận động và phối hợp các lực lượng xã hội tham gia vào công tác giáo dục theo một mục tiêu xác định.

Để có được các năng lực trên, đòi hỏi người thầy giáo:

- Biết vạch kế hoạch hoạt động một cách có khoa học.

- Biết sử dụng các phương pháp và các hình thức tổ chức giáo dục một cách đúng đắn nhằm ảnh hưởng sâu sắc đến sự phát triển nhân cách của học sinh.

- Biết xác định mức độ và giới hạn của từng biện pháp dạy học và giáo dục khác nhau. Phải có niềm tin vào sự đúng đắn của kế hoạch và biện pháp giáo dục.

Quan niệm khác về năng lực giáo viên, bao gồm các khía cạnh sau: Năng lực môn học/ năng lực chuyên môn; Năng lực nghiên cứu; Năng lực chương trình (năng lực phát triển chương trình và năng lực thực hiện chương trình); năng lực học tập suốt đời; Năng lực văn hóa xã hội; Năng lực xúc cảm; Năng lực giao tiếp; Năng lực công nghệ thông tin và truyền thông; Năng lực môi trường.

Quan điểm về năng lực nghề nghiệp giáo viên với các thành phần cấu trúc đa dạng như trên cho thấy năng lực nghề nghiệp giáo viên không đồng nhất với năng lực sư phạm. Như vậy, có thể thấy nếu chỉ nhấn mạnh chức năng giảng dạy của giáo viên thì năng lực nghề nghiệp được coi chính là năng lực sư phạm vì trong đó có sự kết hợp thâm nhập của năng lực môn học/ năng lực chuyên môn và năng lực phương pháp, quản lý lớp học, xử lý tình huống dựa trên sự hiểu biết người học và các nguyên tắc sư phạm... Nhưng nếu quan niệm năng lực nghề nghiệp của người giáo viên với các thành tố hợp phần phong phú về nhiều lĩnh vực để thực hiện các chức năng khác thì năng lực sư phạm, năng lực nghiệp vụ sư phạm chỉ là một hợp phần của năng lực nghề nghiệp giáo viên.

Vai trò và trách nhiệm của GV bao gồm cả vai trò là chuyên gia về nội dung giảng dạy, người thúc đẩy quá trình học tập, nhà thiết kế chương trình hoặc bài giảng, nhà tư vấn và nhà đánh giá giáo dục [Tigelaar at al, 2004]. Với tư cách là nhà thiết kế, giáo viên cần đặt người học ở trung tâm của quá trình dạy và học, và thiết kế các tài liệu giảng dạy như thế nào để có thể tích cực học và kích thích người học để họ dần dần học tập độc lập (tự học). Với vai trò là nhà tư vấn, GV được mong đợi cung cấp cho người học những phản hồi và lời khuyên mang tính xây dựng và gợi ý, và như là nhà đánh giá giáo dục, họ cần có khả năng thiết kế câu hỏi phù hợp với kết quả học tập

mong đợi và thể hiện hiệu quả học tập của học sinh và đánh giá của mình. Những năng lực sư phạm này là nền tảng cho những cách tiếp cận hướng vào người học trong giảng dạy [Knight, 2002; Ramsden, 2003; Shulman, 2004].

Tóm lại, những thành phần trong cấu trúc nhân cách người thầy giáo được nêu ở trên vừa là đặc điểm vừa là yêu cầu cần có trong phẩm chất và năng lực của giáo viên. Chúng ta cần không ngừng rèn luyện, bồi dưỡng để thực hiện được chức năng cao cả của nghề dạy học - một trong các nghề cao quý nhất.

5.2.3. Lỗi kĩ thuật nghề nghiệp phổ biến trên lớp của giáo viên tiểu học

Giống như trong các nghề khác, trong nghề dạy học, lỗi kĩ thuật cũng thường xảy ra với giáo viên, trong đó có giáo viên Tiểu học. Thậm chí, trong các tác phẩm giáo dục mang tính kinh điển của mình, nhiều nhà giáo dục lỗi lạc như Macarengo A.C, Xukhômliński V.A cũng đã chỉ ra những lỗi nghề nghiệp mà mình đã mắc phải. Tiểu học là một cấp học quan trọng, nhưng cũng là một cấp học rất đặc thù bởi đối tượng lao động của giáo viên là những học sinh còn nhỏ tuổi, nhiều chức năng sinh lí và tâm lí phục vụ cho hoạt động học tập còn trong giai đoạn phát triển, đòi hỏi ở giáo viên những kĩ năng nghề nghiệp đặc thù hơn so với các cấp học khác, nhất là những giáo viên dạy các lớp đầu tiểu học. Biểu hiện hành động của giáo viên ở trên lớp được học sinh lĩnh hội như là chuẩn mực hành vi để bắt chước, học tập, do đó ảnh hưởng rất lớn đến quá trình hình thành và phát triển nhân cách của các em. Các nghiên cứu trên học sinh tiểu học chỉ ra những khó khăn khác nhau trong học tập, mà khi phân tích có thể thấy được nguyên nhân là từ lỗi kĩ thuật của giáo viên. Nếu giáo viên ý thức được về những lỗi kĩ thuật đó thì họ có thể sẽ cố gắng tìm cách loại trừ để nâng cao hiệu quả nghề nghiệp của bản thân, đồng thời nâng cao lòng tin của xã hội đối với giáo dục.

Lỗi kĩ thuật ở trên lớp của giáo viên tiểu học là kết quả âm tính về tổ chức, về nguyên tắc, có liên quan đến những hành động không được giáo viên dự liệu trước vừa với tư cách cá nhân, vừa với tư cách nhà giáo dục, làm cản trở mức độ tổ chức hoạt động từ đó làm ảnh hưởng đến kết quả chung của hoạt động dạy học và được biểu hiện ra ở những mẫu hành vi ứng xử, tổ chức nguồn lực sử dụng để tiến hành hoạt động trên lớp.

Nghiên cứu của Robert J. Marzano, Jana S. Marzano – Debra J. Pickering (2011) về lỗi của giáo viên trong quản lí lớp học xuất phát từ quan điểm cho rằng, mỗi nhà trường sẽ phải cung cấp một môi trường có kỉ luật tạo điều kiện cho học tập. Tuy nhiên, giáo viên của các lớp học riêng không nhất thiết coi quản lí nhà trường là phạm vi trách nhiệm của mình. Họ bỏ qua, lơ đãng, cho phép học sinh được tự do đến mức các em có những hành vi không phù hợp ở hành lang lớp học và chỉ can thiệp khi có khả năng xảy ra đánh nhau. Khác hẳn với khi ở trong lớp, ở hành lang lớp học, một số học sinh chửi thề, nghịch ngợm một cách thô bạo, chạy nhảy quá mức, gây lộn xộn mà rất ít khi bị giáo viên khiển trách. Trên thực tế, giáo viên không quen ranh giới giữa các chuẩn mực hành vi trong và ngoài lớp học. Bản thân các giáo viên cũng tỏ ra bực bội trước các hành vi đó của học sinh, nhưng không ai nói về nó, hoặc cố gắng tìm ra một giải pháp cho điều đó.

Dựa trên các nhiệm vụ cơ bản của giáo viên tiểu học, kết hợp với việc vận dụng kĩ thuật phân loại lỗi đã xác định 6 nhóm lỗi ở trên lớp của giáo viên tiểu học.

Bảng 5.1. Các nhóm và tiểu nhóm lỗi kĩ thuật ở trên lớp của GVTH

TT	Nhóm lỗi kĩ thuật	Tiểu nhóm lỗi kĩ thuật ở trên lớp
1	Tổ chức quản lí môi trường lớp học	(1.1) Không thực hiện đúng các quy tắc hoặc thiếu sót trong hướng dẫn HS thực hiện đúng quy tắc trên lớp
		(1.2) Cứng nhắc trong quản lí kỉ luật đối với HS
		(1.3) Thỏa hiệp với hành vi không phù hợp của HS
2	Tổ chức quản lí thời gian dạy học	(2.1) Thiếu sót trong quản lí thời gian vào – ra lớp học
		(2.2) Quản lí thời gian giảng bài không hiệu quả
		(2.3) Không thu thập phản hồi và chậm phản hồi
3	Tổ chức quản lí bản thân	(3.1) Thiếu tập trung vào bài giảng
		(3.2) Có những động tác làm xao nhãng học sinh
		(3.3) Không kiểm soát được cảm xúc trước hành vi không phù hợp của học sinh
4	Tổ chức quản lí phương pháp, phương tiện dạy học	(4.1) Sử dụng kĩ thuật và phong cách giảng bài không hiệu quả
		(4.2) Sử dụng các phương tiện, thiết bị dạy học hiện đại hạn chế hoặc thiếu hiệu quả
		(4.3) Sử dụng bảng không hiệu quả
5	Tổ chức giao tiếp sư phạm	(5.1) Tổ chức nội dung giao tiếp không phù hợp
		(5.2) Sử dụng không hiệu quả phương tiện giao tiếp ngôn ngữ và phi ngôn ngữ
		(5.3) Không xác định được những thuận lợi, khó khăn của môi trường giao tiếp
		(5.4) Giao tiếp không phù hợp với học sinh yếu/kém
6	Tổ chức kiểm tra đánh giá trên lớp học	(6.1) Sử dụng hình thức, kĩ thuật kiểm tra, đánh giá kết quả học tập nghèo nàn
		(6.2) Không thu thập thông tin phản hồi về học sinh, phản hồi kết quả học tập cho HS một cách chi tiết
		(6.3) Khen ngợi học sinh một cách chiếu lệ

Số liệu nghiên cứu của Đào Thị Oanh và cộng sự (2014) cho thấy, mức độ xuất hiện lỗi kĩ thuật nghề nghiệp của giáo viên là khác nhau đối với từng nhóm lỗi và đều đạt mức thỉnh thoảng. Tất cả các biểu hiện lỗi thuộc các nhóm lỗi kĩ thuật trong danh mục đều có xuất hiện khi giáo viên lên lớp tuy rằng mức độ là khác nhau. GV tự đánh giá có biểu hiện lỗi thấp nhất ở nhóm lỗi về “Tổ chức kiểm tra đánh giá trên lớp học” và cao nhất ở nhóm lỗi về “Tổ chức quản lí lớp học” thì HS cho kết quả cao nhất ở nhóm lỗi “Tổ chức quản lí thời gian dạy học” và thấp nhất ở nhóm lỗi “Tổ chức quản lí bản thân trên lớp”.

Bảng 5.2. Kết quả đánh giá về mức độ biểu hiện của các nhóm lỗi kỹ thuật nghề nghiệp phổ biến trên lớp của giáo viên

STT	Nhóm lỗi	Giáo viên (N = 213)	Học sinh (N = 285)
1	Tổ chức quản lý môi trường lớp học	1,21 ± 0,21	1,21 ± 0,13
2	Tổ chức quản lý thời gian ở trên lớp	1,20 ± 0,21	1,23 ± 0,15
3	Tổ chức quản lý bản thân ở trên lớp	1,17 ± 0,21	1,07 ± 0,16
4	Tổ chức quản lý phương pháp, phương tiện dạy học ở trên lớp	1,20 ± 0,22	1,07 ± 0,11
5	Tổ chức giao tiếp ở trên lớp	1,16 ± 0,16	1,21 ± 0,15
6	Tổ chức kiểm tra đánh giá trên lớp học	1,10 ± 0,15	1,09 ± 0,13

(Chú thích: Điểm trung bình lỗi xuất hiện nhiều nhất là 3, ít nhất là 1)

Trong từng nhóm lỗi có thể nhận thấy khuynh hướng xuất hiện nhiều hơn, tập trung rõ nét hơn của một số tiểu nhóm lỗi. Đồng thời có khuynh hướng khá nhất trí giữa kết quả đánh giá của học sinh với kết quả tự đánh giá của giáo viên ở một số biểu hiện lỗi cụ thể là:

Bảng 5.3. Biểu hiện lỗi tổ chức quản lý môi trường lớp học của GV

Biểu hiện lỗi	Giáo viên (N = 213)	Học sinh (N = 285)
(1) Có những quy định vô lí, tùy tiện	1.04 ± 0.19	1.02 ± 0.14
(2) Phê phán con người thay vì phê phán hành vi của HS	1.07 ± 0.31	1.12 ± 0.46
(3) Không có quy tắc ứng xử rõ ràng/thiếu nhất quán	1.06 ± 0.25	1.05 ± 0.26
(4) Không can thiệp khi HS có hành vi thô bạo	1.08 ± 0.38	1.05 ± 0.26
(5) Giả bộ không thấy HS quậy rối trong lớp học	1.09 ± 0.28	1.04 ± 0.18
(6) Thỏa hiệp với HS quậy phá trong lớp	1.10 ± 0.29	1.19 ± 0.47
(7) Không trao đổi với HS về quy tắc trên lớp	1.11 ± 0.41	1.06 ± 0.26
(8) Không đánh giá định kì việc thực hiện quy tắc	1.18 ± 0.47	1.09 ± 0.31
(9) Muốn kiểm soát toàn bộ lớp học	1.37 ± 0.53	1.73 ± 0.65
(10) Không loại bỏ những quy tắc khó khả thi	1.38 ± 0.59	1.42 ± 0.76
(11) Không trao cho HS quyền kiểm soát lớp học	1.35 ± 0.56	1,48 ± 0.69
(12) Không nhận biết được vấn đề tiềm ẩn ở HS	1.36 ± 0.50	1,05 ± 0.22
(13) “Lao” về phía HS (khi học sinh có vấn đề)	2.11 ± 0.56	1,16 ± 0.46
(14) Dùng hoạt động để xử lý hành vi vô kỉ luật	1.68 ± 0.60	2,50 ± 0.74
(15) Lạm dụng hình thức phạt trực tiếp	1.15 ± 0.35	1,84 ± 0.46
(16) Lạm dụng xử lý tình huống theo nhóm	1.15 ± 0.36	1,08 ± 0.32
(17) Không nhận diện được HS mất kiểm soát	1.05 ± 0.22	1,09 ± 0.35
(18) Không nắm được thông tin sơ bộ về từng HS	1.08 ± 0.27	1,05 ± 0.21
(19) Không thể hiện tình cảm đối với HS	1.13 ± 0.35	1,05 ± 0.24

(20) Lờ đi các bình luận tiêu cực từ phía HS	1.12 ± 0.36	1,06 ± 0.29
(21) Đứng hoặc ngồi cố định trên bục giảng	1.12 ± 0.36	1,07 ± 0.29
(22) Không chủ động nắm bắt “vấn đề” ở HS	1.16 ± 0.38	1,25 ± 0.48
(23) Không chú ý kiểm soát phòng học	1.07 ± 0.24	1,06 ± 0.24
(24) Không quan tâm HS mong muốn gì	1.24 ± 0.42	1,05 ± 0.26
(25) Không nhận diện được nhu cầu của HS	1.26 ± 0.43	1,05±0.26
(26) Không lập sơ đồ chỗ ngồi của HS	1.27 ± 0.54	1,10 ± 0.31
(27) Không chuẩn bị phần thưởng cho cuộc thi	1.30 ± 0.47	1,13 ± 0,57
(28) Không quan sát khi tổ chức thi đua cho HS	1.08 ± 0.29	1,55 ± 0.64
(29) Không nói gì khi lớp mất trật tự	1.10 ± 0.31	1.07 ± 0.31

(Chú thích: Điểm trung bình lỗi xuất hiện nhiều nhất là 3, ít nhất là 1)

- “Cứng nhắc trong thực hiện chính sách quản lí kỉ luật đối với học sinh”, “Dừng hoạt động để xử lí hành vi vô kỉ luật”, “Không loại bỏ những quy tắc khó khả thi”, “Không trao cho HS quyền kiểm soát lớp học” và “Thỏa hiệp với hành vi không phù hợp ở trên lớp của học sinh” (nhóm lỗi về tổ chức quản lí môi trường lớp học);

- “Quản lí thời gian giảng bài”, “Chuông báo hết giờ mà GV chưa cho HS nghỉ”, “Dành nhiều thời gian để ổn định kỉ luật lớp” và “Quản lí thời gian thu thập phản hồi và phản hồi” (nhóm lỗi về tổ chức quản lí thời gian trên lớp học);

Bảng 5.4. Biểu hiện lỗi quản lí thời gian trên lớp của GV

Biểu hiện lỗi	Giáo viên (N = 213)	Học sinh (N = 285)
(1) Vắng mặt trên lớp	1.08 ± 0.26	1.36 ± 0.48
(2) Muộn giờ vào lớp	1.06 ± 0.23	1.07 ± 0.27
(3) Chuông báo hết giờ mà GV chưa cho HS nghỉ	1.44 ± 0.49	1.80 ± 0.56
(4) Cho HS nghỉ khi chưa có chuông báo hết giờ	1.11 ± 0.31	1.13 ± 0.38
(5) Không dành cho HS đủ thời gian để suy nghĩ	1.15 ± 0.35	1.11 ± 0.33
(6) Chậm phản hồi kết quả	1.20 ± 0.41	1.12 ± 0.35
(7) Không cho học sinh thêm cơ hội	1.21 ± 0.40	1.05 ± 0.22
(8) Không hỏi xem liệu học sinh có hiểu bài học	1.12 ± 0.36	1.12 ± 0.33
(9) Không làm việc với cá nhân học sinh	1.23 ± 0.45	1.13 ± 0.34
(10) Dành nhiều thời gian để ổn định kỉ luật lớp	1.55 ± 0.58	1.70 ± 0.55
(11) Giảng lan man không ăn nhập với môn học	1.07 ± 0.25	1.03 ± 0.18

(Chú thích: Điểm trung bình lỗi xuất hiện nhiều nhất là 3, ít nhất là 1)

- “Không kiểm soát được cảm xúc trước hành vi không phù hợp của học sinh”, “Nhìn chăm chú vào học sinh khi mắc lỗi”, “Không thể hiện sự nhiệt thành khi bước vào lớp” (nhóm lỗi về quản lí bản thân trên lớp học);

Bảng 5.5. Biểu hiện lỗi quản lý bản thân ở trên lớp của GV

Biểu hiện lỗi	Giáo viên (N = 213)	Học sinh (N = 285)
(1) Bài giảng lộn xộn	1.07 ± 0.25	1.02 ± 0.15
(2) Yêu cầu học sinh làm việc quá nhiều ở trên lớp	1.28 ± 0.44	1.11 ± 0.32
(3) Đánh giá câu trả lời sai là đúng	1.09 ± 0.31	1.07 ± 0.28
(4) Mắng HS có học lực kém khi trả lời sai câu hỏi	1.09 ± 0.29	1.12 ± 0.36
(5) Có những động tác làm xao nhãng học sinh	1.08 ± 0.27	1.09 ± 0.28
(6) Đứng im khi nhận thấy học sinh mất kiểm soát	1.20 ± 0.43	1.03 ± 0.18
(7) Chỉ tay hoặc giơ nắm đấm về phía học sinh	1.09 ± 0.30	1.04 ± 0.23
(8) Cất cao giọng với học sinh	1.42 ± 0.50	1.17 ± 0.41
(9) Nhìn chăm chặp vào học sinh khi mắc lỗi	1.32 ± 0.46	1.22 ± 0.42
(10) “Lao” về phía học sinh	1.06 ± 0.24	1.15 ± 0.37
(11) Không cảm ơn vì các câu trả lời của học sinh	1.28 ± 0.45	1.03 ± 0.17
(12) Không thể hiện sự nhiệt thành khi bước vào lớp	1.23 ± 0.44	1.23 ± 0.61
(13) Không thể hiện sự quyết đoán bằng giọng nói	1.18 ± 0.38	1.20 ± 0.46
(14) Phản ứng không phù hợp với câu trả lời sai	1.14 ± 0.34	1.14 ± 0.41
(15) Không dành đủ thời gian để học sinh suy nghĩ	1.16 ± 0.37	1.03 ± 0.17

(Chú thích: Điểm trung bình lỗi xuất hiện nhiều nhất là 3, ít nhất là 1)

- “Sử dụng các phương tiện, thiết bị dạy học hạn chế hoặc thiếu hiệu quả”, “Lạm dụng công nghệ hỗ trợ trên lớp”, “Đọc lại tất cả các câu chữ có trong slide”, (nhóm lỗi về tổ chức quản lý phương pháp, phương tiện dạy học trên lớp);

Bảng 5.6. Biểu hiện lỗi quản lý phương pháp, phương tiện dạy học của GV

Biểu hiện lỗi	Giáo viên (N = 213)	Học sinh (N = 285)
(1) “Nói với bảng”	1.09 ± 0.28	1.01 ± 0.08
(2) Cố gắng truyền đạt nội dung mà không hướng dẫn HS cách học nội dung đó	1.20 ± 0.40	1.04 ± 0.20
(3) Lạm dụng công nghệ hỗ trợ trên lớp	1.37 ± 0.50	1.24 ± 0.46
(4) “Dạy chay”	1.26 ± 0.47	1.18 ± 0.42
(5) Đọc lại tất cả các câu chữ có trong slide	1.59 ± 0.73	1.80 ± 0.85
(6) Không chú ý để mọi học sinh đều nhìn rõ slide	1.11 ± 0.34	1.09 ± 0.30
(7) Chuyển slide trình chiếu quá nhanh	1.29 ± 0.47	1.00 ± 0.00 ^a
(8) Sử dụng màu sắc không phù hợp	1.28 ± 0.48	1.02 ± 0.17
(9) Sử dụng bảng không hiệu quả	1.18 ± 0.40	1.02 ± 0.16
(10) Nói với học sinh “câu này dễ/quá dễ!”	1.03 ± 0.17	1.01 ± 0.18
(11) Không nhắc nhở học sinh về các mục tiêu học tập	1.02 ± 0.15	1.04 ± 0.20
(12) Không đặt học sinh vào các công việc chung	1.10 ± 0.29	1.13 ± 0.37
(13) Sử dụng một HS để minh họa một điều không tích cực	1.07 ± 0.25	1.10 ± 0.30

(14) Giải thích không đúng, không đủ để HS làm việc	1.08 ± 0.27	1.02 ± 0.17
(15) Quên nhấn mạnh lại kiến thức đã học trên lớp	1.38 ± 0.48	1.06 ± 0.27
(16) Không giải thích khi học sinh chưa hiểu bài	1.15 ± 0.35	1.01 ± 0.12

(Chú thích: Điểm trung bình lỗi xuất hiện nhiều nhất là 3, ít nhất là 1)

- “Sử dụng ngôn ngữ giao tiếp với học sinh không hiệu quả”; “Giao tiếp với học sinh yếu/kém không phù hợp”, “Sốt ruột, thiếu kiên nhẫn khi HS kém trả lời”, “Dành cho HS kém ít thời gian để suy nghĩ”, “Hỏi ngay một HS khác khi học sinh trả lời sai”, “Tự trả lời thay khi học sinh trả lời sai”, “Ít đặt ra các câu hỏi thách thức với HS kém”, “Không tạo cơ hội để HS thoát ra khỏi khó khăn”, “Giọng nói đều đều, đơn điệu” (nhóm lỗi về tổ chức giao tiếp trên lớp học);

Bảng 5.7. Biểu hiện lỗi giao tiếp ở trên lớp của GV

Biểu hiện lỗi	Giáo viên (N = 213)	Học sinh (N = 285)
(1) Không đáp lại câu hỏi của học sinh	1.12 ± 0.32	1.07 ± 0.28
(2) Sốt ruột, thiếu kiên nhẫn khi HS kém trả lời	1.36 ± 0.48	1.25 ± 0.44
(3) Gọi tên học sinh một cách lạnh lùng	1.05 ± 0.22	1.08 ± 0.26
(4) Nhìn chăm chăm vào các học sinh có vấn đề	1.22 ± 0.42	1.38 ± 0.52
(5) Dành cho HS kém ít thời gian để suy nghĩ	1.23 ± 0.47	1.13 ± 0.46
(6) Không nhắc lại câu hỏi khi học sinh trả lời sai	1.13 ± 0.38	1.18 ± 0.45
(7) Hỏi ngay một HS khác khi học sinh trả lời sai	1.42 ± 0.53	1.52 ± 0.73
(8) Tự trả lời thay khi học sinh trả lời sai	1.23 ± 0.42	1.26 ± 0.53
(9) Không nán lại bên HS khi các em trả lời sai	1.20 ± 0.40	1.14 ± 0.41
(10) Không khen khi HS kém trả lời đúng câu hỏi	1.07 ± 0.30	1.21 ± 0.50
(11) Không chú ý đến HS kém giơ tay phát biểu	1.04 ± 0.20	1.08 ± 0.28
(12) Không cười nói với học sinh kém trong lớp	1.13 ± 0.35	1.22 ± 0.44
(13) Không nhìn thẳng vào mắt học sinh kém	1.04 ± 0.20	1.33 ± 0.68
(14) Không làm việc với học sinh kém trên lớp	1.03 ± 0.16	1.06 ± 0.23
(15) Nói quá nhanh không để HS kịp hiểu và ghi	1.12 ± 0.32	1.05 ± 0.23
(16) Nói quá chậm làm HS khó tập trung vào bài	1.08 ± 0.27	1.04 ± 0.18
(18) Nói nhỏ HS ngồi cuối lớp không nghe thấy	1.06 ± 0.23	1.04 ± 0.19
(19) Lên giọng/xuống giọng không hợp lý	1.17 ± 0.37	1.11 ± 0.34
(20) Giọng nói đều đều, đơn điệu	1.25 ± 0.43	1.44 ± 0.76
(21) Phát âm không rõ	1.06 ± 0.24	1.43 ± 0.75
(22) Nhịp độ không phù hợp, không diễn cảm	1.22 ± 0.41	1.07 ± 0.28
(23) Giọng nói thiếu nhiệt thành	1.10 ± 0.29	1.10 ± 0.32
(24) Không mỉm cười với HS những khi thích hợp	1.08 ± 0.27	1.18 ± 0.50
(25) Không nhìn vào mắt học sinh khi nói chuyện	1.07 ± 0.27	1.13 ± 0.38
(26) Không đùa với học sinh khi thích hợp	1.15 ± 0.37	1.07 ± 0.25

(27) Không cười to với học sinh khi có thể	1.22 ± 0.44	1.25 ± 0.59
(28) Không tạo cơ hội để HS thoát ra khỏi khó khăn	1.61 ± 0.71	1.85 ± 0.79
(29) Không thể hiện sự gần gũi với HS kém	1.07 ± 0.27	1.53 ± 0.73
(30) Ít đặt ra các câu hỏi thách thức với HS kém	1.36 ± 0.51	1.33 ± 0.64
(31) Hay dùng từ địa phương	1.10 ± 0.29	1.32 ± 0.55
(32) Không thực hiện việc chào hỏi khi vào lớp	1.04 ± 0.19	1.17 ± 0.51
(33) Bỏ sót những câu hỏi phản hồi của học sinh	1.12 ± 0.32	1.04 ± 0.19

(Chú thích: Điểm trung bình lỗi xuất hiện nhiều nhất là 3, ít nhất là 1)

- “Thu thập phản hồi và phản hồi học sinh không phù hợp”, “Kĩ thuật kiểm tra đánh giá kết quả nghèo nàn”, “Không dành thời gian cuối tiết để HS nêu câu hỏi”, “Không thu thập thông tin phản hồi về giờ học” (nhóm lỗi về tổ chức kiểm tra đánh giá trên lớp học).

Bảng 5.8. Biểu hiện lỗi kiểm tra đánh giá trên lớp học của GV

Biểu hiện lỗi	Giáo viên (N = 213)	Học sinh (N = 285)
(1) Kĩ thuật kiểm tra đánh giá kết quả nghèo nàn	1.23 ± 0.45	1.18 ± 0.41
(2) Không kiểm tra bài để biết HS có hiểu bài không	1.12 ± 0.36	1.28 ± 0.66
(3) Không dành thời gian cuối tiết để HS nêu câu hỏi	1.32 ± 0.46	1.07 ± 0.29
(4) Không dành thời gian cuối tiết để nhận xét về HS	1.22 ± 0.41	1.11 ± 0.33
(5) Không thu thập thông tin phản hồi về giờ học	1.24 ± 0.44	1.07 ± 0.28
(6) Không cung cấp phản hồi về sự tiến bộ của HS	1.08 ± 0.27	1.06 ± 0.25
(7) Không khen HS về thành tích so với mục tiêu bài học	1.03 ± 0.17	1.05 ± 0.25
(8) Đưa thông tin phản hồi không đúng về bản chất	1.04 ± 0.19	1.02 ± 0.15
(9) Đưa thông tin phản hồi không đúng thời điểm	1.05 ± 0.22	1.05 ± 0.23
(10) “Cho điểm rẻ” HS không đúng với chất lượng thực	1.08 ± 0.27	1.02 ± 0.14
(11) Khen HS một cách tùy hứng, tùy tiện	1.04 ± 0.19	1.13 ± 0.46
(12) Quy thành công của HS chỉ là do yếu tố bên ngoài	1.02 ± 0.13	1.14 ± 0.46
(13) Không tính điểm cho cá nhân HS khi học nhóm	1.01 ± 0.09	1.06 ± 0.24
(14) So sánh HS được khen với bạn khác	1.17 ± 0.37	1.25 ± 0.49
(15) Lời khen không giúp HS hiểu rõ giá trị việc làm	1.02 ± 0.18	1.04 ± 0.20
(16) Khen lấy lệ không chú ý đến công việc và kết quả	1.03 ± 0.16	1.05 ± 0.22
(17) Không dự liệu trước việc đánh giá kết quả thi đua	1.10 ± 0.29	1.05 ± 0.23

(Chú thích: Điểm trung bình lỗi xuất hiện nhiều nhất là 3, ít nhất là 1)

So sánh kết quả tự đánh giá giữa các giáo viên của các khối lớp 1, 3, 5 thấy có sự phân hóa rất rõ theo đó, những biểu hiện lỗi liên quan đến quản lý tổ chức môi trường lớp học ở giáo viên của 3 khối lớp nhìn chung không có sự khác biệt rõ rệt, ví dụ: thỏa hiệp với học sinh; phớt lờ như không biết/không nghe; lao về phía học sinh khi có vấn đề...trong khi ở một số biểu hiện khác lại thấy khuynh hướng ngược lại: khác biệt có ý nghĩa thống kê, ví dụ “thu hút học sinh vào xây dựng các nội quy, quy

tắc trên lớp học”; “không trao quyền quản lí lớp học cho học sinh”...

Hầu hết giáo viên được hỏi cho biết họ không ý thức được những lỗi mà mình đã mắc phải bởi họ không nhận diện được rằng đó là lỗi. Trong khi đó những trao đổi với học sinh cho thấy, những biểu hiện sơ suất trong hành vi của giáo viên ít nhiều đều có tác động âm tính đến hầu hết học sinh, đặc biệt là học sinh lớp 3. Có nhiều nguyên nhân khác nhau dẫn đến sự xuất hiện lỗi kĩ thuật ở trên lớp của giáo viên, trong đó nguyên nhân chiếm tỉ lệ cao nhất được cho là thiếu hụt kiến thức và kĩ năng chuyên môn, nghiệp vụ. Một số lỗi xuất hiện do ngẫu nhiên chứ không cố ý như rơi vào thời điểm khi giáo viên cảm thấy mệt mỏi, thiếu năng lượng làm việc do tình trạng sức khỏe bản thân. Về các yếu tố ảnh hưởng đến sự xuất hiện của lỗi kĩ thuật, nghiên cứu đã chỉ ra một vài yếu tố cơ bản như: năng lực của giáo viên; tuổi đời và tuổi nghề của họ; môi trường làm việc; đặc điểm tâm lí lứa tuổi của học sinh.

5.3. Phát triển năng lực nghề nghiệp

Sự phát triển năng lực nghề của người giáo viên như là kết quả của *những cố gắng có hệ thống mà giáo viên thực hiện để tạo ra những thay đổi ở thực tiễn lớp học, ở niềm tin và thái độ của giáo viên, và ở kết quả học tập của học sinh*” (Guskey 2002, tr. 381). Từ điển giáo dục Greenwood (Collins III & O’Brien 2003) xác định “*Trong giáo dục, phát triển năng lực nghề bao gồm các quá trình và hoạt động có mục đích, có hệ thống và diễn ra liên tục được thiết kế để nâng cao kiến thức, kĩ năng và thái độ nghề của các nhà giáo dục, và rồi đến nâng cao kết quả học tập của học sinh*” (tr. 284). Ở đây, nhấn mạnh đến quá trình, hoạt động có chủ đích để đưa đến sự phát triển giáo viên, chất lượng học tập của học sinh. Nó không chỉ là sự nỗ lực của bản thân giáo viên mà của những tác động, tổ chức thúc đẩy quá trình phát triển đó. Ở đây những hình thức được sử dụng phổ biến đã được kể ra như đào tạo và bồi dưỡng, quan sát hay đánh giá, tham gia vào các quá trình cải tiến/phát triển, vào các nhóm nghiên cứu, tiến hành các nghiên cứu tác động/ khám phá, các hoạt động bồi dưỡng cá nhân, sự hướng dẫn.

Môi trường làm việc của giáo viên và những đòi hỏi của xã hội ngày càng phức tạp, giáo viên cố gắng trang bị cho người học một loạt các kĩ năng mà họ sẽ yêu cầu để đảm nhận vị trí của họ trong một thế giới không ngừng phát triển; điều này thúc đẩy nhu cầu phát triển các phương pháp giảng dạy lấy học sinh làm trung tâm hơn, cùng với việc chú trọng nhiều hơn đến kết quả học tập. Học sinh ngày càng được mong đợi trở thành những người học tự chủ hơn và tự chịu trách nhiệm về việc học của mình. Sự thay đổi của xã hội và tốc độ ngày càng nhanh của nó khiến giáo viên cần phải tìm cách thích nghi. Điều này có thể đến từ việc xã hội ngày càng yêu cầu cao hơn đối với những nhiệm vụ của người giáo viên và cách mà giáo viên thực hiện nó. Nó cũng có thể đến từ việc học sinh cũng có những điểm khác biệt khi các em có nền tảng học tập tốt hơn theo thời gian, năng động và hiểu biết công nghệ. Ngoài ra, sự thay đổi của chương trình khi sự thay đổi của xã hội yêu cầu cũng đặt ra những thách thức mới đối với giáo viên. Khi các trường học trở nên tự chủ hơn, với môi trường học tập mở, giáo viên chịu trách nhiệm lớn hơn về nội dung, tổ chức và giám sát quá trình học tập, cũng như đối với sự phát triển nghề nghiệp lâu dài của cá nhân họ. Hơn nữa, như với bất kỳ

ngành hiện đại nào khác, giáo viên có trách nhiệm mở rộng ranh giới của kiến thức chuyên môn thông qua cam kết thực hành phản ánh, thông qua nghiên cứu và thông qua sự tham gia có hệ thống vào sự phát triển nghề nghiệp liên tục từ đầu đến cuối sự nghiệp của họ.

Các kỹ năng giáo viên học được ở trường đại học về cơ bản đảm bảo để người học có thể giảng dạy được ở thời điểm tốt nghiệp. Nhưng xã hội luôn cần những giáo viên chuyên nghiệp, tức là kiến thức phát triển ở mức cao, hiểu biết sâu rộng về chủ đề giảng dạy, các kỹ năng phát triển ở mức thành thạo, thái độ chuyên nghiệp. Những giáo viên mới vào nghề cần có thời gian để đạt được điều đó. Ngoài thông qua thực tế giảng dạy thì phát triển chuyên môn là cách để giáo viên tiến dần tới sự chuyên nghiệp. Và ngay cả khi đã đạt đến điều đó, việc duy trì nó cũng cần giáo viên tiếp tục cố gắng nếu không muốn tình trạng sẽ ngày càng tụt hậu.

Trong bối cảnh hiện nay, khi quá trình toàn cầu hoá ngày càng trở nên phổ biến và việc tiếp cận các nguồn thông tin trở nên dễ dàng hơn, các vấn đề về đa văn hoá trong lớp học trở nên hiện hữu. Một lớp học có thể có học sinh đến từ nhiều địa phương, vùng miền khác nhau, có thể có học sinh quốc tế. Các em có thể có những khác biệt về cách ứng xử, thói quen, kinh nghiệm sống... Việc giảng dạy trong bối cảnh như vậy đòi hỏi giáo viên phải chuẩn bị nhiều kỹ năng và thực hiện những công việc đa dạng và chuyên nghiệp. Điều này đòi hỏi tâm thế sẵn sàng, quá trình tìm hiểu, rèn luyện các kỹ năng liên quan để thích ứng kịp thời. Mặt khác, khoa học hiện nay phát triển với tốc độ vũ bão, những kết quả nghiên cứu mới cũng có khả năng áp dụng vào thực tiễn với tốc độ chóng mặt. Việc đưa các kiến thức như vậy vào giảng dạy trong nhà trường là điều cần thiết để tránh lạc hậu trong bối cảnh kiến thức trong chương trình, sách giáo khoa có thể trở nên lạc hậu hoặc thiếu tính cập nhật so với thực tế. Vì thế, đòi hỏi giáo viên phải biết chọn lọc, phân tích, hệ thống hoá nội dung dạy học để đưa các tri thức mới vào giảng dạy trong nhà trường. Quá trình này đòi hỏi nhiều sự cố gắng và nhiều kỹ năng vốn có thể chưa được phát triển trong quá trình đào tạo. Ngoài ra sự đa dạng, sự thay đổi nhanh chóng của công nghệ cũng là đặc điểm nổi bật. Cũng một mục đích cụ thể, giáo viên có thể lựa chọn rất nhiều các ứng dụng, phần mềm khác nhau, có thể cả bản cài đặt trong máy hoặc online. Bản thân mỗi ứng dụng cũng thường xuyên được cập nhật nhanh chóng và đòi hỏi người sử dụng phải thích ứng. Nhiều mô hình, phương pháp dạy học mới gắn với công nghệ thông tin như lớp học đảo ngược, E-learning... cũng đòi hỏi sự thích nghi của giáo viên.

Trong quá trình phát triển sự nghiệp, giáo viên có thể đảm nhận các nhiệm vụ mới hơn mà trong quá trình học đại học họ không được đào tạo chuyên sâu. Một GV có thể làm tổ trưởng chuyên môn, điều này đòi hỏi các kỹ năng lãnh đạo, quản lý tổ, nhóm của mình; giáo viên có thể đảm nhiệm nhiệm vụ tư vấn cho HS trong quá trình học tập, điều này đòi hỏi kiến thức sâu về kỹ năng tư vấn... Chẳng hạn, để thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018, ngoài kỹ năng giảng dạy đáp ứng yêu cầu mới, giáo viên cần có kiến thức, kỹ năng về tư vấn, giáo dục các nội dung về văn hoá nhà trường, văn hoá học đường, an toàn học đường, phòng chống bạo lực học đường...

Nhiệm vụ mới đòi hỏi mỗi người phải cố gắng để đáp ứng các yêu cầu của nghề nghiệp mới.

Giáo dục là một quá trình không bao giờ kết thúc. Nó không dừng lại sau khi người học đạt được bằng cấp và bắt đầu sự nghiệp giảng dạy. Trong quá trình công tác, các yêu cầu công việc có thể thay đổi thường xuyên, chẳng hạn như các quy định về xây dựng kế hoạch dạy học, đánh giá người học; các yêu cầu về chuẩn nghề nghiệp... hoặc có thể các môn giảng dạy. Những sự chuyển đổi này đòi hỏi nỗ lực lớn của giáo viên trong việc tiếp cận tri thức mới, xây dựng lộ trình học tập để đạt được các mục tiêu

5.3.1. Chuẩn nghề nghiệp của giáo viên tiểu học

Quy định Chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông (*Ban hành kèm theo Thông tư số 28/2018/TT- BGDDT ngày 22 tháng 8 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo*)

Tiêu chuẩn 1. Phẩm chất nhà giáo

Tuân thủ các quy định và rèn luyện về đạo đức nhà giáo; chia sẻ kinh nghiệm, hỗ trợ đồng nghiệp trong rèn luyện đạo đức và tạo dựng phong cách nhà giáo.

1. Tiêu chí 1. Đạo đức nhà giáo

- Thực hiện nghiêm túc các quy định về đạo đức nhà giáo;
- Có tinh thần tự học, tự rèn luyện và phấn đấu nâng cao phẩm chất đạo đức nhà giáo;
- Là tấm gương mẫu mực về đạo đức nhà giáo; chia sẻ kinh nghiệm, hỗ trợ đồng nghiệp trong rèn luyện đạo đức nhà giáo.

2. Tiêu chí 2. Phong cách nhà giáo

- Có tác phong và cách thức làm việc phù hợp với công việc của giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông;
- Có ý thức tự rèn luyện tạo phong cách nhà giáo mẫu mực; ảnh hưởng tốt đến học sinh;
- Là tấm gương mẫu mực về phong cách nhà giáo; ảnh hưởng tốt và hỗ trợ đồng nghiệp hình thành phong cách nhà giáo.

Tiêu chuẩn 2. Phát triển chuyên môn, nghiệp vụ

Nắm vững chuyên môn và thành thạo nghiệp vụ; thường xuyên cập nhật, nâng cao năng lực chuyên môn và nghiệp vụ đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.

1. Tiêu chí 3. Phát triển chuyên môn bản thân

- Đạt chuẩn trình độ đào tạo và hoàn thành đầy đủ các khóa đào tạo, bồi dưỡng kiến thức chuyên môn theo quy định; có kế hoạch thường xuyên học tập, bồi dưỡng phát triển chuyên môn bản thân;
- Chủ động nghiên cứu, cập nhật kịp thời yêu cầu đổi mới về kiến thức chuyên môn; vận dụng sáng tạo, phù hợp các hình thức, phương pháp và lựa chọn nội dung học tập, bồi dưỡng, nâng cao năng lực chuyên môn của bản thân;
- Hướng dẫn, hỗ trợ đồng nghiệp và chia sẻ kinh nghiệm về phát triển chuyên môn của bản thân nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.

2. Tiêu chí 4. Xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh

- Xây dựng được kế hoạch dạy học và giáo dục;
- Chủ động điều chỉnh kế hoạch dạy học và giáo dục phù hợp với điều kiện thực tế của nhà trường và địa phương;
- Hướng dẫn, hỗ trợ đồng nghiệp trong việc xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục.

3. Tiêu chí 5. Sử dụng phương pháp dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh

- Áp dụng được các phương pháp dạy học và giáo dục phát triển phẩm chất, năng lực cho học sinh;
- Chủ động cập nhật, vận dụng linh hoạt và hiệu quả các phương pháp dạy học và giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới, phù hợp với điều kiện thực tế;
- Hướng dẫn, hỗ trợ đồng nghiệp về kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm vận dụng những phương pháp dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh.

4. Tiêu chí 6. Kiểm tra, đánh giá theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh

- Sử dụng các phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả học tập và sự tiến bộ của học sinh;
- Chủ động cập nhật, vận dụng sáng tạo các hình thức, phương pháp, công cụ kiểm tra đánh giá theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh;
- Hướng dẫn, hỗ trợ đồng nghiệp kinh nghiệm triển khai hiệu quả việc kiểm tra đánh giá kết quả học tập và sự tiến bộ của học sinh.

5. Tiêu chí 7. Tư vấn và hỗ trợ học sinh

- Hiểu các đối tượng học sinh và nắm vững quy định về công tác tư vấn và hỗ trợ học sinh; thực hiện lồng ghép hoạt động tư vấn, hỗ trợ học sinh trong hoạt động dạy học và giáo dục;
- Thực hiện hiệu quả các biện pháp tư vấn và hỗ trợ phù hợp với từng đối tượng học sinh trong hoạt động dạy học và giáo dục;
- Hướng dẫn, hỗ trợ đồng nghiệp kinh nghiệm triển khai hiệu quả hoạt động tư vấn và hỗ trợ học sinh trong hoạt động dạy học và giáo dục.

Tiêu chuẩn 3. Xây dựng môi trường giáo dục

Thực hiện xây dựng môi trường giáo dục an toàn, lành mạnh dân chủ, phòng, chống bạo lực học đường

1. Tiêu chí 8. Xây dựng văn hóa nhà trường

- Thực hiện đầy đủ nội quy, quy tắc văn hóa ứng xử của nhà trường theo quy định;
- Đề xuất biện pháp thực hiện hiệu quả nội quy, quy tắc văn hóa ứng xử của nhà trường theo quy định; có giải pháp xử lý kịp thời, hiệu quả các vi phạm nội quy, quy tắc văn hóa ứng xử trong lớp học và nhà trường trong phạm vi phụ trách (nếu có);
- Là tấm gương mẫu mực, chia sẻ kinh nghiệm trong việc xây dựng môi trường văn hóa lành mạnh trong nhà trường.

2. Tiêu chí 9. Thực hiện quyền dân chủ trong nhà trường

- Thực hiện đầy đủ các quy định về quyền dân chủ trong nhà trường, tổ chức học sinh thực hiện quyền dân chủ trong nhà trường;

- Đề xuất biện pháp phát huy quyền dân chủ của học sinh, của bản thân, cha mẹ học sinh hoặc người giám hộ và đồng nghiệp trong nhà trường; phát hiện, phản ánh, ngăn chặn, xử lý kịp thời các trường hợp vi phạm quy chế dân chủ của học sinh (nếu có);

- Hướng dẫn, hỗ trợ đồng nghiệp trong việc thực hiện và phát huy quyền dân chủ của học sinh, của bản thân, cha mẹ học sinh hoặc người giám hộ và đồng nghiệp.

3. Tiêu chí 10. Thực hiện và xây dựng trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường

- Thực hiện đầy đủ các quy định của nhà trường về trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường;

- Đề xuất biện pháp xây dựng trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường; phát hiện, phản ánh, ngăn chặn, xử lý kịp thời các trường hợp vi phạm quy định về trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường (nếu có);

- Là điển hình tiên tiến về thực hiện và xây dựng trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường; chia sẻ kinh nghiệm xây dựng và thực hiện trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường.

Tiêu chuẩn 4. Phát triển mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình và xã hội

Tham gia tổ chức và thực hiện các hoạt động phát triển mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình, xã hội trong dạy học, giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh

1. Tiêu chí 11. Tạo dựng mối quan hệ hợp tác với cha mẹ hoặc người giám hộ của học sinh và các bên liên quan

- Thực hiện đầy đủ các quy định hiện hành đối với cha mẹ hoặc người giám hộ của học sinh và các bên liên quan;

- Tạo dựng mối quan hệ lành mạnh, tin tưởng với cha mẹ hoặc người giám hộ của học sinh và các bên liên quan;

- Đề xuất với nhà trường các biện pháp tăng cường sự phối hợp chặt chẽ với cha mẹ hoặc người giám hộ của học sinh và các bên liên quan.

2. Tiêu chí 12. Phối hợp giữa nhà trường, gia đình, xã hội để thực hiện hoạt động dạy học cho học sinh

- Cung cấp đầy đủ, kịp thời thông tin về tình hình học tập, rèn luyện của học sinh ở trên lớp; thông tin về chương trình, kế hoạch dạy học môn học và hoạt động giáo dục cho cha mẹ hoặc người giám hộ của học sinh và các bên có liên quan; tiếp nhận thông tin từ cha mẹ hoặc người giám hộ của học sinh và các bên có liên quan về tình hình học tập, rèn luyện của học sinh;

- Chủ động phối hợp với đồng nghiệp, cha mẹ hoặc người giám hộ của học sinh và các bên liên quan trong việc thực hiện các biện pháp hướng dẫn, hỗ trợ và động viên học sinh học tập, thực hiện chương trình, kế hoạch dạy học môn học và hoạt động giáo dục;

- Giải quyết kịp thời các thông tin phản hồi từ cha mẹ hoặc người giám hộ của học sinh và các bên liên quan về quá trình học tập, rèn luyện và thực hiện chương trình, kế hoạch dạy học môn học và hoạt động giáo dục của học sinh.

3. Tiêu chí 13. Phối hợp giữa nhà trường, gia đình, xã hội để thực hiện giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh

- Tham gia tổ chức, cung cấp thông tin về nội quy, quy tắc văn hóa ứng xử của nhà trường cho cha mẹ hoặc người giám hộ của học sinh và các bên liên quan; tiếp nhận thông tin từ cha mẹ hoặc người giám hộ của học sinh và các bên liên quan về đạo đức, lối sống của học sinh;

- Chủ động phối hợp với đồng nghiệp, cha mẹ hoặc người giám hộ của học sinh và các bên liên quan trong thực hiện giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh;

- Giải quyết kịp thời các thông tin phản hồi từ cha mẹ hoặc người giám hộ của học sinh
Tiêu chuẩn 5. Sử dụng ngoại ngữ hoặc tiếng dân tộc, ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong dạy học, giáo dục

Sử dụng được ngoại ngữ hoặc tiếng dân tộc, ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác và sử dụng các thiết bị công nghệ trong dạy học, giáo dục.

1. Tiêu chí 14. Sử dụng ngoại ngữ hoặc tiếng dân tộc

- Có thể sử dụng được các từ ngữ giao tiếp đơn giản bằng ngoại ngữ (ưu tiên tiếng Anh) hoặc ngoại ngữ thứ hai (đối với giáo viên dạy ngoại ngữ) hoặc tiếng dân tộc đối với những vị trí việc làm yêu cầu sử dụng tiếng dân tộc;

- Có thể trao đổi thông tin về những chủ đề đơn giản, quen thuộc hằng ngày hoặc chủ đề đơn giản, quen thuộc liên quan đến hoạt động dạy học, giáo dục (ưu tiên tiếng Anh) hoặc biết ngoại ngữ thứ hai (đối với giáo viên dạy ngoại ngữ) hoặc tiếng dân tộc đối với những vị trí việc làm yêu cầu sử dụng tiếng dân tộc;

- Có thể viết và trình bày đoạn văn đơn giản về các chủ đề quen thuộc trong hoạt động dạy học, giáo dục (ưu tiên tiếng Anh) hoặc ngoại ngữ thứ hai (đối với giáo viên dạy ngoại ngữ) hoặc tiếng dân tộc đối với những vị trí việc làm yêu cầu sử dụng tiếng dân tộc.

2. Tiêu chí 15. Ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong dạy học, giáo dục

- Sử dụng được các phần mềm ứng dụng cơ bản, thiết bị công nghệ trong dạy học, giáo dục và quản lý học sinh theo quy định; hoàn thành các khóa đào tạo, bồi dưỡng, khai thác và ứng dụng công nghệ thông tin và các thiết bị công nghệ trong dạy học, giáo dục theo quy định;

- Ứng dụng công nghệ thông tin và học liệu số trong hoạt động dạy học, giáo dục; cập nhật và sử dụng hiệu quả các phần mềm; khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong hoạt động dạy học, giáo dục;

- Hướng dẫn, hỗ trợ đồng nghiệp nâng cao năng lực ứng dụng công nghệ thông tin; khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong hoạt động dạy học, giáo dục;

Sinh viên sư phạm cần lấy các phẩm chất, năng lực nghề trong Chuẩn nghề nghiệp của giáo viên cần phải được hình thành và phát triển làm chuẩn để tự rèn luyện trong suốt quá trình học tại trường sư phạm.

5.3.2. Những con đường hình thành phẩm chất và năng lực nghề nghiệp của giáo viên tiểu học

a) Hoạt động hướng nghiệp ở nhà trường phổ thông

Do đặc điểm của nghề dạy học, ngay từ lớp 1 học sinh đã được tiếp xúc với công việc của thầy giáo trực tiếp dạy mình. Dù không tự giác nhưng phong cách làm việc của giáo viên ít nhiều ảnh hưởng đến học sinh. Không ít những học sinh tốt nghiệp lớp 12 vào học các trường sư phạm rồi ra trường làm nghề dạy học đã chịu ảnh hưởng nhiều phong cách giảng dạy và giáo dục của thầy giáo đã dạy trước đây. Vì lẽ đó, công tác hướng nghiệp để các em học sinh có nguyện vọng làm nghề dạy học có những hiểu biết sơ bộ về lao động sư phạm cần được các thầy cô giáo ở trường phổ thông trung học, gia đình và xã hội quan tâm thực hiện.

Thời kì học phổ thông, đặc biệt là phổ thông trung học, là thời kì hình thành *định hướng nghề nghiệp giáo viên*. Được sự hướng dẫn, gợi ý của gia đình, bạn bè và nhận thức của bản thân với nghề giáo viên trong các nhóm nghề của xã hội nên học sinh có *xu hướng nghề nghiệp* cho cá nhân mình và lựa chọn. Hiện nay, trong các nhóm nghề của xã hội, xu hướng nghề dạy học là một trong những nghề được lựa chọn nhiều. Chính xu hướng nghề là cơ sở để cá nhân có sự tìm hiểu về nghề mà mình lựa chọn (đặc điểm nghề, yêu cầu của nghề về mọi mặt, trong đó có yêu cầu về nhân cách nghề,...), đây chính là *cơ sở, tiền đề* để hình thành nên định hướng nhân cách nghề thầy giáo sau này của học sinh. Lúc này học sinh (người giáo viên tương lai) có thể thử thách xu hướng nghề sư phạm thông qua các hoạt động xã hội, các hoạt động với học sinh lớp dưới. Lựa chọn nghề giáo viên, hình thành xu hướng nghề giáo viên của học sinh chịu ảnh hưởng và sự chi phối của nhiều yếu tố: gia đình (truyền thống gia đình, lời khuyên của cha mẹ), nhà trường với hoạt động hướng nghiệp và xã hội đặc biệt là sự tư vấn nghề nghiệp.

Đây là con đường đầu tiên, là “cửa khẩu” dẫn đến nghề sư phạm và học sinh sẽ gắn mình suốt cả cuộc đời.

b) Hoạt động học tập và rèn luyện trong trường sư phạm

Quan điểm người học là chủ thể có tính độc lập, sáng tạo nhấn mạnh việc học và phát triển như một cặp phạm trù không thể tách rời nhau, không thể có phát triển nếu không tự học. Người ta chỉ có thể tự làm nên sự thay đổi của bản thân từ sự chiếm lĩnh những kiến thức và kĩ năng. Điều cơ bản là mỗi người học có những đặc điểm học tập rất độc đáo, về khả năng, tốc độ, mức độ, phong cách học. . . Kết quả là mỗi người học tự tạo cho mình một kho tri thức và hệ thống giá trị của riêng mình để sử dụng trong các hoạt động, ứng xử của bản thân. Thừa nhận và khai thác ý nghĩa này về vai trò người học đòi hỏi về cách thức đào tạo nghề phải thúc đẩy quá trình tự học, tự đánh giá, tự đào luyện, tự suy ngẫm và rút ra bài học cho cá nhân.

Học tập trong các trường đào tạo nghề đòi hỏi ở người học lao động học tập một cách nghiêm túc và phức tạp. Xác định mục đích học tập dựa trên những yêu cầu về

năng lực đầu ra để từng bước tự đánh giá và hoàn thiện dần những kiến thức, kĩ năng, phương pháp cần thiết và tận dụng những cơ hội thực tế để kiểm nghiệm, tích góp và xây dựng những chiến lược, cách thức hành động, ứng xử phù hợp với hoàn cảnh và tính cách của bản thân. Không có một lớp học nào giống lớp học nào, không có học sinh nào giống học sinh nào và vì thế, người giáo sinh phải có cách học tích cực, phân tích các tình huống, phân tích các kinh nghiệm của các giáo viên, giảng viên và quan sát, trải nghiệm và suy ngẫm một cách cẩn thận. Điều này để nhấn mạnh đến cách học phù hợp cho sinh viên trong giai đoạn học nghề cần được quan tâm và thúc đẩy ngay từ đầu.

Môi trường sư phạm khi sinh viên lựa chọn nghề bước vào học tập chính là môi trường chuyên biệt để hình thành phẩm chất và năng lực nghề dạy học cho người giáo viên tương lai. Trong trường sư phạm có ba con đường hình thành nhân cách cho giáo sinh: các thầy ở trường sư phạm, môi trường sư phạm và tự rèn luyện của mỗi giáo sinh khi còn học ở trường sư phạm. Các năng lực dạy học và giáo dục có thể được hình thành và phát triển trong giai đoạn học tập ở trường đại học thông qua hoạt động học tập với các hình thức khác nhau:

- Học tập văn hóa trên lớp thông qua hệ thống các môn học cung cấp cho sinh viên các tri thức cơ sở, cơ bản và chuyên ngành về lĩnh vực mình giảng dạy. Học tập, nghiên cứu khoa học: cung cấp các tri thức cơ bản về nghiên cứu khoa học và rèn luyện các kĩ năng nghiên cứu khoa học (xác định vấn đề nghiên cứu, các phương pháp nghiên cứu, viết bài tập nghiên cứu); bước đầu vận dụng vào nghiên cứu khoa học ở trường sư phạm và ở các cơ sở thực tập sư phạm của sinh viên phục vụ cho công tác giảng dạy, chủ nhiệm của người sinh viên.

Nghiên cứu quan trọng của Dunkin và Biddle (1974) được biết đến như một nghiên cứu về quy trình - sản phẩm trong giảng dạy, trong đó mối quan hệ giữa các hoạt động giảng dạy trên lớp và kết quả học tập của sinh viên (sản phẩm) được đo lường, cung cấp bằng kiến thức có thể hỗ trợ quá trình đào tạo giáo viên.

Các nghiên cứu quốc tế đã cho thấy, các giảng viên giàu kinh nghiệm, được coi là giảng viên giỏi và giảng dạy hiệu quả là những người thể hiện kiến thức sâu rộng về các quá trình giảng dạy, kiến thức chuyên sâu về nội dung môn học và có thể tổ chức trình bày nội dung theo nhiều cách khác nhau để giúp sinh viên học. Cụ thể, họ có thể chứng tỏ:

- Kiến thức sâu về môn học mà họ giảng dạy;
- Khả năng vận dụng các chiến lược giảng dạy hiệu quả, sử dụng phương pháp cho phép tối đa hoá sự tham gia của sinh viên vào hoạt động học tập;

- Xây dựng bài giảng phù hợp với trình độ kiến thức và hiểu biết của sinh viên;
- Tổ chức lớp học đa dạng cho các hoạt động học khác nhau, tận dụng nguồn lực cộng đồng để sinh viên có thể trải nghiệm nhiều hơn trong hoạt động học;
- Quản lí lớp học; điều chỉnh môi trường vật chất phù hợp với các phương pháp giảng dạy khác nhau;
- Sử dụng câu hỏi nâng cao, dành thời gian chờ đợi sinh viên trả lời (ví dụ, khoảng 60 % giảng viên chỉ hỏi về việc gợi nhớ kiến thức; 20% giảng viên có các câu hỏi yêu cầu sinh viên tư duy và 20% câu hỏi về quy trình).

- Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm được tiến hành trong suốt quá trình đào tạo với các phân môn: rèn viết bảng, soạn giáo án, xử lí tình huống sư phạm, thực tập làm công tác giáo viên chủ nhiệm, thực tập dạy học ngắn hạn và dài hạn, tập trung tại các trường phổ thông, sư phạm.

- Việc rèn luyện để trở thành người giáo viên diễn ra ở trong các trường sư phạm và tại các cơ sở giáo dục (trường phổ thông, sư phạm). Quá trình rèn luyện này trực tiếp hình thành các phẩm chất, kĩ năng giảng dạy, giáo dục và nghiên cứu khoa học, năng lực của người giáo viên.

- Cập nhật kiến thức chuyên ngành, liên ngành. Khi giáo viên giảng dạy một môn học, thì họ thực sự nên biết nhiều về chủ đề đó, có thể nói là chuyên gia về nó. Khi tốt nghiệp đại học, sinh viên sư phạm được cung cấp các kiến thức hiểu biết về khoa học chuyên ngành cơ bản, đủ để có thể sử dụng trong giảng dạy theo cấp học cụ thể. Nhưng điều đó là không đủ nếu một giáo viên muốn trở nên chuyên nghiệp hơn trong giảng dạy, có thể minh họa cho HS bằng kiến thức đa dạng và sâu rộng. Quan trọng hơn, các tri thức được học trên trường đại học có thể không được đảm bảo cho quá trình giảng dạy lâu dài theo thời gian, vì khoa học công nghệ hiện nay rất phát triển và nó là một quá trình không ngừng, vì thế về cơ bản tri thức mới luôn được phát triển liên tục. Điều này một mặt cho khối lượng tri thức được phát hiện ngày càng nhiều lên, và mặt khác, chính nó cũng có thể biến những tri thức trước đây trở nên cũ đi, lạc hậu hoặc không còn đúng trên thực tế. Song hành với sự thay đổi đó, giáo dục cũng là một lĩnh vực không ngừng phát triển và để đảm bảo sự phát triển liên tục đó, điều bắt buộc là các sinh viên cũng phải phát triển cùng với nó. Mỗi ngày, những khám phá mới được thực hiện, thông tin mới về thế giới được cung cấp cho chúng ta và vai trò của giáo sinh tương lai là giới thiệu cho học sinh của mình tất cả những khía cạnh mới này. Do đó, việc nâng cấp kiến thức là điều bắt buộc và cộng đồng giảng dạy phải đảm bảo rằng họ luôn theo kịp mọi sự phát triển mới và theo đuổi con đường hướng tới việc học hỏi và phát triển không ngừng. Nó đã trở thành một điều kiện tiên quyết trong thời đại ngày nay để các nhà giáo dục không ngừng làm mới tri thức của mình. Với những tiến bộ đã đề cập trước đó trong công nghệ, về bản chất, thế giới đã trở thành một nơi rộng lớn hơn và vai trò của giáo viên là giới thiệu nó với học sinh. Vì vậy, việc cập nhật các tri thức chuyên ngành, liên ngành ngày càng trở nên quan trọng, giúp cải thiện chất lượng giáo dục và học tập được cung cấp trong các lớp học, hỗ trợ và thúc đẩy việc chia sẻ kiến thức trong lớp học, đồng thời mang lại cho giáo sinh sự tự tin cao

hơn, từ đó giúp họ thực hiện tốt hơn. Các nội dung cụ thể giáo sinh cần chú ý để cập nhật và phát triển về tri thức chuyên ngành bao gồm:

- Các số liệu mới: Đối với nhiều môn học, đặc biệt là đối với giáo sinh giảng dạy các môn học thuộc nhóm khoa học xã hội Các số liệu liên quan đến dân cư, hoạt động kinh tế rất đa dạng và có sự thay đổi nhanh chóng, điều này đòi hỏi giáo sinh phải cập nhật liên tục chúng để sử dụng trong giảng dạy.

- Các sự kiện, ngữ liệu mới: Việc cập nhật các sự kiện mới, ngữ liệu mới đối với nhiều môn học là rất quan trọng, nó được xem là một phần nội dung dạy học và sẽ giúp giáo sinh liên hệ các kiến thức gắn với thực tiễn một cách chân thực nhất. Chẳng hạn đối với dạy học Lịch sử, các sự kiện mới có thể được giải thích bằng các nguyên nhân diễn ra trong quá khứ, do đó việc nắm bắt các sự kiện mới rất hữu ích cho giảng dạy môn học này; hay đối với việc giảng dạy môn Tiếng Việt, các ngữ liệu mới sẽ góp phần làm đa dạng thêm các dẫn chứng, cung cấp thêm các nội dung dạy học đối với giáo sinh.

- Các khái niệm, thuật ngữ mới: Sự phát triển của khoa học từ thập kỷ này sang thập kỷ khác, từ thời đại này sang thời đại khác, mang đến những khái niệm, thuật ngữ mới cho những lý thuyết và ý tưởng mới có thể bổ sung, hoặc phủ nhận và thay thế các khái niệm cũ. Sinh viên phải luôn bắt nhịp với con đường thay đổi này để tiếp cận các khái niệm, thuật ngữ mới, phù hợp với bối cảnh hiện tại, đồng thời có sự so sánh để hiểu bản chất khái niệm và thuật ngữ đó.

- Các kết quả nghiên cứu mới: Tri thức trong sách giáo khoa có thể nhanh chóng bị lạc hậu bởi những tri thức mới được nghiên cứu, phát hiện với tốc độ nhanh chóng như hiện nay. Trong bối cảnh việc thay đổi chương trình và sách giáo khoa cần rất nhiều thời gian và các thủ tục, thì việc chủ động cập nhật các kết quả nghiên cứu mới của sinh viên là việc làm cần thiết, mang lại hiệu quả tức thời. Điều này có tính khả thi cao khi đối với chương trình mới, sách giáo khoa đóng vai trò như tài liệu tham khảo chính trong dạy học, các nguồn tri thức từ các nguồn khác có thể được đưa vào dạy học.

- Các kiến thức bất kì mà sinh viên hạn chế: Đối với mỗi sinh viên, các kiến thức mà họ tích lũy được trong quá trình học tập để đạt được bằng cấp cho công việc ở trường đại học hoặc trong quá trình công tác có thể khác nhau, điều này phụ thuộc vào năng lực họ đạt được. Vì thế, giáo sinh cần tự đánh giá về hiểu biết của mình đối với các chủ đề giảng dạy trong chương trình để chủ động cập nhật các kiến thức giảng dạy, đảm bảo giáo sinh có hiểu biết sâu sắc về chủ đề giảng dạy trước khi bắt đầu một bài dạy về nó. Ngoài việc nắm bắt kiến thức chủ đề, những kiến thức liên quan đến chủ đề đó cũng cần thiết trong nhiều trường hợp để giáo sinh có thể mở rộng, giải thích cho HS trong những trường hợp cần thiết.

- Các nội dung mới được đưa vào chương trình: Quá trình phát triển chương trình có thể dẫn đến nhiều sự thay đổi, trong đó có những nội dung, chủ đề kiến thức mới trước đây không có nhưng chương trình mới có. Cho dù là vì lý do gì, việc cập nhật tri thức chuyên ngành, liên ngành trong giảng dạy là rất cần thiết. Đối với những tri thức này giáo sinh cũng có thể cập nhật, phát triển theo nhiều cách khác nhau, từ hội thảo,

hội nghị, các trang web, tạp chí chuyên ngành, thông tin trên internet, đến các khoá học chính thức.

Vì vậy, khi còn ở trường sư phạm, sinh viên cần tận dụng mọi điều kiện và cơ hội để học tập, tiếp thu các tri thức khoa học trong chương trình môn học và rèn luyện về chuyên môn, nghiệp vụ, hình thành các sản phẩm cho mình là phẩm chất, năng lực nghề nghiệp của người thầy giáo hành nghề trong tương lai, đây cũng chính là cơ sở để phát triển trình độ nghề nghiệp trong giai đoạn sau.

c) *Tự hoàn thiện nâng cao nhân cách trong hoạt động nghề nghiệp*

Về vấn đề bồi dưỡng/tự bồi dưỡng nâng cao trình độ tay nghề của giáo viên, tham khảo các nghiên cứu của nước ngoài trong thời gian gần đây cho thấy, việc giảng viên tham gia vào các chương trình bồi dưỡng là khá phổ biến, trong đó đặc biệt là các chương trình đào tạo/bồi dưỡng các “kỹ năng mềm” được gọi là chương trình “*phát triển cá nhân*” và chương trình đào tạo các “kỹ năng học tập”. Ở nhiều nước phát triển, các chương trình như thế đã được xây dựng và thực thi tại các Trung tâm hỗ trợ giáo viên thuộc các trường đại học, hoặc các Trung tâm đào tạo/tư vấn. Hiệu quả của chúng là rất rõ rệt vì thế thường xuyên thu hút nhiều đối tượng tham gia, từ học sinh phổ thông, cho đến sinh viên, giảng viên đại học và các nhà quản lý đào tạo. Các chương trình được thiết kế mang tính chuyên sâu theo từng loại kỹ năng để người học có thể lựa chọn theo đúng nhu cầu và điều kiện của bản thân, như: “Kỹ năng xác định mục tiêu”; “Kỹ năng lập kế hoạch và quản lý thời gian”; “Kỹ năng vận dụng phương pháp đọc để nắm bắt thông tin”; “Kỹ năng tạo động lực làm việc”....

Tốt nghiệp trường sư phạm, sinh viên trở thành nhà giáo, những nền tảng của nhân cách người giáo viên đã có, nhưng để làm việc được tốt cho phù hợp với thực tiễn giáo dục, đáp ứng với yêu cầu, nhiệm vụ của người giáo viên luôn thay đổi và nâng cao thì đòi hỏi người giáo viên không ngừng rèn luyện và nâng cao trình độ nghề nghiệp cho bản thân mình. Tự học là một thành phần quan trọng của thực hành nghề nghiệp và không kém phần so với các hình thức phát triển chuyên môn khác. Nó liên quan chặt chẽ đến thực tiễn vì nó bắt đầu từ việc phân tích thực tiễn hiện tại với mục đích sửa đổi thực tiễn đó để cải thiện những vấn đề mà chính cá nhân đó đang gặp phải. Do đó, tự học vừa được coi là một phương pháp nghiên cứu vừa là một hình thức phát triển chuyên môn liên tục, cả hai có mối liên hệ chặt chẽ với nhau. Tự học là một công cụ chuyên nghiệp mà giáo viên có thể sử dụng để tìm hiểu và sửa đổi phương pháp giảng dạy của họ.

Vì vậy, vấn đề tự học, tự đào tạo hoàn thiện và nâng cao phẩm chất và năng lực cho mình là vấn đề đặt ra suốt đời với người giáo viên. Việc học suốt đời có thể thông qua các hình thức sau:

Tự học, tự rèn luyện, đây là con đường quan trọng nhất, việc tự học không qua trường, lớp, bài bản như trong thời kì học ở các trường sư phạm, nhưng nó đòi hỏi một nỗ lực cao của cá nhân người giáo viên. Để tự học có hiệu quả, người giáo viên cần xây dựng kế hoạch tự học, tự rèn luyện, căn cứ vào yêu cầu của dạy học và giáo dục, vào việc thực hiện nhiệm vụ cũng như nhu cầu, hứng thú của cá nhân.

- Việc phát triển chuyên môn thông qua *tự học, đọc các tài liệu chuyên ngành* có

nhiều ưu điểm:

○ Giáo viên dựa trên nhu cầu thực tiễn của cá nhân, vì thế những nội dung phát triển chuyên môn trở nên thiết thực với bản thân, đó có thể là những kiến thức, kỹ năng còn hạn chế, một vấn đề quan tâm.

○ Linh động về mặt thời gian, không gian: Đây là ưu điểm rất lớn, việc tự học và đọc các tài liệu chuyên ngành có thể được thực hiện bất cứ khi nào, ở đâu giáo viên có điều kiện. Có thể xem đây là một kênh không chính thức phổ biến, không cần nhiều sự chuẩn bị về nguồn lực, sự hỗ trợ, không bị ràng buộc bởi các yếu tố giới hạn như các lớp học, bồi dưỡng chính thức.

○ Các chủ đề, nội dung có thể tìm kiếm, học tập rất đa dạng và sẵn có. Điều này tạo điều kiện thuận lợi cho việc tự học của giáo viên. Thông qua internet hoặc các kênh trực tiếp khác, giáo viên có thể tìm kiếm được các tài liệu để học tập và nghiên cứu. Ví dụ, bằng cách truy cập và đọc online các bài báo khoa học trên các tạp chí chuyên ngành, khoa học giáo dục, giáo viên có thể nắm bắt các xu hướng mới trong dạy học, cách áp dụng một phương pháp dạy học mới.

○ Có lợi ích tức thời, vì tự học thường gắn với nhu cầu của giáo viên, vì thế giúp bổ sung nhanh chóng những kiến thức, kỹ năng cần thiết một cách chủ động mà không cần đợi đến một khoá bồi dưỡng hay tập huấn định kì vốn cần nhiều thời gian chuẩn bị và kế hoạch.

- *Tham gia các khoá học ngắn hạn, hội thảo.* Các khoá đào tạo này thường được diễn ra dưới dạng hội thảo hoặc một số hình thức trình bày nhóm lớn khác. Hình thức này có thể được mô tả như một buổi học được thực hiện bởi một chuyên gia, người sẽ trình bày nội dung và mục tiêu giảng dạy với giả định giáo viên có thể học hành vi giảng dạy từ những người khác trong lớp học. Thông thường, khoá đào tạo được thực hiện với một bộ mục tiêu rõ ràng hoặc kết quả của người học, đây là một kết quả quan trọng của bất kỳ chương trình đào tạo nào. Các khoá học ngắn hạn, hội thảo thường cung cấp cho giáo viên những kiến thức, kỹ năng hướng vào các chủ đề cụ thể. Hình thức này có thể được tiến hành trên cơ sở định kỳ hoặc không. Các khoá học, hội thảo như vậy thường được thực hiện bởi các chuyên gia trong ngành, các giáo viên, giảng viên hoặc huấn luyện viên chuyên nghiệp, có kiến thức và kỹ năng tốt, có phương pháp chuyển tải hiệu quả. Các hội thảo, khoa học cũng giới thiệu và giải thích về bất kỳ cập nhật mới nào về học thuật trong ngành cùng với năng lực xã hội và học thuật của ngành. Hình thức này rất đa dạng về nội dung, thường diễn ra trong một thời gian ngắn nên rất thuận lợi cho giáo viên lựa chọn và tham gia. Các lĩnh vực chính trong hội thảo này có thể xoay quanh những tiến bộ trong chương trình giảng dạy, tích hợp công nghệ với học tập, tương tác giáo viên với phụ huynh... Giống như một lớp học, mục đích của hội thảo là chuyển giao việc học tập, các kiến thức mới. Thường có các hoạt động phá băng, trình diễn, bài giảng qua PowerPoint, bài đọc, mô hình hóa, thảo luận, video, viết trên giấy biểu đồ. Hội thảo, có thể kéo dài một ngày, vài ngày hoặc một tuần, có thể diễn ra dưới hình thức trực tiếp hoặc gián tiếp, có nhiều ưu điểm đối với phát triển chuyên môn của giáo viên:

+ Được tiếp xúc với những ý tưởng, kỹ thuật và đồng nghiệp mới. Bằng cách tập

hợp các nhóm đối tượng khác nhau mà bình thường sẽ không gặp nhau. Vì giáo viên có xu hướng hình thành “mối quan hệ bền chặt” với những đồng nghiệp cùng trường, nên chúng ta thường biết và chia sẻ thông tin giống nhau. Hội thảo giới thiệu giáo viên với những đồng nghiệp mới mà họ thường không tương tác. Như vậy, họ có thể học nội dung mới, thu thập quan điểm mới và tổng hợp ý tưởng từ đồng nghiệp ở một khu vực nào đó, một trường hoặc thậm chí là quốc gia khác.

+ Là một phương tiện tốt để giúp thâm nhuận và nuôi dưỡng tinh thần đồng đội. Bởi vì chúng hoạt động theo nhóm và có sức chứa rất nhiều người học, đây là một hình thức phát triển nghề nghiệp tốt để “khởi động” một can thiệp phát triển nghề nghiệp. Cấu trúc hội thảo, khoá học có thể tạo ra năng lượng và sự nhiệt tình có thể cung cấp lực đẩy ban đầu cho một dự án, một kế hoạch áp dụng tiếp sau đó.

-*Tham gia các khoá tập huấn, bồi dưỡng.* Tập huấn, bồi dưỡng là một thuật ngữ được sử dụng rất rộng rãi, dùng để chỉ các hoạt động trang bị, cập nhật, nâng cao kiến thức, kỹ năng làm việc và thường có mục đích là làm cho ai đó giỏi hơn và tốt hơn, là tái đào tạo hay đào tạo lại. Tập huấn, bồi dưỡng thường có chung một mục tiêu, đó là nâng cao được trình độ trình độ, năng lực công tác của người tham gia sau khi được tập huấn, bồi dưỡng. Tập huấn, bồi dưỡng giáo viên chính là quá trình truyền thụ, tiếp nhận có hệ thống những tri thức, kỹ năng theo quy định của từng cấp bậc đào tạo, đồng thời vừa trang bị, cập nhật, rèn luyện để nâng cao kiến thức, kỹ năng cần thiết cho giáo viên. Thông qua quá trình đào tạo bồi dưỡng, đối tượng được học tập có thể đạt được một trình độ kiến thức, chuyên môn, nghề nghiệp nhất định và đồng thời làm cho họ sử dụng tốt hơn các khả năng, tiềm năng vốn có để phát huy trong thực tiễn giảng dạy. Tập huấn, bồi dưỡng là một kênh quan trọng để phát triển chuyên môn đối với giáo viên tiểu học. Phương thức này có thể được thực hiện thường xuyên hoặc định kỳ, bắt buộc theo quy định hoặc do nhà trường và cá nhân mỗi giáo viên tổ chức. Ví dụ: Khi Chương trình giáo dục phổ thông 2018 chuẩn bị được áp dụng trong thực tiễn, Bộ GD&ĐT đã thực hiện bồi dưỡng giáo viên cốt cán của các cơ sở giáo dục phổ thông các mô đun quan trọng để cung cấp kiến thức, hiểu biết của giáo viên về chương trình mới, các phương pháp dạy học, kiểm tra đánh giá, xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục các môn học/ hoạt động giáo dục, các kỹ năng ứng dụng công nghệ thông tin để GV triển khai áp dụng trong thực tế... Bộ GD&ĐT cũng đã ban hành Chương trình bồi dưỡng thường xuyên dành cho giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông (Thông tư số 17/2019/TT-BGDĐT) theo yêu cầu của vị trí việc làm; bồi dưỡng kiến thức, kỹ năng chuyên ngành bắt buộc hàng năm, bao gồm: (1) Chương trình bồi dưỡng cập nhật kiến thức, kỹ năng chuyên ngành đáp ứng yêu cầu thực hiện nhiệm vụ năm học đối với các cấp học của giáo dục phổ thông; (2) Chương trình bồi dưỡng cập nhật kiến thức, kỹ năng chuyên ngành thực hiện nhiệm vụ phát triển giáo dục phổ thông theo từng thời kỳ của mỗi địa phương; (3) Chương trình bồi dưỡng phát triển năng lực nghề nghiệp theo yêu cầu vị trí việc làm.

- *Tham gia nghiên cứu ở các đề tài khoa học*, các hội thảo khoa học về lĩnh vực mình nghiên cứu, giảng dạy ở các cấp độ nghiên cứu khác nhau. Một số tác giả nhấn mạnh nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng như là một phần trong việc phát triển

chuyên môn của giáo viên thế kỷ 21. Trong nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng, giảng viên đạt được các kỹ năng: thực hiện nghiên cứu; giải quyết vấn đề; nhìn lại cả quá trình nghiên cứu và tự đánh giá; giao tiếp và hợp tác. Trong quá trình nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng, giáo viên nghiên cứu kết quả học tập của sinh viên, liên quan tới việc giảng dạy của họ. Quy trình này giúp giáo viên hiểu thực tế giảng dạy của chính họ và tiếp tục theo dõi sự tiến bộ trong học tập của học sinh (Rawlinson & Little, 2004).

- *Tham gia đào tạo tiếp theo* các khóa học bài bản tại các trường đại học và các cơ sở liên kết đào tạo (trung tâm giáo dục thường xuyên, các cơ sở giáo dục tại địa phương) với thời gian học và hình thức học phù hợp với điều kiện và hoàn cảnh của giáo viên. Thông qua các khóa học chính thức, được cấp bằng và chứng chỉ, giáo viên có thể được đào tạo lại hoặc đào tạo nâng cao. Các khóa học này thường được thiết kế để giúp giáo viên đạt được các bằng cấp và chứng chỉ nâng cao, ví dụ bằng thạc sĩ. Việc học các khóa học này sẽ giúp giáo viên có những bước tiến lớn về chuyên môn khi được đào tạo và đánh giá bài bản, với chương trình được thiết kế chuyên nghiệp. Điều này giúp họ trở thành những chuyên gia ở lĩnh vực đào tạo mới và sẵn sàng để áp dụng mạnh mẽ các kiến thức mới đó vào thực tiễn giảng dạy của mình.

- *Các chuyến thăm đến các trường khác và thực địa*. Phương thức này dựa trên quan điểm đến thăm các trường học khác và tìm hiểu về các hoạt động và chương trình đang diễn ra ở đó có thể mang lại lợi ích cho trường của mình. Các chuyến thăm trường khác vì thế được xem là một công cụ có giá trị để phát triển chuyên môn của giáo viên, không phải để đánh giá lẫn nhau mà là để học hỏi lẫn nhau và chia sẻ kinh nghiệm thực tiễn tốt nhất. Thăm các trường có đổi mới trong thực hành giảng dạy để học tập kinh nghiệm, để hiểu rõ hơn về mục tiêu, tầm nhìn và các hoạt động chuyên môn... là những ví dụ điển hình. Các chuyến thăm có thể truyền cảm hứng cho giáo viên để có một ý tưởng mới, giúp giải quyết một thách thức chung hoặc suy nghĩ lại về một số vấn đề liên quan đến dạy học. Các chuyến thăm trường cũng giúp giáo viên bước ra khỏi vùng thoải mái của chính họ. Đến thăm các trường học tạo cơ hội để hình dung ra điều gì đó khác biệt, nó cũng giúp tạo mối liên hệ để tạo điều kiện trao đổi ý kiến, thấy những điểm tương đồng lớn với các phương pháp chúng đang sử dụng hoặc những ý tưởng đổi mới mà trường tôi đang 58 thực hiện tốt. Tham quan học tập giúp giáo viên hỗ trợ lẫn nhau. Học các chiến lược mới từ các đồng nghiệp từ các trường khác là một trong những điều tốt khi đến thăm trường. Các chuyến tham quan, thực địa cũng giúp GV phát triển chuyên môn của bản thân. Bằng cách tiếp thu các kiến thức mới trong thực tiễn, GV có thể có thêm những kiến thức, hiểu biết mới để áp dụng vào thực tiễn.

Tóm lại, trong các hình thức học suốt đời để nâng cao trình độ và hoàn thiện nhân cách nghề giáo viên thì hình thức tự học, tự bồi dưỡng là cơ bản và quan trọng nhất, có hiệu quả nhất sau khi tốt nghiệp ở các trường sư phạm, bởi vì:

Một là, với hình thức này ai cũng có thể học được và học bất cứ lúc nào, ở đâu nếu như có nhu cầu, quyết tâm và biết cách học.

Hai là, tự học sẽ đáp ứng nhu cầu của giáo viên và nhu cầu của thực tiễn giáo dục

đòi hỏi, gắn việc tự đào tạo với thực tiễn giảng dạy của cá nhân.

Ba là, các điều kiện về tài chính, thời gian cũng như cơ sở vật chất khác sẽ không quá nhiều, quá sức đối với người giáo viên ở các cơ sở giáo dục.

Bốn là, có nhu cầu tự học tức là có nhu cầu tự hoàn thiện, là “nội lực” quan trọng nhất để người giáo viên có thể học suốt đời và hoàn thiện nhân cách nghề sư phạm tốt nhất.

Tự học để tự hoàn thiện của người giáo viên tiểu học phụ thuộc vào nhiều điều kiện: lứa tuổi, thâm niên nghề nghiệp, hứng thú, nhu cầu cá nhân, ... Sự tự học, tự hoàn thiện của giáo viên là điều kiện tất yếu của hiệu quả hoạt động sư phạm.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Phân tích đặc điểm lao động sư phạm của người giáo viên tiểu học. Ý nghĩa của sự hiểu biết đó trong việc định hướng rèn luyện nhân cách người giáo viên?
2. Trình bày các phẩm chất cơ bản trong nhân cách người giáo viên tiểu học?
3. Lấy ví dụ minh họa các năng lực chung, cần thiết trong nhân cách người giáo viên tiểu học?
4. Phân tích nhóm năng lực dạy học trong năng lực sư phạm của giáo viên tiểu học? Lấy ví dụ minh họa.
5. Phân tích nhóm năng lực giáo dục trong năng lực sư phạm của giáo viên tiểu học? Lấy ví dụ minh họa.
6. Trình bày các con đường phát triển năng lực dạy học và giáo dục người giáo viên tiểu học?

BÀI TẬP THỰC HÀNH

1. Mô tả chân dung tâm lí một thầy, cô giáo đã để lại trong tâm trí anh (chị) những ấn tượng sâu sắc về đức độ và tài năng của thầy/ cô.

- *Đối tượng chọn:* Trong quá trình ngồi trên ghế nhà trường trước đây và hiện nay, anh (chị) đã được học qua nhiều thầy giáo, cô giáo. Chắc chắn trong nhiều thầy cô đó đã để lại trong anh (chị) nhiều kỷ niệm đẹp. Anh (chị) chọn một gương thầy (cô) mà anh (chị) cảm phục nhất. Bây giờ, anh (chị) viết mô tả chân dung người thầy giáo mẫu mực đó.

- *Yêu cầu:* qua mô tả anh (chị) giúp người đọc hình dung một cách cụ thể những nét phẩm chất và năng lực của thầy mình và qua đó thấy được nhân cách toàn vẹn của một nhà sư phạm tài năng.

- *Cách làm:* Có thể chọn một thầy đã học ở trường phổ thông trước đây (tiểu học, trung học cơ sở, trung học phổ thông) hay một thầy đang dạy anh (chị) ở đại học hiện nay làm đối tượng viết.

Quan sát, thu thập, sưu tầm, trao đổi (cùng với bạn học. với các thầy khác hoặc chính thầy) ... để có sự kiện. Xây dựng tổng hợp các sự kiện để tạo ra những hình ảnh nói lên phẩm chất và năng lực của thầy. Bằng các hình ảnh được mô tả trên làm sao “vẽ” được chân dung một nhân cách người thầy mẫu mực.

2. Lập bản kế hoạch rèn luyện phát triển các phẩm chất và năng lực nghề nghiệp của người giáo viên tương lai.

Cách làm: Trình bày bản kế hoạch theo mẫu (gợi ý) sau:

KẾ HOẠCH RÈN LUYỆN PHÁT TRIỂN PHẨM CHẤT VÀ NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP CỦA BẢN THÂN

1. Tên SV:

2. Lớp:

3. Nội dung bản kế hoạch:

Thời gian	Hoạt động	Phẩm chất	Năng lực					
			Dạy học	Giáo dục	Tư vấn và hỗ trợ HS	Xây dựng môi trường giáo dục	Phát triển mối quan hệ giữa NT-GĐ-XH	Sử dụng ngoại ngữ, ứng dụng CNTT, TBDH
HK1								
HK2								
HK hè								
HK3								
HK4								
HK hè								
HK5								
HK6								
HK hè								
HK7								
HK8								

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2007). *Quyết định ban hành Quy định về Chuẩn nghề nghiệp giáo viên tiểu học*, Hà Nội.
- [2] Nguyễn Ngọc Bích (2000), *Tâm lý học nhân cách – một số vấn đề lý luận*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [3] Lê Thị Bùng (chủ biên), (2008), *Các thuộc tính tâm lý điển hình của nhân cách*, NXB Đại học Sư phạm.
- [4] Võ Thị Minh Chí, Lê Mỹ Dung (2017), *Kiểm định kết quả trắc nghiệm nghiên cứu nhận thức trên học sinh đầu cấp tiểu học bằng Consquet*, Tạp chí Giáo dục và Xã hội.
- [5] Nguyễn Đình Chính, Nguyễn Văn Lũy, Phạm Ngọc Uyển (2006), *Sư phạm học tiểu học*, NXB Giáo dục.
- [6] Daniel Goleman (2002), *Trí tuệ xúc cảm*, NXB Khoa học xã hội.
- [7] V.A. Cruchetxki (1981) *Những cơ sở của tâm lý học sư phạm, Tập 1+2*, NXBGD.
- [8] Nguyễn Đình Chính - Nguyễn Văn Lũy – Phạm Ngọc Uyển (2006), *Sư phạm học tiểu học*, Nhà xuất bản Giáo dục.
- [9] Lê Mỹ Dung (2010), *Nghiên cứu khó khăn tâm lý trong hoạt động học tập của học sinh tiểu học*. Báo cáo đề tài cấp Bộ GD&ĐT, mã số B2009-17-180.
- [10] Lê Mỹ Dung (2015), *Nghiên cứu biện pháp rèn luyện kỹ năng xúc cảm – xã hội tích cực cho học sinh tiểu học*. Báo cáo đề tài cấp Bộ GD&ĐT, mã số B2013-17-31.
- [11] Lê Mỹ Dung (2015), *Biểu hiện cảm xúc tiêu cực trong hoạt động học tập của học sinh tiểu học*. Nhà xuất bản Hà Nội.
- [12] Vũ Dũng (Chủ biên) (2008), *Từ điển Tâm lý học*, NXB Từ điển Bách Khoa
- [14] Hồ Ngọc Đại (2000), *Tâm lý học dạy học*, NXB ĐHQG, Hà Nội.
- [15] J. Piaget (1986), *Tâm lý học và giáo dục học*. NXB Giáo dục.
- [16] Nguyễn Thị Tường Loan, Lê Thị Nam Thuận (2017), *Năng lực trí tuệ của học sinh tiểu học tại tỉnh Bình Định*. Tạp chí Khoa học Đại học Huế, Tập 126, Số 1A.
- [17] Hội Tâm lý – Giáo dục học Việt Nam (2012), *Kỷ yếu hội thảo khoa học Tâm lý học đường: lý luận, thực tiễn và định hướng phát triển*. NXB ĐHSP.
- [18] Hội Tâm lý học Việt Nam (2012), *Kỷ yếu hội thảo khoa học Quốc tế Tâm lý học đường lần thứ 3. Phát triển mô hình và kỹ năng hoạt động tâm lý học đường*. NXB ĐHSP TPHCM.
- [19] Trương Thị Khánh Hà (2013), *Giáo trình Tâm lý học phát triển*, NXB ĐHQGHN
- [20] Phạm Minh Hạc (1989), *Tâm lý học tập 1, 2*, NXBGD, Hà Nội
- [21] Phạm Minh Hạc (1996). *Tuyển tập Tâm lý học J. Piaget*. NXB GD
- [22] Phạm Minh Hạc (2002), *Tuyển tập Tâm lý học*, NXB Giáo dục.
- [23] Phạm Minh Hạc- Lê Đức Phúc (2004), *Một số vấn đề nghiên cứu nhân cách*, NXB Chính trị quốc gia.

- [24] Nguyễn Kế Hào (chủ biên), (2004). *Tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm*. NXB ĐHSPPHN.
- [25] Phùng Thị Hằng (2010). *Một số khó khăn tâm lí trong học tập của học sinh Tiểu học là người dân tộc thiểu số ở tỉnh Thái Nguyên*. Tạp chí Giáo dục số 239, kỳ 1, tháng 6.
- [26] Trần Bá Hoàn (2006), *Vấn đề giáo viên- những nghiên cứu lí luận và thực tiễn*. NXB ĐHP, Hà Nội.
- [27] Lê Văn Hồng (1994), *Tâm lí học sư phạm*, Trường ĐHSPP Hà Nội.
- [28] Lê Văn Hồng, Lê Ngọc Lan, Nguyễn Văn Thành (1995), *Tâm lí học lứa tuổi và sư phạm*, NXB Giáo dục, Hà Nội
- [29] Dương Diệu Hoa (chủ biên). (2008). *Giáo trình Tâm lí học Phát triển*. NXB Đại học Sư phạm.
- [30] Bùi Văn Huệ (2008), *Tâm lí học tiểu học*, NXB Giáo dục
- [31] Nguyễn Văn Lũy- Lê Quang Sơn (2009), *Từ điển Tâm lý học*, NXB Giáo dục Việt Nam.
- [32] Phan Thị Hạnh Mai (Chủ biên), Vũ Thị Lan Anh (2017), *Tâm lí học sinh tiểu học*, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
- [33] Đức Minh (chủ biên 1975), *Một số vấn đề Tâm lí học sư phạm và lứa tuổi học sinh Việt Nam*, NXBGD, Hà Nội.
- [34] Robert J.Marzano, Jana S.Marzano – Debra J.Pickering (2011). *Quản lí lớp học hiệu quả*. NXB Giáo dục, Việt Nam. (Bản dịch của Phạm Trần Long).
- [35] Vũ Thị Nho (1988). *Một số đặc điểm về sự thích nghi với học tập của học sinh đầu bậc Tiểu học*. Tạp chí Tâm lí học, số 5.
- [36] Vũ Thị Nho (2003), *Tâm lí học phát triển*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [37] Phạm Thành Nghị (2011), *Giáo trình Tâm lí học giáo dục*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [38] Phan Trọng Ngọ (Chủ biên), Lê Minh Nguyệt (2015), *Giáo trình các lí thuyết phát triển tâm lí người*. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
- [39] Đào Thị Oanh (2002), *Nhu cầu giao tiếp của học sinh cuối bậc tiểu học*. Tạp chí Tâm lí học, số 10.
- [40] Đào Thị Oanh (2015), Báo cáo tổng kết đề tài “*Nghiên cứu lỗi kĩ thuật nghề nghiệp ở trên lớp của giáo viên tiểu học và biện pháp khắc phục*”, Đề tài cấp Bộ GD&ĐT, mã số B2014-17-52.
- [41] Bùi Ngọc Oánh, Triệu Xuân Quỳnh, Nguyễn Hữu Nghĩa (1995) *Tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm*, Trường ĐHSPP TP HCM.
- [42] Trần Quốc Thành (1992), *Kĩ năng tổ chức trò chơi của chi đội trưởng chi đội thiếu niên tiên phong Hồ Chí Minh*, Luận án Phó tiến sĩ khoa học Sư phạm – Tâm lí, Hà Nội.
- [43] Nguyễn Xuân Thúc (Chủ biên) (2008), *Tâm lí học đại cương*, NXB ĐHSPPHN.
- [44] Đỗ Hương Trà- Nguyễn Thị Thuần (2013), *Dạy học tích hợp liên môn: Những vấn đề đặt ra trong đào tạo giáo viên*, Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 3/2013.

- [45] Đỗ Hương Trà (2015), *Nghiên cứu dạy học tích hợp liên môn: Những yêu cầu đặt ra trong việc xây dựng lựa chọn nội dung và tổ chức dạy học*. Tạp chí Khoa học, Đại học Quốc Gia Hà Nội, số 31 (1)/2015.
- [46] Trần Trọng Thủy (2000). *Mô hình nhân cách con người Việt Nam trong thời kì CNH-HĐH đất nước*. Báo cáo đề tài cấp Nhà nước KHCN 04-04.
- [47] Trần Trọng Thủy (2002). *Bài tập thực hành Tâm lý học*. NXB ĐHQG Hà Nội
- [48] Nguyễn Đức Sơn và cộng sự (2015), *Giáo trình Tâm lý học giáo dục*. NXB Đại học Sư phạm.
- [49] Lê Quang Sơn (2011), *TLH lứa tuổi và TLH sư phạm*, NXB Đà Nẵng
- [50] Lê Quang Sơn (Chủ biên), Lê Mỹ Dung và cộng sự (2019), *Giáo trình Tâm lý học giáo dục*. NXB Đà Nẵng.
- [51] Nguyễn Thạc (2003), *Lý thuyết và phương pháp nghiên cứu sự phát triển của trẻ em*. NXB Đại học Sư phạm.
- [52] Trung tâm nghiên cứu tâm sinh lý lứa tuổi (2001), *Một số đặc điểm sinh lý và tâm lý của học sinh tiểu học ngày nay*, NXB Đại học quốc gia Hà Nội
- [53] L.X. Vygotsky (1997), *Tuyển tập Tâm lý học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [54] Nguyễn Quang Uẩn (1995). *Giá trị, định hướng giá trị nhân cách và giáo dục giá trị*. Đề tài KX-07-04.
- [55] Nguyễn Quang Uẩn (2007), *Tâm lý học đại cương*, NXB ĐHQG Hà Nội
- [56] Viện Ngôn ngữ học (2016), *Từ điển Tiếng Việt*, NXB Hồng Đức

Tiếng Anh

- [57] Anita Woolfolk, Ellen L. Usher (2022), *Educational Psychology 15th edition*, Pearson Education, Inc.
- [58] Benjamin B. Lahey (2004), *Psychology (An Introduction) (Eighth Edition)*. Mc GrawHill Companies, Inc, pp.386-397.
- [59] Csóti, Márianna (2009). *Developing Children's Social, Emotional and Behavioural Skills*. Continuum International Publishing.
- [60] Diane E.Papalia. *A child's world: Infancy Through Adolescence*. McGraw-Hill Companies, 1993.
- [61] David Donald, Sandy Lazarus, Peliwe Lolwana (2006). *Educational Psychology in Social Context*, 3rd ed, Oxford University Press.
- [62] Engle, Randall W. (2000). *What is working memory capacity?* Psychological conference at the School of Psychology. Georgia Institute of Technology. April 10th, 2000.
- [63] Jonn W. Santrock (2007). *A Topical Approach to Life- span Development*. Third Edition, Mc Graw-Hill Companies, Inc, pp 367.
- [64] Macklem G.L. (2008), *Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-aged Children*, Springer, USA, pp.99-121
- [65] Margaret Harris (2003), *Developmental Psychology*, Psychology Press.
- [66] Neil R. Carlson (2007), *Psychology- The Science of Behavior*, Peason

- [67] Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). *Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research*. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106
- [68] Sue Cornwell, Jill Bundy (2009), *The emotional curriculum: a journey towards emotional literacy*, London : SAGE.,tr2

PHỤ LỤC

Phụ lục 1:

TÌM HIỂU TRI GIÁC CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC

1. Mục đích: Tìm hiểu tri giác của học sinh tiểu học (HSTH)

2. Nội dung: Tìm hiểu tri giác thị giác của HSTH

3. Phương pháp: Thực nghiệm

Học sinh (HS) được làm việc với 2 bức tranh có chủ đề đơn giản và số lượng các chi tiết không nhiều. Hai tranh này giống nhau về tất cả mọi chi tiết, ngoài *một số* chi tiết không có trong bức tranh kia và *một số* chi tiết được phân bố khác đi. Nhiệm vụ của các em là quan sát thật kỹ 2 tranh, so sánh chúng và tìm ra những điểm khác biệt giữa chúng trong một thời gian nhất định.

4. Trình tự thực hiện:

4.1. Lựa chọn khách thể nghiên cứu: Người học lựa chọn cho mình *một* HSTH để tìm hiểu.

4.2. Hướng dẫn học sinh làm bài tập:

- *Làm quen với HS* để tạo không khí thiện chí và tâm thế làm việc;

- *Chỉ dẫn* để từng HS hiểu rõ những việc cần làm và cách thực hiện chúng.

Ví dụ: Với các bức tranh “Sân kho hợp tác”, có thể nói: “Trong một cuộc thi vẽ tranh về một miền quê, có hai bạn đã vẽ hai bức tranh rất giống nhau. Tuy nhiên, giữa chúng vẫn có những vật khác nhau hoặc vị trí của chúng khác nhau. Cô/thầy rất muốn em thử xem mình có thể chỉ ra được bao nhiêu điểm khác nhau giữa hai bức tranh! Em phát hiện được càng nhiều điểm khác nhau càng tốt! Lát nữa thôi, cô/thầy sẽ đưa cho em xem lần lượt từng bức tranh. Sau đó, em nói/ghi lại những điểm khác nhau mà mình đã phát hiện ra. Em đã rõ chưa nào? (dừng lại nghe học sinh trả lời). Nào ta bắt đầu nhé!”

- *Cho học sinh thực hiện:* Đưa cho HS xem *bức tranh thứ nhất* và yêu cầu quan sát thật kỹ trong 1 phút (*nếu HS không biết tên gọi của các vật trong tranh thì có thể hỏi cô/thầy nhưng không được ghi chép gì cả*). Sau 1 phút, thu lại bức tranh thứ nhất và đưa cho HS *bức tranh thứ hai*. Lúc này, yêu cầu HS chỉ ra tất cả mọi khác biệt: *có những vật nào mới so với tranh thứ nhất và những vật nào không đúng vị trí như đã có ở trong tranh thứ nhất*. Thời gian xem bức tranh thứ hai không hạn chế (*nếu HS không biết tên gọi của các vật trong tranh thì có thể hỏi người nghiên cứu*). Trong quá trình theo dõi HS quan sát tranh, người hướng dẫn phải vừa quan sát HS, vừa ghi lại các biểu hiện của em đó (về sự chăm chú, về sự hào hứng, về cách quan sát...). Khi HS chỉ ra những điểm khác biệt, người hướng dẫn phải ghi vào biên bản thực nghiệm (đối với lớp 1, 2), hoặc cho HS tự ghi (với lớp 3, 4, 5). Nếu HS chỉ ra những khác biệt không có trong bảng liệt kê thì vẫn ghi lại.

4.3. Xử lý và phân tích kết quả:

- *Chấm và tính điểm:*

+ Đối chiếu kết quả ghi lại từ HS với những khác biệt đã được liệt kê và tính số lượng các khác biệt đã phát hiện đúng (chú ý trường hợp đưa ra những khác biệt không có trong tranh). Mỗi *một khác biệt đúng* cho 1 điểm (kể cả những khác biệt không có trong bảng liệt kê).

BẢNG LIỆT KÊ NHỮNG KHÁC BIỆT TRONG HAI BỨC TRANH “SÂN KHO HỢP TÁC”

Tranh 1:

Chiếc ghế dài ở bên trái
Chiếc bánh xe
Cái chĩnh trên bờ rào
Củ ở cạnh khúc gỗ
Một thùng gỗ tròn
Cửa sổ con ở nhà kho
Chong chóng chỉ hướng gió
Máng giặt ở bên giếng

Tranh 2:

Cái thang ở bên trái
Vòng cổ ngựa trên xe ngựa
Căn nhà nhỏ ở chân trời
Cái đe
Vịt
Giỏ tre
Gầu nước ở giếng
Các đoạn ống phun nước

+ Tính tổng điểm cho mỗi HS.

- **Đánh giá kết quả:** Dựa vào tổng điểm của HS để xếp vào các thang bậc.

* *Mức 1 – “Cao” ($>TB + 2$)*

* *Mức 2 – “Tương đối cao” (từ $TB + 1 \rightarrow \leq TB + 2$)*

* *Mức 3 – “Trung bình” (từ $TB - 2 \rightarrow < TB + 1$)*

* *Mức 4 – “Dưới trung bình” ($< TB - 2$)*

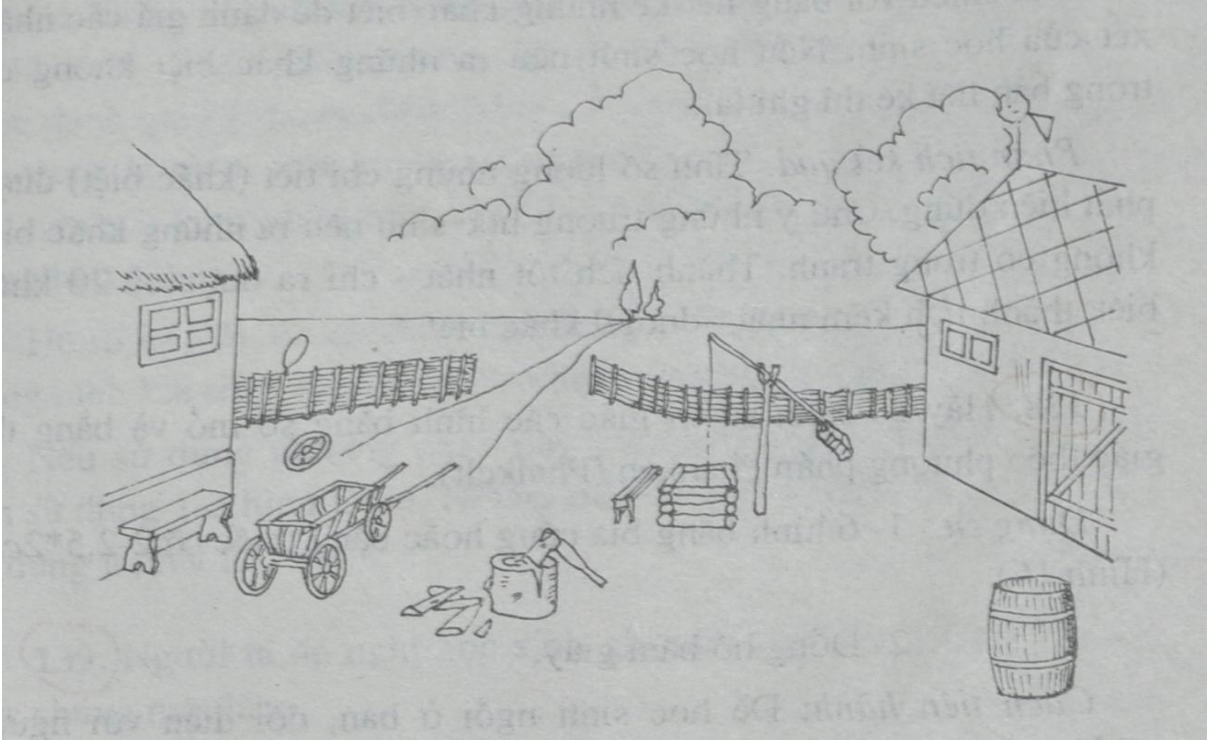
- **Nhận xét và phân tích:** Dựa vào kết quả đánh giá cùng với những biểu hiện quan sát được trong quá trình làm việc với HS (biên bản thực nghiệm) đưa ra những nhận xét về khả năng tri giác của HS và phân tích chúng.

- Đề xuất các biện pháp nâng cao năng lực quan sát cho HS được nghiên cứu và các kết luận sư phạm cần thiết trong dạy học và giáo dục HS.

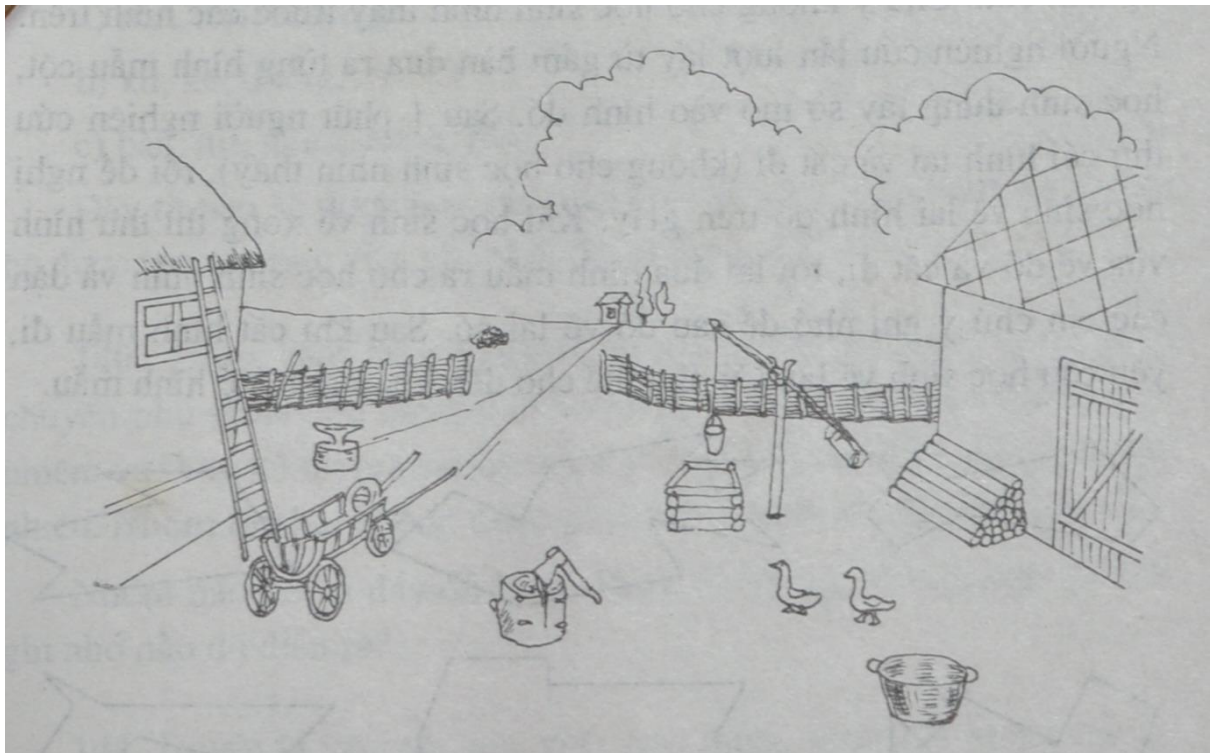
5. Phương tiện thực hiện:

- Sinh viên cần chuẩn bị: Bộ tranh (hai bức) đủ cho số HS; Một bảng liệt kê những khác biệt trong hai bức tranh được đưa ra; Biên bản thực nghiệm ghi kết quả nhận xét của HS và đánh giá của người nghiên cứu; Đồng hồ.

BỨC TRANH THỨ 1



BỨC TRANH THỨ 2



PHIẾU THỰC NGHIỆM

Em hãy nhìn thật kỹ từng bức tranh một để tìm ra càng nhiều càng tốt những **điểm khác biệt** giữa chúng!

Những điểm khác biệt giữa hai bức tranh mà em nhìn thấy là:

Họ và tên:	Nam, Nữ
Lớp: Trường:	
Ngày, tháng, năm sinh:	Học lực:
Ngày thực hiện:	
Người thực hiện:	

BIÊN BẢN THỰC NGHIỆM VÀ XỬ LÝ KẾT QUẢ TÌM HIỂU TRI GIÁC

Người thực hiện..... Ngày thực hiện:.....
Họ tên học sinh:..... Nam: , Nữ Học lực:.....
Ngày, tháng, năm sinh:..... Lớp:..... Trường:.....
Quận (huyện)..... Thành phố (Tỉnh).....
Họ tên người mẹ:..... Nghề nghiệp:.....
Họ tên người bố:..... Nghề nghiệp:.....

1. Những biểu hiện của học sinh trong quá trình thực nghiệm:

2. Nhận xét, đánh giá của người tìm hiểu:

3. Kết luận sự phạm của người tìm hiểu:

Phụ lục 2:

TÌM HIỂU GHI NHỚ CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC

- 1. Mục đích:** Tìm hiểu khả năng ghi nhớ thị giác và thính giác của HSTH.
- 2. Nội dung:** Tìm hiểu khả năng ghi nhớ số, từ và nội dung văn bản của HSTH
- 3. Phương pháp:** Thực nghiệm

Học sinh (HS) phải làm việc với các dãy số, dãy từ và đoạn văn bản (ngắn, đơn giản, dễ hiểu). Nhiệm vụ của các em là đọc các số, các từ và đoạn văn bản để ghi nhớ và nhớ lại chúng theo khả năng có thể. Cụ thể là:

- HS cần ghi nhớ 12 số có hai chữ số được lựa chọn bất kì với điều kiện các chữ số trong một số không lặp lại và các số không là số tròn chục. Có thể chọn một trong hai dãy số sau:

<u>Dãy 1:</u>	<u>Dãy 2:</u>
43 29 86 57	49 16 92 47
38 98 14 73	58 12 92 31
35 84 61 75	71 63 32 54

- HS cần ghi nhớ 12 từ có hai tiếng được lựa chọn bất kì và không có mối liên hệ gì với nhau, trong đó có 6 từ mang nghĩa cụ thể và 6 từ mang nghĩa trừu tượng. Có thể chọn một trong 2 dãy từ sau:

<u>Dãy 1:</u>	
Kính tế	Tờ giấy
Bút chì	Dũng cảm
Hạnh phúc	Cái miệng
Bánh mì	Mênh mông
	Hoa chuối
	Xe đạp
	Kỉ niệm
	Đất nước

	<u>Dãy 2:</u>	
Kỉ nguyên	Con mắt	Bút mực
Quê hương	Đồng đội	Hoa cau
Xe máy	Lương tâm	Cần cù
Niềm vui	Sữa tươi	Ước mơ

- HS cần ghi nhớ nội dung của một đoạn văn bản ngắn (10 câu), dễ hiểu. Đoạn văn có thể là:

Vịnh Hạ Long của chúng ta là một tuyệt tác do thiên nhiên tạo ra, có một không hai trên thế giới. Vịnh Hạ Long bao gồm 1969 hòn đảo lớn nhỏ, trong đó có 989 đảo có tên và 980 đảo chưa có tên. Trong một diện tích không lớn là hàng ngàn đảo đá với muôn hình dáng vẻ khác nhau. Đảo thì giống hình ai đang hướng về đất liền. Đảo thì giống như một con rồng đang bay lượn trên nước. Đảo thì lại giống như một ông lão đang ngồi câu cá. Đảo lại là hai cánh buồm nâu đang rẽ sóng nước ra khơi. Đảo lại như hai con gà đang âu yếm vờn nhau trên sóng nước. Đảo lại giống như một lu

huong không lồ đứng giữa biển nước bao la, Những đảo đá kì diệu ấy biến hóa khôn lường theo thời gian và góc nhìn.

4. Trình tự thực hiện:

4.1. *Lựa chọn khách thể nghiên cứu:* Người học lựa chọn cho mình một học sinh tiểu học để tìm hiểu.

4.2. *Hướng dẫn học sinh làm bài tập:*

- *Làm quen với HS để tạo không khí thiện chí và tâm thế làm việc;*

- *Chỉ dẫn để từng HS hiểu rõ những việc cần làm và cách thực hiện chúng ở mỗi nội dung cần phải nhớ:*

Có thể nói với HS: “Hôm nay, cô/thầy sẽ hướng dẫn em chơi một trò chơi để rèn luyện trí nhớ”. Đây là những tấm phiếu, trên đó ghi sẵn các nội dung cần nhớ: *12 số có hai chữ số, 12 từ có hai tiếng, một đoạn văn bản ngắn* (giơ cho HS xem). Em chỉ có 30 giây để *tự đọc* hoặc *nghe* cô/thầy đọc một lần các nội dung *nhớ số* hay *nhớ từ* và 1 phút để *đọc* hoặc *nghe* nội dung *nhớ đoạn văn bản*. Vì vậy, em hãy *tự đọc kĩ* hoặc *chú ý lắng nghe* và *cố ghi nhớ* những điều cần nhớ (*số, từ, câu/y của đoạn văn bản*) nhưng không được ghi chép gì cả. Sau thời gian đã quy định (30 giây hoặc 1 phút), cô/thầy sẽ thu tấm phiếu và theo hiệu lệnh, em bắt đầu ghi lại những *số, những từ, những câu/y* đã nhớ được vào tờ giấy này (giơ tờ phiếu thực nghiệm cho HS xem). Nếu em ghi lại được chúng theo một trật tự nào đó thì tốt, nếu không thì cũng chẳng sao cả! Nào ta bắt đầu nhé!”.

- Lần 1 (nhớ thính giác): *Cầm tấm phiếu có ghi sẵn từng nội dung nhớ (12 số, 12 từ, 5 câu đầu của đoạn văn bản) và đọc thông thả, rõ ràng một lần (không được đọc lần thứ hai)* cho HS ghe và yêu cầu HS nhớ và ghi lại vào tờ *phiếu thực nghiệm* những gì đã nhớ được. Trong quá trình đó, người hướng dẫn cần quan sát để sau đó ghi lại các biểu hiện của HS (về sự hào hứng, về sự chăm chú, về sự suy nghĩ, về cách nhớ, về sự tẩy xóa/sửa chữa...).

- Lần 2 (nhớ thị giác): *Phát tấm phiếu có ghi sẵn từng nội dung nhớ (12 số, 12 từ, 5 câu đầu của đoạn văn bản) và nêu rõ thời gian để cho HS đọc.* Sau khi hết thời gian yêu cầu HS nhớ và ghi lại vào tờ *phiếu thực nghiệm* những gì đã nhớ được. Trong quá trình đó, người hướng dẫn cần quan sát để sau đó ghi lại các biểu hiện của HS (về sự hào hứng, về sự chăm chú, về sự suy nghĩ, về cách nhớ, về sự tẩy xóa/sửa chữa...).

- Sau khi thu lại kết quả nhớ của HS, người hướng dẫn có thể hỏi thêm HS một số điều để bổ sung cho những gì quan sát về mức độ tin cậy và tính chính xác của trí nhớ ở HS, như: “Em đã làm thế nào để nhớ được?”, “Em thấy nội dung nào dễ nhớ nhất và nội dung nào khó nhớ nhất?”...

- *Lưu ý:* Mỗi nội dung ghi nhớ phải làm vào những thời điểm/thời gian khác nhau (không được bắt HS nhớ các nội dung trong một thời điểm).

4.3. *Xử lí và phân tích kết quả:*

Khả năng ghi nhớ của HS được đánh giá theo các chỉ số là *số lượng* và *cách thức ghi nhớ* theo các bước sau:

- *Tính điểm (với mỗi nội dung nhớ và mỗi lần nhớ):*

+ Mỗi *một số, từ, câu chính xác* cho 1 điểm nếu không nhớ câu mà nhớ được *ý đúng* cho 2 điểm.

+ Nếu tất cả các nội dung nhớ được ghi lại theo một *trật tự hay logic* nào đấy (Giảm dần, tăng dần,... → *đối với nhớ số*, cụ thể - trừu tượng, trừu tượng - cụ thể → *đối với nhớ từ*; ý - chi tiết, chi tiết - ý → *đối với nhớ câu* thì cho 5 điểm. Nếu nhớ *không theo cách* nào cả thì cho 1 điểm.

+ Tính tổng điểm cho mỗi HS theo hai tiêu chí trên ở từng nội dung nhớ và mỗi lần nhớ. *Điểm tối đa* cho mỗi nội dung nhớ số và nhớ từ là 17 và tối đa cho nhớ *đoạn văn* là 5 (với nhớ câu) hoặc 10 (với nhớ ý).

- Đánh giá kết quả: Dựa vào tổng điểm của HS để xếp vào các thang bậc sau cho mỗi nội dung nhớ:

+ *Mức độ cao:*

. Đối với trí nhớ *thính giác* (nghe và nhớ): 8 – 17đ (với số và từ); 3 – 5đ (với câu) hoặc 6 – 10đ (với ý).

. Đối với trí nhớ *thị giác* (đọc và nhớ): 10 – 17đ (với số và từ); 2 – 5đ (với câu) hoặc 7 – 10đ (với ý).

+ *Mức độ trung bình:*

. Đối với trí nhớ *thính giác* (nghe và nhớ): 3 – 7đ (với số và từ); 2đ (với câu) hoặc 3 – 6đ (với ý).

. Đối với trí nhớ *thị giác* (đọc và nhớ): 5 – 8đ (với số và từ); 2đ (với câu) hoặc 3 – 6đ (với ý).

+ *Mức độ thấp:*

. Đối với trí nhớ *thính giác* (nghe và nhớ): 1 – 2đ (với số và từ); 0 - 1đ (với câu) hoặc 0 – 2đ (với ý).

. Đối với trí nhớ *thị giác* (đọc và nhớ): 1 – 4đ (với số và từ); 0 – 1đ (với câu) hoặc 0 – 2đ (với ý).

- So sánh, nhận xét và phân tích:

+ So sánh giữa các nội dung nhớ (*số, từ và đoạn văn bản (câu)*); giữa nhớ *thính giác* và *thị giác*; nhớ *máy móc* và *ý nghĩa* (câu và ý).

+ Dựa vào kết quả theo thang điểm và kết quả so sánh cùng với những biểu hiện quan sát được trong quá trình làm việc với HS *đưa ra những nhận xét* về khả năng ghi nhớ của em đó và *phân tích*.

- Đưa ra kết luận sư phạm trong dạy học và giáo dục HS.

5. Phương tiện thực hiện:

Sinh viên cần chuẩn bị: Văn bản cần nhớ đủ cho số HS; phiếu thực nghiệm dành cho HS; biên bản thực nghiệm và xử lý kết quả ghi nhớ của HS; Đồng hồ.

PHIẾU THỰC NGHIỆM

1. Các số em nhớ được là:

2. Các từ em nhớ được là:

3. Nội dung đoạn văn bản em nhớ được là:

Họ và tên:	Nam, Nữ
Lớp: Trường:	
Ngày, tháng, năm sinh:	Học lực:
Ngày thực hiện:	
Người thực hiện:	

BIÊN BẢN THỰC NGHIỆM VÀ XỬ LÝ KẾT QUẢ TÌM HIỂU TRÍ NHỚ

Người thực hiện..... Ngày thực hiện:.....
Họ tên học sinh:..... Nam: , Nữ Học lực:.....
Ngày, tháng, năm sinh:..... Lớp:..... Trường:.....
Quận (huyện)..... Thành phố (Tỉnh).....
Họ tên người mẹ:..... Nghề nghiệp:.....
Họ tên người bố:..... Nghề nghiệp:.....

1. Những điều quan sát được trong quá trình HS *nghe, nhớ* và *ghi lại*:

- *Đối với nhớ số:*
- *Đối với nhớ từ:*
- *Đối với nhớ đoạn văn bản:*

2. Kết quả nhớ của học sinh

- *Đối với nhớ số:*
- *Đối với nhớ từ:*
- *Đối với nhớ đoạn văn bản:*

3. Nhận xét, đánh giá của người tìm hiểu:

4. Kết luận sơ phạm của người tìm hiểu:

Phụ lục 3:

TÌM HIỂU TƯ DUY CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC

- 1. Mục đích:** Tìm hiểu tư duy của HSTH.
- 2. Nội dung:** Tìm hiểu tư duy của HSTH thông qua việc hiểu khái niệm (khả năng khái quát hóa)
- 3. Phương pháp:** Thực nghiệm

Học sinh (HS) được làm việc với các khái niệm khác nhau nhằm chỉ ra những điểm chung giữa chúng.

4. Trình tự thực hiện:

4.1. *Lựa chọn khách thể nghiên cứu:* Người học lựa chọn cho mình *một* học sinh tiểu học để tìm hiểu.

4.2. *Hướng dẫn học sinh làm bài tập:*

- Tạo tình huống và giao nhiệm vụ: Có thể nói với HS “*Có/thầy biết con rất giỏi nên đã sưu tầm một số bài tập tư duy như sau. Hãy thử sức mình nhé!* (phát phiếu bài tập).
- Hướng dẫn và luyện tập để HS *biết rõ cách làm* (lưu ý: các ví dụ dùng để luyện tập không nằm trong nội dung của phiếu bài tập).

“Ở bài tập 1 (chỉ bài tập 1 và yêu cầu HS đọc một lượt), *hai* đối tượng trong mỗi cặp từ đều có ba đặc điểm chung ở cột B, trong đó có *một* đặc điểm chung đúng nhất. Nhiệm vụ của em là:

- ① *Nói từng cặp từ* ở cột A với *3 đặc điểm chung* ở cột B phù hợp với các đối tượng mà cặp từ này gọi tên;
- ② *Gạch chân 1 đặc điểm chung đúng nhất* cho những đối tượng mà cặp từ này gọi tên.

Để thực hiện tốt các nhiệm vụ trên, em hãy làm lần lượt với từng cặp từ. Ở mỗi cặp từ, trước hết, em đọc các đặc điểm ở cột B để *tìm ra 3* đặc điểm chung phù hợp với các đối tượng mà cặp từ này gọi tên. Sau đó, em dùng thước và bút chì *nói cặp từ đó với 3 đặc điểm* đã tìm ra. Tiếp đến, em đọc lại 3 đặc điểm chung đã được *nói để tìm ra 1 đặc điểm đúng nhất* và *gạch chân* nó. Ví dụ (làm ví dụ Mèo – Chuột). Em có 5 phút cho 3 cặp từ còn lại”. Khi hết 5 phút, yêu cầu HS chuyển sang bài tập 2.

“Ở bài tập 2, có ba câu hỏi và mỗi câu hỏi đều cho sẵn 5 từ để trả lời. Trong 5 từ cho sẵn để trả lời, chỉ có *duy nhất 1* từ là đúng, còn 4 từ còn lại là *sai*. Nhiệm vụ của em là tìm ra 1 *từ trả lời đúng* và *gạch chân* từ đó ở mỗi câu hỏi. Để chọn và *gạch chân* được từ đúng trong mỗi câu, em cần đọc kỹ lần lượt từng câu và các từ đã cho. Ví dụ (làm ví dụ của bài tập 2). Tương tự như thế, em tiếp tục hoàn thành ba câu còn lại. Thời gian cho em là 5 phút!”. Khi hết 5 phút, yêu cầu HS chuyển sang bài tập 3.

“Ở bài tập 3, có ba câu cần hoàn thành và mỗi câu đều cho sẵn 5 từ để trả lời. Trong 5 từ cho sẵn để trả lời, chỉ có *duy nhất 1* từ là đúng, còn 4 từ còn lại là *sai*. Nhiệm vụ của em là tìm ra 1 *từ trả lời đúng* và *gạch chân* từ đó ở mỗi câu. Để chọn và *gạch chân* được từ đúng trong mỗi câu, em cần *đọc kỹ lần lượt* từng câu và các từ đã cho. Khi đọc, em *chú ý* vào các từ *được in đậm* trong câu để *tìm mối quan hệ* tương tự. Ví dụ (làm ví dụ của bài tập 3). Tương tự như thế, em tiếp tục hoàn thành ba câu còn lại. Thời gian cho em là 5 phút!”.

- Trong khi HS thực hiện các bài tập trong phiếu, người hướng dẫn quan sát và ghi biên bản.

- Hướng dẫn HS ghi những thông tin cá nhân và thu phiếu bài tập.

4.3. Xử lý và phân tích kết quả:

4.3.1. Xử lý và phân tích kết quả của từng học sinh: Khả năng tư duy của HS được đánh giá theo các bước sau:

- *Tính điểm:*

+ Chấm điểm kết quả bài làm của HS theo thang điểm:

Bài tập 1: Điểm tối đa là 15, tối thiểu 3 điểm. Ở mỗi bài tập, thang điểm là:

- . Nói đúng, đủ và gạch chân đúng: 5 điểm
- . Nói đúng, đủ và không gạch chân đúng/nói đúng, thiếu và gạch chân đúng: 4 điểm
- . Nói đúng, đủ, gạch chân sai: 3 điểm
- . Nói đúng, thiếu và không gạch chân/nói đúng, thiếu và gạch chân sai: 2 điểm
- . Nói sai, gạch chân sai: 1 điểm

Đáp án:

Cặp từ	
Mèo – Chuột	Là “kẻ thù” của nhau Có bốn chân, biết chạy <u>Là động vật, thú</u>
Cam – Bưởi	Có múi và hạt; có vị chua; mát, bổ Ăn được, hình tròn. <u>Là quả</u>
Số 10- Số 20	Số tròn chục Tận cùng đều có số 0 <u>Có hai chữ số</u>
Núi - Sông	Hiện tượng địa lí, cấu tạo bề mặt của trái đất Thường hợp lại để chỉ đất nước <u>Phong cảnh thiên nhiên</u>

Bài tập 2: Mỗi sự lựa chọn đúng: 1 điểm, tối đa là 3 điểm

Đáp án:

Câu số	
1	Đậu phụ
2	Ăn
3	Phút

Bài tập 3: Mỗi sự lựa chọn đúng: 1 điểm, tối đa là 3 điểm

Đáp án:

Câu số	
1	Dài
2	Cơ thể

- + Tính tổng điểm các bài tập cho mỗi HS. *Điểm tối đa* cho cả ba bài tập là 21.
- + Tính điểm trung bình của nhóm HS.
- *Đánh giá kết quả*: Dựa vào tổng điểm của HS để xếp vào các thang bậc sau:
 - * *Mức 1* – “Cao” ($>TB + 2$)
 - * *Mức 2* – “*Tương đối cao*” (từ $TB + 1 \rightarrow \leq TB + 2$)
 - * *Mức 3* – “*Trung bình*” (từ $TB - 2 \rightarrow <TB + 1$)
 - * *Mức 4* – “*Dưới trung bình*” ($< TB - 2$)
- *So sánh, nhận xét và phân tích*:
 - + So sánh giữa các bài và các câu trong từng bài tập.
 - + Dựa vào kết quả theo thang điểm và kết quả so sánh cùng với những biểu hiện quan sát được trong quá trình làm việc với HS *đưa ra những nhận xét* về khả năng tư duy của em đó và *phân tích*. Chú ý thống kê và lí giải các lỗi/trả lời sai của HS.
 - Đề xuất các biện pháp nâng cao *năng lực tư duy* cho HSTH được nghiên cứu và các kết luận sư phạm cần thiết trong dạy học và giáo dục HS.

5. Phương tiện thực hiện:

- Mỗi người học cần chuẩn bị: Phiếu bài tập đủ cho số khách thể nghiên cứu/HS; Biên bản thực nghiệm và xử lí kết quả tư duy của HS; Đồng hồ.

PHIẾU BÀI TẬP

1. Em hãy:

- ① *Nối* từng cặp từ ở cột A với 3 đáp án phù hợp ở cột B.
- ② *Gạch chân* 1 đáp án đúng nhất cho mỗi cặp từ.

Cột A	Cột B
<p><u>Ví dụ:</u> <i>Mèo – Chuột</i></p>	<input type="checkbox"/> Ăn được, hình tròn. <input type="checkbox"/> Số tròn chục <input type="checkbox"/> Là “kẻ thù” của nhau <input type="checkbox"/> Có bốn chân, biết chạy <input type="checkbox"/> Có mùi và hạt; có vị chua; mát, bổ <input type="checkbox"/> Rất cần cho cây cối xanh tươi <input type="checkbox"/> Tận cùng đều có số 0 <input type="checkbox"/> Là quả <input type="checkbox"/> Có hai chữ số <input type="checkbox"/> Là động vật, thú <input type="checkbox"/> Hiện tượng địa lí, cấu tạo bề mặt của trái đất <input type="checkbox"/> Phong cảnh thiên nhiên <input type="checkbox"/> Thường hợp lại để chỉ đất nước
<p>① Cam – Bưởi</p>	
<p>② Số 10 – Số 20</p>	
<p>③ Núi – Sông</p>	

2. Em hãy **chọn** và **gạch chân một từ** trả lời đúng cho mỗi câu hỏi sau:

Ví dụ: Loài nào trong 5 loài chim sau **ít giống** với 4 loài còn lại **nhất**?

Gà Vịt Ngan Cò Ngỗng

① Loại thực phẩm nào trong 5 loại thực phẩm sau **ít giống** với 4 loại còn lại **nhất**?

Thịt bò Thịt lợn Thịt gà Cá Đậu phụ

② Hành động nào trong 5 hành động sau **ít giống** với 4 hành động còn lại **nhất**?

Sờ Nhìn Nghe Ăn Ngủ

③ Khái niệm nào trong 5 khái niệm sau **ít giống** với 4 khái niệm còn lại **nhất**?

Thứ Giờ Ngày Tuần Phút

3. Em hãy **chọn** và **gạch chân từ đúng** trong các mối quan hệ ở mỗi câu sau!

Ví dụ: *Con gái* so với *cha* cũng như *cháu gái* so với:

Cháu trai Anh họ Chú Anh trai Mẹ

① *Cao* so với *thấp* cũng như *ngắn* so với:

Dài Xa Gần Trong Ngoài

② *Xăng dầu* đối với *ô tô* cũng như *thực phẩm* đối với:

Miệng Bụng Năng lượng Cơ thể Răng

③ *Yêu* so với *ghét* cũng như *dũng cảm* so với:

Can đảm Hèn nhát An toàn Giận dữ Kinh hoàng

Họ và tên:

Nam, Nữ

Lớp: Trường:

Ngày, tháng, năm sinh:

Học lực:

Ngày thực hiện:

BIÊN BẢN QUAN SÁT VÀ XỬ LÝ KẾT QUẢ TÌM HIỂU TƯ DUY

Người thực hiện..... Ngày thực hiện:.....

Họ tên học sinh:..... Nam: , Nữ Học lực:.....

Ngày, tháng, năm sinh:..... Lớp:..... Trường:.....

Quận (huyện)..... Thành phố (Tỉnh).....

Họ tên người mẹ:..... Nghề nghiệp:.....

Họ tên người bố:..... Nghề nghiệp:.....

1. Thái độ làm bài của học sinh:

- Sự hứng thú:.....

- Sự tập trung:.....

- Thời gian:.....

2. Kết quả làm bài của học sinh:

Bài tập	Kết quả		Ghi chú
	Điểm	Lỗi	
1	<i>Cam – Bưởi</i>		
	<i>Số 10 – Số 20</i>		
	<i>Núi - Sông</i>		
2	<i>Câu 1</i>		
	<i>Câu 2</i>		
	<i>Câu 3</i>		
3	<i>Câu 1</i>		
	<i>Câu 2</i>		
	<i>Câu 3</i>		
Tổng điểm			
Xếp loại			

3. Nhận xét, đánh giá của người tìm hiểu:

4. Kết luận sự phạm của người tìm hiểu:

Phụ lục 4:

TÌM HIỂU TƯỜNG TƯỢNG CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC

1. Mục đích: Tìm hiểu tường tượng của HSTH.

2. Nội dung: Tìm hiểu mức độ phát triển tường tượng của HSTH

3. Phương pháp: Thực nghiệm

Học sinh (HS) được yêu cầu tự đặt ra một câu chuyện cổ tích bất kì (nhưng không được là câu chuyện đã quen thuộc). Nhiệm vụ của các em là *vừa viết một câu chuyện cổ tích, vừa vẽ một bức tranh cho câu chuyện đó.*

4. Trình tự thực hiện:

4.1. Lựa chọn khách thể nghiên cứu: Người học lựa chọn cho mình *một* học sinh tiểu học để tìm hiểu.

4.2. Hướng dẫn học sinh làm bài tập:

- *Làm quen với HS*, tạo tình huống và giao nhiệm vụ. Có thể nói với HS: “Hôm nay, cô/thầy sẽ hướng dẫn em chơi trò “Sáng tác truyện cổ tích”. Nhiệm vụ của em là *bịa ra một câu truyện cổ tích (bất kì chuyện gì mà em muốn miễn là không giống với các truyện đã quen thuộc)*. Trong các cuốn sách mỗi truyện cổ thường được minh họa bằng tranh. Vì thế, để chơi trò chơi này, em *hãy nghĩ về truyện sẽ được “sáng tác” của mình để vừa viết lại nó và vừa vẽ một bức tranh cho truyện đó*”. Thời gian dành cho em không giới hạn, nhưng em phải nhớ *luật của trò chơi là không được kể và vẽ một truyện đã quen thuộc*. Mọi truyện “sáng tác” được đều có phần thưởng. Em đã hiểu việc cần làm chưa nào? (cho HS nhắc lại việc cần làm và luật của trò chơi). Nào chúng ta bắt đầu nhé!”.

- *Phát tờ phiếu thực nghiệm và chỉ dẫn* để HS chỗ để viết và chỗ để vẽ. Đối với HS các lớp 2, 3, 4, 5 các em phải *tự viết và tự vẽ*. Còn với HS lớp 1, người hướng dẫn có thể viết theo lời kể của HS, nhưng HS vẫn phải *tự vẽ*.

- Trong quá trình HS viết và vẽ truyện, nếu phát hiện thấy *kể về truyện đã quen thuộc*, người hướng dẫn cần *nhắc lại luật chơi* để ngăn chặn HS phạm quy. Người hướng dẫn cũng cần quan sát để ghi lại các biểu hiện của HS (về sự tập trung, độ hào hứng,...) vào biên bản thực nghiệm.

- Khi HS đã hoàn thành truyện bằng viết và vẽ, người hướng dẫn yêu cầu HS ghi những thông tin chung vào ô phía dưới và thu *phiếu thực nghiệm*.

4.3. Xử lý và phân tích kết quả:

a) Đánh giá truyện và tranh của HS theo các tiêu chí sau:

a1. Tính mới lạ: Không lặp lại với bất kì truyện nào quen thuộc (đánh giá trên “sản phẩm” tốt nhất – lời kể hoặc tranh vẽ) – *Tối đa: 3 điểm*

- Hoàn toàn mới không lặp lại một truyện quen thuộc nào: 3 điểm
- Có lặp lại nhưng không hoàn toàn chính xác: 2 điểm
- Có lặp lại chính xác: 1 điểm
- Kể lại/vẽ lại một truyện đã quen thuộc: 0 điểm

a2. Tính phong phú: Số tình tiết có được (đánh giá trên “sản phẩm” tốt nhất – lời kể hoặc tranh vẽ) – *Tối đa: 3 điểm*

- Có từ 5 tình tiết trở lên: 3 điểm
- Có từ 3 - 4 tình tiết: 2 điểm
- Có từ 1 - 2 tình tiết: 1 điểm
- Không có tình tiết nào hoặc không kể/vẽ: 0 điểm

a3. Tính kết cấu: Có bố cục - mở đầu, diễn biến và kết thúc (đánh giá trên “sản phẩm” tốt nhất – lời kể hoặc tranh vẽ) – Tối đa: 4 điểm

- Có đầy đủ mở đầu, diễn biến, kết thúc: 4 điểm
- Có mở đầu và diễn biến(hoặc diễn biến và kết thúc): 3 điểm
- Chỉ có diễn biến: 2 điểm
- Chỉ có mở đầu (hoặc kết thúc): 1 điểm
- Không kể/không vẽ: 0 điểm

a4. Sự trùng khớp giữa kể và vẽ: Sự giống hay khác nhau giữa lời kể và tranh (đánh giá dựa trên so sánh giữa lời kể và tranh vẽ) – Tối đa: 3 điểm

- Trùng khớp hoàn toàn: 3 điểm
- Gần trùng khớp: 2 điểm
- Hơi trùng khớp: 1 điểm
- Không trùng khớp: 0 điểm
- Không kể/không vẽ: 0 điểm

Lưu ý: Khi đánh giá và phân tích sản phẩm sáng tạo của HS không quan tâm đến *khả năng vẽ* hoặc *lời diễn đạt*, mà chỉ hướng sự chú ý đến mức độ tương tự để xếp HS vào một trong các mức sao cho phù hợp.

Đề xuất các biện pháp nâng cao trí tưởng tượng cho HSTH được nghiên cứu và các kết luận sư phạm cần thiết trong dạy học và giáo dục HS.

5. Phương tiện thực hiện:

Mỗi sinh viên cần chuẩn bị: Phiếu thực nghiệm dành cho HS; Biên bản thực nghiệm và xử lý kết quả tìm hiểu tưởng tượng của HS; Bút chì và tẩy.

PHIẾU THỰC NGHIỆM TƯỞNG TƯỢNG

Em hãy **bịa** ra **một câu truyện cổ tích** (*bất kì truyện gì mà em muốn miễn là không giống với các truyện đã quen thuộc*) và hãy **vừa viết** lại bằng lời, **vừa vẽ** lại bằng tranh câu truyện đó!

1. Truyện cổ tích của em là:

2. Tranh vẽ của em về truyện là: (*mặt sau của tờ giấy*)

Họ và tên:	Nam, Nữ
Lớp: Trường:	
Ngày, tháng, năm sinh:	Học lực:
Ngày thực hiện:	
Người thực hiện:	

BIÊN BẢN THỰC NGHIỆM & XỬ LÝ KẾT QUẢ TÌM HIỂU TƯỚNG TƯỢNG

Người thực hiện..... Ngày thực hiện:.....
Họ tên học sinh:.....Nam: , Nữ Học lực:.....
Ngày, tháng, năm sinh:.....Lớp:..... Trường:.....
Quận (huyện).....Thành phố (Tỉnh).....
Họ tên người mẹ:.....Nghề nghiệp:.....
Họ tên người bố:.....Nghề nghiệp:.....

1. Những điều quan sát được trong quá trình HS *viết và vẽ*:

2. Kết quả tương tượng của học sinh:

3. Nhận xét, đánh giá của người tìm hiểu:

4. Kết luận sự phạm của người tìm hiểu:

Phụ lục 5:

TÌM HIỂU TÌNH CẢM CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC

1. Mục đích: Tìm hiểu tình cảm của HSTH.

2. Nội dung: Tìm hiểu tình cảm của HSTH qua tự nhận thức của các em

3. Phương pháp: Trò chuyện

Nội dung cuộc trò chuyện có thể là:

1. Con yêu quý những cái gì? Điều gì?
2. Những cái gì, điều gì con không yêu thích?
3. Những khi nào thì con cảm thấy vui vẻ /sung sướng/hạnh phúc?
4. Con thường làm gì khi con cảm thấy vui vẻ?
5. Những khi nào thì con cảm thấy buồn?
6. Con thường làm gì khi con cảm thấy buồn?
7. Những khi nào thì con cảm thấy sợ hãi?
8. Con thường làm gì khi con cảm thấy sợ hãi?
9. Những khi nào thì con cảm thấy tức giận?
10. Con thường làm gì khi con cảm thấy tức giận?

4. Trình tự thực hiện:

4.1. *Lựa chọn khách thể nghiên cứu:* Người học lựa chọn cho mình một HSTH để tìm hiểu.

4.2. *Hướng dẫn học sinh làm bài tập:*

- Tạo không khí thân thiện, cởi mở với HS bằng các câu hỏi làm quen;
- Đưa ra từng câu hỏi cho HS và kích thích, khơi gợi để em trả lời một cách đầy đủ, trọn vẹn và chi tiết (cụ thể, tỉ mỉ). Ghi chép chi tiết các câu trả lời của HS cùng các biểu hiện cảm xúc quan sát được vào biên bản trò chuyện.

- Hỏi, ghi những thông tin riêng về HS và nói lời cảm ơn với HS.

4.3. *Xử lý và phân tích kết quả:*

- **Thống kê và phân loại các câu trả lời của HS** theo sơ đồ sau:

1) *Các tình huống, đối tượng và hành động có thể gợi dậy cảm xúc của HSTH:*

- Các hiện tượng thiên nhiên (“khí mặt trời mọc”, “Yêu bầu trời đầy sao”, “Thích mùa xuân nhiều hoa”, “ghét trời mưa”...).
- Các đối tượng thỏa mãn nhu cầu thực dụng (“Được ăn kem, kẹo”, “Vui khi có nhiều đồ chơi”, “sung sướng/hạnh phúc khi được tặng giấy”...).
- Các mối quan hệ với người lớn, bạn bè (“Tức giận khi bạn không cho chơi cùng”, “Rất vui thích khi được cùng mẹ”,...).
- Sự vi phạm/tuân thủ các nguyên tắc/chuẩn mực đạo đức (“không thích khi em hỗn láo”, “buồn khi bị mắng bởi những lời thô tục”, “ghét khi bạn nói tục/chửi bậy”...).
- Các tình huống từ truyện, phim, sách (“Sợ ngủ một mình vì xem phim ma”, “Vui nếu gặp được ông Bụt”,...).
- Các hoạt động/hành động tự phải hoàn thành (“Thích chơi”, “không thích đọc sách”, “Tức giận khi bị điểm kém”...).
- Các biểu tượng không phân định được về tình cảm (“Yêu khi yêu cái gì đây”, “Ghét những cái con ghét).

2) Các hành động/phản ứng của HS liên quan đến cảm xúc:

* Các hành động/phản ứng:

- Các hành động/phản ứng của HS khi cảm thấy “vui vẻ”/sung sướng.
- Các hành động/phản ứng của HS khi cảm thấy “buồn”.
- Các hành động/phản ứng của HS khi cảm thấy “sợ hãi”.
- Các hành động/phản ứng của HS khi cảm thấy “tức giận”.

* Sự tương ứng giữa hành động/phản ứng với cảm xúc:

- Tương ứng (“Khi buồn thì khóc”, “Khi vui sướng thì bật nhạc lên và nhảy”, “Khi vui thì vừa học bài vừa hát lẩm nhẩm”).
- Không tương ứng hoặc một hành động được thể hiện ở những cảm xúc khác nhau (“khi vui con đi dạo và khi buồn con cũng đi dạo”, “Vui con bật nhạc và buồn cũng bật nhạc”).
- Không biết thiết lập mối liên hệ qua lại giữa hành động với cảm xúc (“Con chẳng làm gì cả”, ...).

3) Các biểu hiện của mức độ ý thức về cảm xúc qua câu trả lời:

- **Mức độ thấp:** Trả lời ngắn gọn (“Con yêu tất cả món ăn”, ...)
- **Mức độ trung bình:** Trả lời ngắn gọn nhưng cố gắng làm rõ ý hơn khi có câu hỏi phụ
- **Mức độ cao:** Trả lời một cách cụ thể và mở rộng.

- **Xếp thứ bậc** các nhóm đối tượng khơi gợi cảm xúc/mức độ tương ứng của hành động/mức độ ý thức về cảm xúc của HS: Tính tần suất lặp lại của các nhóm đối tượng trên (tính % - chia cho tổng các lựa chọn của HS) để xếp thứ bậc (nhóm đối tượng nào có sự lặp lại nhiều nhất (% cao nhất) thì xếp thứ nhất, ... nhóm nào có sự lặp lại ít nhất (% thấp nhất) thì xếp thứ cuối cùng).

- **Nhận xét, phân tích và đưa ra các kết luận sư phạm:** Dựa vào kết quả thống kê cùng với những biểu hiện quan sát được trong quá trình làm việc với học sinh (biên bản thực nghiệm) đưa ra những nhận định về đặc điểm tình cảm của học sinh, phân tích chúng và đưa ra kết luận sư phạm trong dạy học và giáo dục HS.

5. Phương tiện thực hiện:

Sinh viên cần chuẩn bị: Các câu hỏi và cách hỏi; Biên bản quan sát và xử lý kết quả.

BIÊN BẢN TÌM HIỂU TÌNH CẢM CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC

Người thực hiện: Ngày thực hiện:

Học sinh: Nam: Nữ: , Học lực:

Ngày tháng năm sinh: Lớp:, Trường:

Quận (huyện):, Thành phố (tỉnh):

Mẹ: Nghề nghiệp:

Bố: Nghề nghiệp:

1. Trả lời của học sinh:

1. Những điều học sinh “yêu thích”:
2. Những điều học sinh “ghét/không thích”:
3. Những khi học sinh “vui vẻ/sung sướng/hạnh phúc”:
4. Những điều học sinh làm khi “vui vẻ/sung sướng/hạnh phúc”:
5. Những khi học sinh “buồn”:
6. Những điều học sinh làm khi “buồn”:
7. Những khi học sinh cảm thấy “sợ hãi”:
8. Những điều học sinh làm khi cảm thấy “sợ hãi”:
9. Những khi học sinh “tức giận”:
10. Những điều học sinh làm khi “tức giận”:

2. Thống kê của người nghiên cứu:

2.1. Các tình huống, đối tượng và hành động có thể gợi dậy những cảm xúc của học sinh:

- a. Các hiện tượng thiên nhiên:
- b. Các đối tượng thoả mãn nhu cầu thực dụng:
- c. Các mối quan hệ qua lại với người lớn, bạn bè:
- d. Sự vi phạm hoặc tuân thủ các nguyên tắc hay chuẩn mực đạo đức:
- h. Các tình huống từ truyện, sách, phim...:
- i. Các hoạt động, hành động học sinh tự hoàn thành:
- k. Các biểu tượng không phân định được về tình cảm:

2.2. Các hành động mà học sinh có thể liên hệ với những tình cảm nhất định:

a. Các hành động/phản ứng của HS

- Khi “vui vẻ/sung sướng/hạnh phúc”:
- Khi “buồn”:
- Khi “sợ hãi”:
- Khi “tức giận”:

b. Sự tương ứng của hành động/phản ứng với xúc cảm:

- Tương ứng:

- *Không tương xứng* hoặc một hành động được “sử dụng” với các xúc cảm khác nhau:.....

- *Không thiết lập mối liên hệ* qua lại giữa hành động và tình cảm:

2.3. Mức độ ý thức về xúc cảm qua các trả lời:

Biểu hiện:

a/ Trả lời ngắn gọn

b/ Trả lời ngắn gọn, những cố gắng làm rõ hơn khi có những câu hỏi phụ của người nghiên cứu

c/ Trả lời một cách mở rộng và cụ thể

Mức độ:

a/ *Thấp*

b/ *Trung bình*

c/ *Cao*

2. Nhận xét, đánh giá của người nghiên cứu:

- Về đối tượng khơi gợi cảm xúc:

- Về sự tương ứng giữa hành động với xúc cảm:

- Về mức độ tự ý thức về cảm xúc:

4. Kết luận sơ phạm của người nghiên cứu:

Phụ lục 6:

TÌM HIỂU Ý CHÍ CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC

- 1. Mục đích:** Tìm hiểu hành động ý chí của học sinh tiểu học (HSTH).
- 2. Nội dung:** Tìm hiểu việc thực hiện hành động có mục đích của HSTH
- 3. Phương pháp:** Thực nghiệm

Nghiên cứu việc thực hiện hành động có mục đích của HSTH trong các điều kiện bị gây nhiễu khác nhau. Cụ thể là:

Học sinh (HS) được yêu cầu đọc để nhớ các nội dung chính của một đoạn tài liệu học tập ngắn. Trong quá trình HS thực hiện nhiệm vụ đó, người nghiên cứu tạo ra một số lần gây nhiễu. Các đối tượng gây nhiễu có thể là: *tiếng HS gọi nhau để chơi một trò chơi, một cuốn truyện/tạp chí mới, một người lạ, ...*

Đoạn tài liệu học tập có thể là:

Quả chưa hẳn là quả

Trên đời có không biết bao nhiêu quả: quả táo, quả lê cho đến cam, quýt, mít, dứa, ... Cứ nhìn thấy hình tròn có hạt và ăn được thì gọi là quả. Gọi mãi thành quen. Nhưng quả cũng có ba bảy đường.

Quả na, quả mít là bao gồm nhiều quả nhỏ ghép lại. Đó là quả kép, tức là “quả trong quả” – nhiều quả nhỏ chứa trong một cái cuống và cái vỏ chung.

Quả dứa lại chủ yếu là những nang hoa mọc nước. Mỗi mắt dứa mà khi ăn phải gọt đi trong đó có một hạt nhỏ. Đó mới là quả thực của nó.

Quả sung, quả vả cũng là quả giả do các đài hoa phát triển ôm lấy hoa và hạt bên trong.

Ngược lại, ta vẫn quen gọi là củ lạc, nhưng đó lại là quả lạc. Hoa lạc khi nở đâm chúi xuống đất kết thành quả. Rõ ràng, nó có chiếc vỏ cứng bao những hạt bên trong. Nếu là củ thì đâu có như vậy!

4. Trình tự thực hiện:

4.1. Lựa chọn khách thể nghiên cứu: Người học lựa chọn cho mình một HSTH để tìm hiểu.

4.2. Hướng dẫn học sinh làm bài tập:

- Tạo không khí thân mật, cởi mở với HS: làm quen, đề nghị học sinh nhắc tên một số loại quả, khen HS, ...

- Giao nhiệm vụ và nói rõ yêu cầu: “Tuy em đã biết nhiều về quả, nhưng “thế giới quả” vẫn còn những điều bí ẩn! Đây là một đoạn văn viết về các điều bí ẩn đó (giơ văn bản cho HS xem). Để biết thêm về quả, em *hãy đọc kỹ* đoạn văn trong văn bản này và *cố gắng nhớ* những điều bí ẩn của các loại quả. Em có 5 – 8 phút để đọc. Sau đó, cô/thầy sẽ thu lại văn bản và sẽ cùng em *kiểm tra lại* xem mình đã biết thêm được những điều gì về quả (có thể cho HS *viết* vào tờ phiếu trả lời hoặc *nói lại* để người hướng dẫn viết). Em đã rõ việc chúng ta phải làm chưa? (có thể yêu cầu HS nhắc lại việc phải làm). Nào chúng ta bắt đầu nhé! Thời gian rất ngắn, em *phải thật tập trung* mới hoàn thành được nhiệm vụ đấy! Đưa cho HS văn bản. Sau thời gian quy định, người hướng dẫn thu lại văn bản và phát phiếu trả lời.

- Trong quá trình HS thực hiện nhiệm vụ, người hướng dẫn bố trí cho những “đối tượng gây nhiễu” lần lượt xuất hiện (cho phép các HS gọi nhau để chơi một trò chơi, đặt một quyển truyện/tạp chí mới bên cạnh HS này, cho một người lạ vào ngồi bên cạnh,...) đồng thời theo dõi và đánh dấu sự sao nhãng thực hiện nhiệm vụ của HS theo cách như sau:

- + Nếu HS không có sự sao nhãng cứ thực hiện nhiệm vụ đến cùng thì đánh dấu (+);
- + Nếu HS có sự sao nhãng (dừng lại một tí hoặc vừa làm vừa theo dõi đối tượng gây nhiễu) nhưng vẫn tiếp tục thực hiện nhiệm vụ đến cùng thì đánh dấu (+/-);
- + Nếu HS sao nhãng hoàn toàn (quên luôn việc mình cần thực hiện) nên không thực hiện nhiệm vụ đến cùng thì đánh dấu (-).

Lưu ý: Cần ghi lại thời gian sao nhãng của các em!

- Khi hết thời gian cho phép (5 - 8 phút), người hướng dẫn yêu cầu HS kiểm tra lại xem đã nhớ được những gì và tự viết hoặc nói để người hướng dẫn viết vào tờ phiếu trả lời.

4.3. Xử lý và phân tích kết quả:

4.3.1. Xử lý và phân tích kết quả của từng học sinh:

- **Thống kê** những biểu hiện hành vi của HS đã quan sát được và kết quả hành động của HS theo các mức độ:

+ Về hành vi của HS:

. *Không hề bị sao nhãng (phân tán)*

. *Bị sao nhãng nhưng vẫn quay về được mục đích ban đầu*

. *Bị sao nhãng hoàn toàn (không quay về được mục đích ban đầu).*

+ Về kết quả hành động của HS:

. *Tốt: Nhớ được hết các nội dung chính của đoạn văn bản*

. *Trung bình: Chỉ nhớ được một số nội dung chính của văn bản*

. *Kém: Không nhớ được bất kì một nội dung nào của đoạn văn bản.*

- **Nhận xét, phân tích:** Dựa vào kết quả thống kê cùng với những biểu hiện quan sát được trong quá trình làm việc với học sinh (biên bản thực nghiệm) đưa ra và phân tích những nhận định về:

+ Hành vi của HS

+ Kết quả hành động của HS

+ Sự tương ứng giữa hành vi và kết quả hành động của HS

- **Đề xuất các biện pháp giáo dục** ý chí và khả năng thực hiện hành động ý chí cho HS được nghiên cứu

5. Phương tiện thực hiện:

Sinh viên cần chuẩn bị: Đoạn văn bản ngắn; các đối tượng gây nhiễu; tờ phiếu trả lời và biên bản quan sát, xử lý kết quả; đồng hồ.

BIÊN BẢN QUAN SÁT & XỬ LÝ KẾT QUẢ TÌM HIỂU Ý CHÍ HSTH

Người thực hiện..... Ngày thực hiện:.....
 Họ tên học sinh:..... Nam: , Nữ Học lực:.....
 Ngày, tháng, năm sinh:..... Lớp:..... Trường:.....
 Quận (huyện)..... Thành phố (Tỉnh).....
 Họ tên người mẹ:..... Nghề nghiệp:.....
 Họ tên người bố:..... Nghề nghiệp:.....

1. Các biểu hiện hành vi của HS trong quá trình thực nghiệm:

Học sinh	Phản ứng								
	Tiếng gọi đi chơi			Quyển sách mới			Người lạ		
	+	+/-	-	+	+/-	-	+	+/-	-
1.									

2. Thống kê của người nghiên cứu:

Học sinh	Hành vi			Kết quả hành động		
	+	+/-	-	Tốt	TB	Kém
1.						

3. Nhận xét, đánh giá của người nghiên cứu (về hành vi, kết quả hành động và sự tương ứng giữa chúng; về khả năng thực hiện hành động ý chí và biểu hiện các phẩm chất ý chí ở HS):

4. Kết luận sơ phạm:

Phụ lục 7:

TÌM HIỂU CHÚ Ý CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC

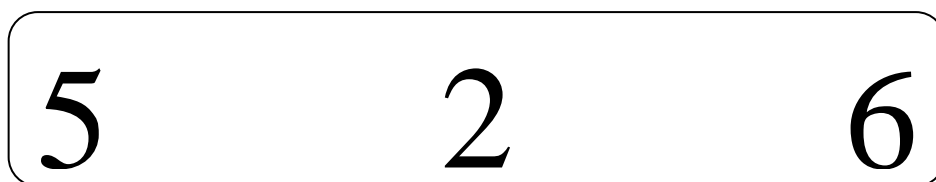
1. Mục đích: Tìm hiểu chú ý của HSTH.

2. Nội dung: Tìm hiểu khối lượng và khả năng phân phối chú ý của HSTH.

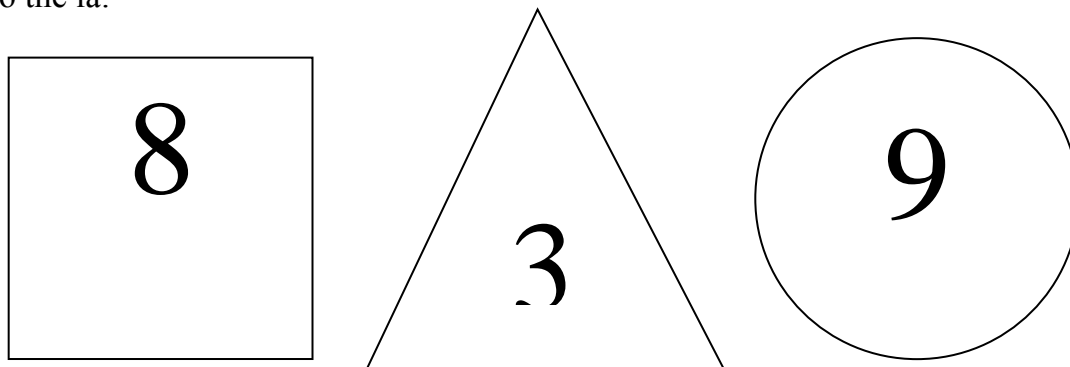
3. Phương pháp: Thực nghiệm

Học sinh (HS) được làm việc với các chữ số khác nhau. Nhiệm vụ của HS là trong một thời gian rất ngắn (1 giây) phải nhìn ra và *nhớ các số để ghi lại được các số đó và tổng của chúng*. Cụ thể là:

- *Lượt 1:* HS được nhìn trong 1 giây các chữ số khác nhau đã ghi trên một tấm bìa. Nhiệm vụ của HS là phải nhìn ra và *nhớ các số để ghi lại tổng của chúng*.



- *Lượt 2:* HS được nhìn trong 1 giây các chữ số khác nhau đã ghi trên những hình hình học khác nhau. Nhiệm vụ của HS là phải nhìn ra và *nhớ các số để ghi lại tổng của chúng cũng như trả lời từng số nào được ghi trong hình hình học nào*. Các số đó thể là:



4. Trình tự thực hiện:

4.1. *Lựa chọn khách thể nghiên cứu:* Người học lựa chọn cho mình một HSTH để tìm hiểu.

4.2. *Hướng dẫn học sinh làm bài tập:*

- *Làm quen với HS, tạo tình huống và giao nhiệm vụ.* Có thể nói với HS: “Hôm nay, cô/thầy sẽ hướng dẫn em chơi trò chơi luyện chú ý. Trò chơi sẽ diễn ra theo *hai lượt*. Ở lượt một, em làm việc với các số được viết trên một tấm bìa. Nhiệm vụ của em là *nhìn các số trong 1 giây*. Sau đó, em phải nhớ lại các số đó để *tính tổng* của chúng. Ở lượt hai, em làm việc với các số được viết trên ba hình hình học khác nhau. Nhiệm vụ của em vẫn là *nhìn các số và các hình chứa chúng trong 1 giây*. Sau đó, em phải nhớ lại các số đó để không chỉ *tính tổng* của chúng và *chỉ ra rằng từng số đó được chứa trong hình hình học nào*. Em đã hiểu việc cần làm chưa nào? (cho HS nhắc lại việc cần làm). Nào chúng ta bắt đầu nhé! Nhớ là thời gian cho mỗi lượt chơi chỉ 1 giây!”.

- *Phát* tấm bìa (lần 1), “*ra lệnh*” cho HS *nhìn kĩ các số trong 1 giây*. Hết 1 giây, người hướng dẫn thu lại tấm bìa và yêu cầu học sinh nhớ lại các số đã nhìn thấy để *tính tổng* của chúng. Nếu HS có kết quả đúng thì khen thưởng. Nếu kết quả không đúng thì nhắc HS chú ý hơn trong lần sau để được thưởng.

- *Phát* các hình hình học (lần 2), “*ra lệnh*” cho HS *nhìn kĩ các số* trên các hình hình học *trong 1 giây*. Hết 1 giây, người hướng dẫn thu lại các hình hình học và yêu cầu học sinh nhớ lại các số đã nhìn thấy để *tính tổng* của chúng và chỉ rõ (nói/viết) *từng số* đó được chứa trong hình hình học nào. Nếu HS có kết quả đúng thì khen thưởng. Hướng dẫn HS viết thông tin cá nhân vào phía dưới phiếu thực nghiệm.

- Trong quá trình HS người hướng dẫn cần quan sát để ghi lại các biểu hiện của HS vào biên bản thực nghiệm. *Đối với HS lớp 1, người hướng dẫn có thể viết* theo trả lời của HS.

4.3. Xử lí và phân tích kết quả:

- *Chấm điểm* kết quả bài làm của HS theo các thang điểm:

▪ *Đối với lượt 1: Độ đúng* của “*tổng*” các số (đúng – 1 điểm, sai – 0 điểm; *tối đa 1 điểm*);

▪ *Đối với lượt 2: Độ đúng* của “*tổng*” các số (đúng – 1 điểm, sai – 0 điểm; *tối đa 1 điểm*). *Độ chính xác* của các số cùng với hình chứa nó (mỗi một số đúng và hình đúng – 1 điểm, *tối đa 3 điểm*).

- *Tính tổng điểm* đạt được của HS ở từng lượt và cả hai lượt: *Điểm tối đa* của *lượt 1* là **1** và của *lượt 2* là **4**; *điểm tối đa* của *cả hai lượt* là **5**.

b/- *Đưa ra kết luận* sự phạm trong dạy học và giáo dục HS.

- Dựa vào kết quả trên, đưa ra những nhận xét, đánh giá về khối lượng và khả năng phân phối chú ý của HS.

- Đề xuất các biện pháp nâng cao năng lực chú ý cho HSTH được nghiên cứu và các kết luận sự phạm cần thiết trong dạy học và giáo dục HS.

5. Phương tiện thực hiện:

Sinh viên cần chuẩn bị: Tấm bìa và ba hình hình học; Phiếu thực nghiệm dành cho HS; Biên bản thực nghiệm và xử lí kết quả tìm hiểu chú ý của HS; Bút chì.

PHIẾU THỰC NGHIỆM CHÚ Ý

Em hãy *nhìn thật kĩ* và *thật nhanh* các số viết trên tấm bìa hoặc trên các hình hình học. Sau đó, hãy nhớ lại các số đó để **viết tổng** của chúng!

1. Tổng các số được viết trên tấm bìa là:.....

2. Tổng các số được viết trên các hình hình học là:.....

Trong đó, số... được viết trên hình.....; số ...được ghi trên hình.....; số...được ghi trên hình.....

Họ và tên:

Nam, Nữ:

Lớp: Trường:

Ngày, tháng, năm sinh:

Học lực:

Ngày thực hiện:

Người thực hiện:

BIÊN BẢN THỰC NGHIỆM VÀ XỬ LÝ KẾT QUẢ TÌM HIỂU CHÚ Ý

Người thực hiện..... Ngày thực hiện:.....
Họ tên học sinh:..... Nam: , Nữ Học lực:.....
Ngày, tháng, năm sinh:..... Lớp:..... Trường:.....
Quận (huyện)..... Thành phố (Tỉnh).....
Họ tên người mẹ:..... Nghề nghiệp:.....
Họ tên người bố:..... Nghề nghiệp:.....

1. Những điều quan sát được trong quá trình HS làm thực nghiệm:

2. Kết quả chú ý của học sinh:

3. Nhận xét, đánh giá của người tìm hiểu:

4. Kết luận sự phạm của người tìm hiểu:

Phụ lục 8:

TÌM HIỂU ĐẶC ĐIỂM TÍNH CÁCH CỦA HỌC SINH

Cách làm:

Sinh viên *chuẩn bị* các tờ phiếu có in sẵn những dấu hiệu được liệt kê như sau:

Bảng liệt kê các dấu hiệu đặc trưng cho ý thức tập thể

- (1) Tích cực giải quyết các vấn đề của lớp, của tổ
- (2) Tích cực giải quyết các vấn đề của nhóm
- (3) Giúp đỡ bạn học tập
- (4) Giúp đỡ các bạn trong hoạt động nhóm
- (5) Nhắc nhở bạn nếu bạn có hành động không đúng
- (6) Có ý thức phục tùng lợi ích của lớp, của trường
- (7) Có ý thức phục tùng lợi ích của nhóm
- (8) Lo lắng đến phong trào của lớp
- (9) Lo lắng đến phong trào của nhóm
- (10) Luôn đề xuất những công việc mới cho lớp
- (11) Luôn đề xuất những công việc mới cho nhóm
- (12) Yêu cầu cao đối với các thành viên trong tập thể
- (13) Tố thái độ phê phán với những ai lảng tránh công việc của tập thể
- (14) Biết dựa vào mọi người
- (15) Biết tổ chức tập thể, tập hợp được mọi người
- (16) Không ưa những người lảng tránh sự giúp đỡ bạn bè
- (17) Yêu thích tập thể của mình
- (18) Biết chấp nhận sự phê bình, góp ý
- (19) Có thiện ý với mọi người
- (20) Tham gia các hoạt động công ích của tập thể

Bảng liệt kê dấu hiệu đặc trưng cho lòng yêu lao động

- (1) Học tập khá hoặc tốt
- (2) Văn nghệ thể thao khá hoặc tốt
- (3) Tự giác đến lớp học
- (4) Tự giác tham gia các hoạt động nhóm/tập thể
- (5) Tích cực trong các giờ học
- (6) Tích cực tham gia các hoạt động tập thể
- (7) Thực hiện công việc học tập một cách thường xuyên
- (8) Chăm thận trong mọi công việc
- (9) Thực hiện công việc đúng thời hạn
- (10) Đau khổ mỗi khi thất bại trong tranh luận khoa học
- (11) Đau khổ khi bị điểm kém
- (12) Nhận thức sâu sắc ý nghĩa của việc học tập
- (13) Nhận thức sâu sắc ý nghĩa của hoạt động tập thể
- (14) Luôn luôn sẵn sàng tranh luận khoa học
- (15) Có nhu cầu học tập

- (16) Có nhu cầu hoạt động nhóm/xã hội
- (17) Có cố gắng khắc phục khó khăn trong học tập
- (18) Có cố gắng khắc phục khó khăn trong lao động và sinh hoạt
- (19) Có kế hoạch cụ thể hàng ngày
- (20) Nỗ lực thực hiện các mục tiêu đã đề ra trong học tập và lao động

Bảng liệt kê dấu hiệu đặc trưng cho sự khiêm tốn

- (1) Phản ứng phù hợp khi thất bại
- (2) Có yêu cầu cao đối với chính bản thân
- (3) Không tán thành người khác phô trương thành tích của mình
- (4) Không muốn ai khâm phục mình
- (5) Không tự khoe khoang tâng bốc mình, không kể về mình
- (6) Nhận thấy mình có những mặt tốt
- (7) Tin ở khả năng của mình
- (8) Biết lắng nghe dư luận của bạn bè
- (9) Biết cách tuân thủ những yêu cầu của người khác
- (10) Đánh giá đúng mức khuyết điểm của mình
- (11) Tác phong giản dị tự nhiên
- (12) Không muốn trở thành trung tâm chú ý của mọi người
- (13) Dễ tính, điều độ trong các nhu cầu
- (14) Ý thức được những hạn chế trong thành tích của mình so với người khác
- (15) Không làm cho mọi người chú ý đến mình
- (16) Luôn luôn tự hoàn thiện bản thân
- (17) Vẫn tham gia vào các nhóm ngoại khóa cho dù bị các nhóm đó đánh giá thấp về mình
- (18) Biết dự đoán kết quả giúp đỡ người khác của mình
- (19) Tôn trọng người khác, không xúc phạm ai
- (20) Không muốn chơi trội, không ăn mặc lòe loẹt

Đánh giá:

- Giáo viên sử dụng phiếu này như là công cụ định hướng, đánh dấu vào những dấu hiệu quan sát được ở học sinh.
- Giáo viên có thể phát phiếu cho tất cả học sinh trong lớp, yêu cầu học sinh tự đánh giá bằng cách đánh dấu “+” vào bên cạnh những dấu hiệu mà mình có. Sau đó giáo viên thu lại, so sánh với đánh giá của mình, rồi tổng kết rút ra nhận xét chung về các mặt trên để hiểu về học sinh tốt hơn.

Phụ lục 9:

**PHIẾU PHỎNG VẤN CÁ NHÂN
VỀ NHỮNG KHÓ KHĂN TÂM LÝ TRONG HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP
(Dành cho học sinh lớp 1,2)**

Họ và tên học sinh:..... Nam/Nữ.....
Ngày tháng năm sinh..... Lớp.....
Trường..... Tỉnh..... Khu vực:.....

Câu 1: Con có thích đi học không?

Có Không

Vì sao:.....
.....

Câu 2: Con tự đi đến trường hay có ai đèo con đến trường?

Nếu bố, mẹ/ anh, chị/ ông, bà đưa con đến trường, con có theo về không?

Có Không

Nếu có, thì vì sao:

Câu 3: Khi đi học con có khóc không?

Có Không

Nếu có, thì vì sao con khóc:

Câu 4: Con có hay đi học sớm không?

Có Không

Con thường làm gì khi đến trường sớm?

Câu 5: Con thích học môn nào nhất? Tại sao?

Câu 6: Trong hai tuần vừa qua, con có bị cô giáo nhắc vì không tập trung trong giờ học không?

Có Không

Nếu có, gần đây nhất là lúc nào? Lúc đó con đang làm gì? (nói chuyện riêng, làm việc riêng, đổi chỗ, chui xuống gầm bàn, nằm ra ghế...).

Câu 7: Khi cô giáo dạy con đọc, con có đọc được không? (Có thể yêu cầu học sinh đọc 1 câu hỏi nào đó trong phiếu)

Đọc được Lúc được lúc không Không đọc được

Nếu không, vì sao?

Câu 8: Khi cô giáo hỏi về nội dung bài đọc, con có trả lời đúng không?

Đúng Lúc đúng lúc không Không đúng

Vì sao?

Câu 9: Trong 2 tuần qua, con có được cô giáo gọi lên bảng giải bài tập toán không? (Yêu cầu học sinh làm thử các phép tính +/- trong phạm vi 10 và 20)

Có Không

Những lần cô giáo gọi lên bảng con có làm đúng bài tập không? Nếu không, vì sao?

Câu 10: Con có làm xong hết các bài tập toán cô giáo giao trong giờ học toán không?

Có Không

Nếu không, tại sao?

Câu 11: Trong giờ tập viết, con có viết kịp các bạn trong lớp không? (Yêu cầu học sinh viết họ và tên của mình ra mặt sau của phiếu)

Có Không

Nếu không, thì tại sao?

Câu 12: Trong hai tuần vừa qua, con có đi học muộn không?

Có Không

Vì sao?

Câu 13: Trong hai tuần vừa qua, con có vứt rác ra lớp/ trường hoặc vẽ bậy lên bàn ghế/ lên tường không?

Có Không Nếu có, thì mấy lần:

Câu 14: Trong hai tuần vừa qua, con có quên mang sách vở, đồ dùng học tập không?

Có Không Nếu có, thì mấy lần:

Câu 15: Con có giơ tay khi muốn phát biểu không?

-Có giơ tay xin phép

-Có lúc giơ tay, có lúc không

-Không xin phép, nói tự do

Câu 16: Ở lớp, giờ ra chơi con có chơi với các bạn không?

Có Không

Nếu có, thì chơi với các bạn nào? (Bạn tên gì? Bạn ở cùng lớp, cùng tổ, bạn trai hay gái...?)

Nếu không, thì vì sao? Con thường làm gì trong giờ ra chơi?

Câu 17: Khi không làm được bài, con có hỏi bạn không?

Có Không

Nếu không, thì vì sao?

Câu 18: Trong lớp, các bạn có thích chơi với con không?

Có Không

Vì sao?

Câu 19: Con có thích chơi với các bạn không?

Có Không

Nếu có, thì vì sao?

Câu 20: Trong 2 tuần qua, con có trêu chọc, cãi nhau, đánh nhau với bạn không?

Có Không

Nếu có, gần đây nhất là lúc nào? Khi bị con trêu chọc bạn đã làm gì? (Đánh lại, thưa Thầy/Cô, Khóc, Nổi cáu....)

Câu 21: Ở trường con có bị các bạn trêu chọc không?

Có Không

Nếu có, gần đây nhất là lúc nào? Con đã làm gì khi bị bạn trêu chọc? (Đánh lại, thưa Thầy/Cô, Khóc, Nổi cáu....)

Câu 22: Con có thích cô giáo của con không?

Thích Bình thường Không thích

Vì sao?

Câu 23: Có chuyện gì con có hỏi/ mách Cô giáo không?

Có Không

Nếu con có hỏi, Cô giáo có trả lời con không?

Nếu không, vì sao con không hỏi/ mách Cô?

Câu 24: Con có hay được cô giáo gọi phát biểu ý kiến không?

Có Không

Nếu có:

- Khi lên bảng/ phát biểu ý kiến con có run không? Có Không

- Khi lên bảng/ phát biểu ý kiến con nói có rõ ràng, to không? Có Không

Câu 25: Con có hỏi cô giáo khi không hiểu bài?

Có Không

Nếu không, thì vì sao?

Câu 26: Cô giáo có khen hoặc phê bình con không?

Được khen Bị phê bình Cả hai

Gần đây nhất là lúc nào?

Vì lý do gì?

❖ **Nhận xét chung của người phỏng vấn:**

-Khi trả lời phỏng vấn, học sinh có biểu hiện như thế nào?

Trả lời tự tin Sợ hãi Không trả lời

Không hiểu câu hỏi Mệt mỏi

Phụ lục 10:**THANG ĐÁNH GIÁ KHÓ KHĂN TÂM LÝ CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC
(Dành cho học sinh lớp 3, 4, 5)**

Họ và tên.....Nam/Nữ.....Lớp:
 Trường.....Tỉnh.....Khu vực:

Dưới đây là những biểu hiện tâm lý gây cản trở hoạt động học tập ở lứa tuổi học sinh Tiểu học. Xin Em hãy đọc kỹ từng câu, sau đó **khoanh tròn vào một chữ số thích hợp (từ 1 đến 3)** biểu thị **đúng nhất** hành vi, cảm xúc của em vào **lúc này** hoặc trong thời gian 2 tuần gần đây (*không có câu trả lời đúng hoặc sai*).

- **Không đúng** khoanh số 1
- **Thỉnh thoảng đúng** khoanh số 2
- **Thường xuyên đúng** khoanh số 3

STT	Câu hỏi	Không đúng	Thỉnh thoảng đúng	Thường xuyên đúng
1.	Tiếp thu bài còn chậm	1	2	3
2.	Dễ chán nản thất vọng khi gặp thất bại trong học tập	1	2	3
3.	Đi học muộn	1	2	3
4.	Hay quên những gì em đã học	1	2	3
5.	Chán học	1	2	3
6.	Bỏ giờ học không có lí do	1	2	3
7.	Không hiểu nội dung chính của bài đọc.	1	2	3
8.	Cảm thấy buồn vì mọi người xa lánh mình	1	2	3
9.	Nói chuyện riêng hoặc làm việc riêng trong giờ học	1	2	3
10.	Mắc nhiều lỗi chính tả	1	2	3
11.	Lo lắng quá nhiều	1	2	3
12.	Trêu chọc các bạn trong giờ học	1	2	3
13.	Khó viết bài văn miêu tả	1	2	3
14.	Lo sợ, rụt rè mỗi khi cô giáo gọi lên bảng	1	2	3
15.	Vẽ bậy, vứt rác ra lớp, trường.	1	2	3
16.	Khó thực hiện phép tính với số thập phân	1	2	3
17.	Tự ái, hờn dỗi	1	2	3
18.	Bỏ dở công việc	1	2	3
19.	Không giải được các bài toán có lời văn	1	2	3
20.	Cảm thấy mình kém cỏi, vô dụng.	1	2	3
21.	Quên hoặc mang nhầm sách vở, đồ dùng học tập	1	2	3
22.	Khó giải bài toán dưới dạng quan hệ	1	2	3
23.	Cảm thấy căng thẳng.	1	2	3

24.	Chưa nghe hết câu hỏi đã trả lời	1	2	3
25.	Đọc chậm	1	2	3
26.	Nhút nhát, thu mình	1	2	3
27.	Rời khỏi chỗ của mình trong giờ học khi chưa được phép.	1	2	3
28.	Khó tập trung chú ý vào chi tiết, hoặc hay mắc lỗi do không cẩn thận trong các hoạt động ở trường, ở nhà.	1	2	3
29.	Dễ cáu giận	1	2	3
30.	Lóng ngóng và vụng về trong công việc	1	2	3
31.	Trong giờ học hay nhìn ra ngoài, suy nghĩ về việc khác	1	2	3
32.	Nhức đầu, hoa mắt	1	2	3
33.	Ít được bạn chọn trong các hoạt động nhóm hoặc trò chơi.	1	2	3
34.	Khó khăn khi phải tập trung lắng nghe người khác nói với mình	1	2	3
35.	Khó hợp tác với các bạn khi làm việc nhóm	1	2	3
36.	Không thích cô giáo dạy lớp em trong năm học này	1	2	3
37.	Khó khăn khi phải hoàn thành công việc ở trường hoặc ở nhà	1	2	3
38.	Không có bạn hoặc có ít bạn	1	2	3
39.	Bực bội, khó chịu khi làm theo yêu cầu của Thầy, Cô giáo	1	2	3
40.	Khó khăn trong việc tổ chức thực hiện các hoạt động của mình	1	2	3
41.	E ngại, dè dặt khi trò chuyện với bạn cùng lớp, cùng tuổi	1	2	3
42.	Lãng tránh, không thích gặp Cô giáo chủ nhiệm	1	2	3
43.	Không thích những công việc bắt em phải suy nghĩ quá nhiều	1	2	3
44.	Bị các bạn bắt nạt, trêu chọc.	1	2	3
45.	Run mỗi khi cô giáo gọi lên bảng	1	2	3
46.	Đánh mất đồ dùng học tập hoặc những đồ vật cần thiết khác	1	2	3
47.	Thích ở một mình hơn là chơi với các bạn	1	2	3
48.	Lúng túng mỗi khi tiếp xúc với Thầy, Cô giáo	1	2	3
49.	Dễ bị phân tán chú ý khi có sự việc khác xảy ra (tiếng ồn)	1	2	3
50.	Cãi cọ, gây gổ với bạn	1	2	3
51.	Đánh nhau với bạn	1	2	3
52.	Tham gia vào những việc có thể làm cô giáo tức giận.	1	2	3
53.	Đổ lỗi cho bạn	1	2	3
54.	Khó kết bạn	1	2	3
55.	Bị cô giáo nhắc nhở, phê bình trên lớp	1	2	3
56.	Dễ bị bạn bè rủ rê	1	2	3
57.	Khó diễn đạt để bạn hiểu	1	2	3
58.	Chỉ có thể tập trung vào bài học trong một thời gian ngắn.	1	2	3

Xin chân thành cảm ơn em!

Phụ lục 11:

TÌM HIỂU VỀ HÀNH VI ĐẠO ĐỨC CỦA HỌC SINH

Cách thực hiện:

Sinh viên có thể sử dụng một bảng hỏi như dưới đây và đánh giá theo sự quan sát của bản thân đối với học sinh tiểu học.

Tham gia của học sinh vào hoạt động xã hội

- (1) Không bao giờ tham gia
- (2) Thỉnh thoảng/tùy trường hợp tham gia
- (3) Thường xuyên tham gia nhưng không do sáng kiến của bản thân
- (4) Tham gia đều đặn, đôi khi do sáng kiến của bản thân
- (5) Là người đưa ra sáng kiến trong tập thể

Tham gia giúp bạn học tập

- (6) Không bao giờ tham gia
- (7) Thỉnh thoảng tham gia, tùy từng trường hợp cụ thể
- (8) Thường xuyên, nhưng không phải sáng kiến cá nhân
- (9) Thường xuyên, đôi khi theo sáng kiến của mình
- (10) Tham gia thường xuyên theo sáng kiến cá nhân

Giúp bạn tham gia công tác xã hội

- (11) Không bao giờ giúp ai cả
- (12) Ít khi giúp, tùy từng việc, có sự lựa chọn
- (13) Đôi khi giúp, việc gì cũng làm
- (14) Thường xuyên giúp nhưng phải chọn việc để giúp
- (15) Luôn luôn giúp, bất kể là công việc gì

Mức độ tự phê bình

- (16) Không bao giờ chấp nhận phê bình
- (17) Ít khi chấp nhận phê bình
- (18) Đôi khi chấp nhận phê bình
- (19) Chấp nhận phê bình có suy nghĩ
- (20) Tự phê bình, không cần để người khác phê bình

Trách nhiệm đối với công việc

- (21) Không bao giờ có thể giao cho một công việc cần có trách nhiệm
- (22) Thỉnh thoảng, có thể giao cho việc nào đó
- (23) Có thể giao việc thường xuyên
- (24) Bao giờ cũng có thể giao việc
- (25) Bản thân là người có sáng kiến thực hiện công việc và hoàn thành có trách nhiệm

Đánh giá:

Mỗi câu trả lời được chấm điểm như sau:

Phương án “a” – 1 điểm;

Phương án “b” – 2 điểm;

Phương án “c” – 3 điểm;

Phương án “d” – 4 điểm;

Phương án “e” – 5 điểm.

Sau khi chấm điểm cho từng câu xong, giáo viên sẽ tính tổng số điểm của toàn bộ bảng hỏi đối với từng học sinh trong lớp. Sau đó tính điểm trung bình cộng của cả lớp dựa trên kết quả của tất cả học sinh trong lớp. Có thể so sánh kết quả của các học sinh với nhau; Hoặc so sánh kết quả của học sinh bình thường với các cán bộ lớp; Hoặc so sánh ở các thời điểm khác nhau ở từng học sinh (đầu năm học với cuối năm học).

Phụ lục 12:

**KHUNG CHUẨN ĐẦU RA TRÌNH ĐỘ ĐẠI HỌC
KHỐI NGÀNH SƯ PHẠM ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG**

Tiêu chuẩn 1: PHẨM CHẤT CHÍNH TRỊ, ĐẠO ĐỨC

- Có phẩm chất chính trị tốt, thực hiện nghiêm chỉnh nghĩa vụ công dân và có phẩm chất đạo đức, lối sống, tác phong của nhà giáo

TT	Tiêu chí	YÊU CẦU VỀ KIẾN THỨC	YÊU CẦU VỀ THÁI ĐỘ VÀ HÀNH VI
1	Phẩm chất chính trị	<ul style="list-style-type: none"> - Trình bày và phân tích được những nguyên lí cơ bản của chủ nghĩa Mác-Lênin, nội dung cơ bản của tư tưởng Hồ Chí Minh và đường lối cách mạng của Đảng CSVN - Trình bày được những vấn đề cơ bản trong chủ trương, đường lối lớn của Đảng; chính sách pháp luật của Nhà nước; - Trình bày được mục đích, tôn chỉ của các tổ chức chính trị - XH chủ chốt như: Đoàn thanh niên Cộng sản HCM, Đảng CSVN, Công đoàn, Hội sinh viên, Liên hiệp Thanh niên VN... - Nêu được những đặc trưng cơ bản về kinh tế - chính trị - xã hội của đất nước hiện nay và nêu được các vấn đề thời sự nổi bật - Phân tích được mối quan hệ giữa sự phát triển KT- chính trị - XH với GD và ĐT - Xác định rõ vai trò, trách nhiệm của bản thân với tư cách là thành viên của các tổ chức chính trị - xã hội và với tư cách là người GV tương lai trong việc quán triệt các đường lối, chủ trương của Đảng, Nhà nước vào việc phấn đấu, tu dưỡng bản thân và giáo dục HS; 	<ul style="list-style-type: none"> - Chấp hành nghiêm chỉnh chủ trương, đường lối, chính sách của Đảng, pháp luật của Nhà nước; không ngừng học tập, rèn luyện nâng cao trình độ lí luận chính trị để vận dụng vào hoạt động giảng dạy, giáo dục sau này và đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ được giao. - Tham gia tích cực các hoạt động chính trị - xã hội, các lớp học tập, nghiên cứu các Nghị quyết của Đảng do nhà trường, và các tổ chức chính trị - xã hội tổ chức; - Tham gia xây dựng và thực hiện nghiêm chỉnh các điều lệ, nghị quyết của các tổ chức chính trị - XH chủ chốt; - Hoàn thành các nhiệm vụ do lớp, trường và các tổ chức chính trị - xã hội phân công. - Tham gia các hoạt động xã hội, xây dựng và bảo vệ quê hương đất nước, giúp đỡ đồng bào gặp hoạn nạn trong cuộc sống; - Luôn đứng về lẽ phải, bảo vệ cái đúng, cái tiến bộ và phê phán cái sai, cái bảo thủ, lạc hậu, đấu tranh chống lại các hiện tượng tiêu cực trong nhà trường, trong cộng đồng địa phương và trong xã hội.

2	Trách nhiệm công dân	<ul style="list-style-type: none"> - Nêu được các điều khoản trong hiến pháp, các luật liên quan trực tiếp đến quyền hạn, nghĩa vụ của người công dân - Xác định rõ vai trò, trách nhiệm của nhà giáo với tư cách là một công dân đối với sự nghiệp phát triển giáo dục - Hiểu được việc học tập và tu dưỡng bản thân của SV hiện nay là sự thể hiện trách nhiệm công dân và trách nhiệm của một nhà giáo tương lai 	<ul style="list-style-type: none"> - Tham gia xây dựng và thực hiện nghiêm chỉnh các quy định, quy chế của nhà trường; - Thực hiện đầy đủ nghĩa vụ công dân - Có ý thức tổ chức kỉ luật, ý thức tập thể, phấn đấu vì lợi ích chung. - Luôn học tập không ngừng để nâng cao trình độ chuyên môn, tu dưỡng đạo đức và rèn luyện sức khoẻ... để đáp ứng những đòi hỏi của thực tiễn giáo dục phổ thông
3	Đạo đức nghề nghiệp	<ul style="list-style-type: none"> - Giải thích được vai trò quan trọng của nhân cách nhà giáo trong giáo dục HS - Trình bày và phân tích được những yêu cầu cụ thể về phẩm chất đạo đức của người GV và biểu hiện của nó trong thực tiễn. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sống lành mạnh, văn minh, giản dị, khiêm tốn và khoan dung - Tận tụy, có trách nhiệm với công việc được giao - Trung thực trong học tập và trong báo cáo kết quả các công việc được giao - Thẳng thắn, khách quan, trung thực trong đánh giá người khác, trong đấu tranh với các hiện tượng tiêu cực trong cuộc sống và trong học tập. - Bao dung, độ lượng, đối xử hòa nhã, lịch sự, thân thiện với mọi người, với bạn bè, với HS, CMHS... - Sống hòa đồng, hợp tác, quan tâm, giúp đỡ bạn bè cùng hoàn thành tốt các nhiệm vụ; đấu tranh, ngăn chặn những hành vi vi phạm pháp luật và các quy định nghề nghiệp - Chia sẻ, giúp đỡ với những người hoạn nạn, khó khăn trong cuộc sống và trong học tập - Tâm huyết với nghề thể hiện qua ý thức học tập và rèn luyện không ngừng để nâng cao trình độ chuyên môn và hoàn thiện nhân cách nhà giáo. Có ý thức giữ gìn danh dự, lương tâm nhà giáo - Đối xử công bằng, không thiên vị, không trù dập, không thành kiến HS;

			đánh giá công khai, minh bạch, đúng thực chất năng lực HS.
--	--	--	--

Tiêu chuẩn 2: NĂNG LỰC TÌM HIỂU NGƯỜI HỌC VÀ MÔI TRƯỜNG GIÁO DỤC

- Có kiến thức, kỹ năng tìm hiểu người học và môi trường giáo dục để dạy học và giáo dục phù hợp

TT	Tiêu chí	YÊU CẦU VỀ KIẾN THỨC	YÊU CẦU VỀ KỸ NĂNG
1	Năng lực tìm hiểu cá nhân người học	<ul style="list-style-type: none"> - Nêu được các lí thuyết và các nghiên cứu hiện đại về trí tuệ, phát triển trí tuệ của con người - Nêu được đặc điểm phát triển nhận thức của HS - Trình bày được các lí thuyết hiện đại về học tập, các mô hình nhận thức, các lí thuyết cơ bản về sự tác động qua lại người - người - Phân tích được các điều kiện, các yếu tố ảnh hưởng đến sự phát triển tâm lí của HS THPT - Phân tích được các đặc điểm phát triển mặt ý chí, tính cảm - xúc cảm ở HS - Phân tích được các đặc điểm phát triển mặt xã hội ở HS - Trình bày được các điều kiện, nội dung, kĩ thuật tiến hành các PP tìm hiểu HS 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết lựa chọn các phương pháp thu thập, xử lí thông tin trong việc tìm hiểu cá nhân người học (về thể chất, tâm lí, đạo đức, quan hệ xã hội, khả năng học tập, ...). - Biết xây dựng các công cụ nghiên cứu để tìm hiểu HS: mẫu phiếu quan sát, bảng hỏi, mẫu PV... - Biết xử lí, phân tích thông tin thu thập được về HS và sử dụng kết quả tìm hiểu người học để phân loại và lập hồ sơ cá nhân người học.
2	Năng lực tìm hiểu tập thể lớp	<ul style="list-style-type: none"> - Trình bày và phân tích được những vấn đề cơ bản về nhóm, và tập thể - Trình bày và phân tích được những tác động, ảnh hưởng của nhóm, tập thể đến sự hình thành và phát triển nhân cách học sinh. - Trình bày và phân tích được những vấn đề cơ bản về vai trò, nhiệm vụ và nội dung hoạt động của người giáo viên chủ nhiệm lớp. - Trình bày, giải thích và phân tích được các phương pháp thu thập, xử lí thông tin về nhóm và tập thể lớp. 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết lựa chọn các phương pháp thu thập, xử lí thông tin trong việc tìm hiểu nhóm và tập thể lớp - Biết xây dựng các công cụ nghiên cứu để tìm hiểu nhóm và tập thể lớp: mẫu phiếu quan sát, bảng hỏi, mẫu PV... - Biết xử lí, phân tích thông tin thu thập được về nhóm/ tập thể lớp và sử dụng kết quả thu thập đó để lập hồ sơ /sổ theo dõi lớp của giáo viên chủ nhiệm.
3	Năng lực tìm hiểu	<ul style="list-style-type: none"> - Trình bày và phân tích được những vấn đề cơ bản về vai trò của môi 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết lựa chọn các phương pháp thu thập, xử lí thông tin

	môi trường nhà trường	<p>trường nhà trường trong giáo dục:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trình bày và phân tích được các tác động của từng yếu tố môi trường nhà trường đến hoạt động giáo dục (các mối quan hệ trong nhà trường, điều kiện cơ sở vật chất phục vụ cho các hoạt động giáo dục, truyền thống nhà trường...) - Trình bày và phân tích được các phương pháp thu thập, xử lý thông tin trong việc tìm hiểu môi trường giáo dục của nhà trường 	<p>trong việc tìm hiểu môi trường nhà trường</p> <ul style="list-style-type: none"> - Biết xây dựng các công cụ nghiên cứu để tìm hiểu môi trường nhà trường: mẫu phiếu quan sát, bảng hỏi, mẫu PV... - Biết xử lý, phân tích thông tin thu thập được môi trường nhà trường và sử dụng kết quả thu thập đó vào quá trình dạy học, giáo dục.
4	Năng lực tìm hiểu môi trường gia đình	<ul style="list-style-type: none"> - Trình bày và phân tích được những vấn đề cơ bản về yếu tố môi trường gia đình trong giáo dục; các phương pháp thu thập, xử lý thông tin trong việc tìm hiểu các điều kiện về môi trường gia đình trong giáo dục. - Trình bày và phân tích được những quy định hiện hành có liên quan về trách nhiệm của gia đình trong giáo dục. 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết lựa chọn các phương pháp thu thập, xử lý thông tin trong việc tìm hiểu môi trường gia đình - Biết xây dựng các công cụ nghiên cứu để tìm hiểu môi trường gia đình: mẫu phiếu quan sát, bảng hỏi, mẫu PV... - Biết xử lý, phân tích thông tin thu thập được về môi trường gia đình và sử dụng kết quả thu thập đó vào quá trình giáo dục HS.
5	Năng lực tìm hiểu môi trường xã hội	<ul style="list-style-type: none"> - Trình bày và phân tích được những vấn đề cơ bản về vai trò của môi trường xã hội đối với giáo dục; - Trình bày và phân tích được các phương pháp thu thập, xử lý thông tin trong việc tìm hiểu tình hình chính trị, kinh tế - xã hội – văn hoá của địa phương 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết lựa chọn các phương pháp thu thập, xử lý thông tin trong việc tìm hiểu môi trường xã hội - Biết xây dựng các công cụ nghiên cứu để tìm hiểu môi trường xã hội - Biết xử lý, phân tích thông tin thu thập được về môi trường xã hội và sử dụng kết quả thu thập đó vào quá trình giáo dục HS.

Tiêu chuẩn 3: NĂNG LỰC GIÁO DỤC

- Có kiến thức, kỹ năng tổ chức quá trình giáo dục hướng đến phát triển toàn diện nhân cách người học.

TT	Tiêu chí	YÊU CẦU VỀ KIẾN THỨC	YÊU CẦU VỀ KỸ NĂNG
----	----------	----------------------	--------------------

1	Năng lực giáo dục qua giảng dạy môn học	<ul style="list-style-type: none"> - Trình bày và phân tích được 3 chức năng của dạy học: trang bị tri thức; giáo dục thái độ, niềm tin, giá trị; phát triển trí tuệ - Trình bày và phân tích được vai trò, tác dụng của môn học trong việc giáo dục HS 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết xác định các mục tiêu về kiến thức, thái độ và kỹ năng cần đạt được sau bài học - Biết khai thác tiềm năng giáo dục của nội dung môn học - Biết khai thác tiềm năng giáo dục qua sử dụng các hình thức và PPDH phù hợp . - Biết cách xử lý tình huống sư phạm nảy sinh trong giờ dạy
2	Năng lực tổ chức và phát triển tập thể lớp chủ nhiệm	<ul style="list-style-type: none"> -Trình bày và phân tích được chức năng và nhiệm vụ của người GV chủ nhiệm- vừa là nhà giáo dục vừa là nhà quản lí có trách nhiệm phát triển cá nhân và tập thể HS. - Trình bày và phân tích được cách tổ chức giáo dục tập thể, ý nghĩa của việc xây dựng đội ngũ tự quản của lớp, hình thành và khuyến khích dư luận tập thể lành mạnh trong việc giáo dục HS, đặc điểm của các giai đoạn phát triển tập thể HS và đặc điểm của môi trường lớp học thân thiện. 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết xây dựng kế hoạch công tác chủ nhiệm trong từng tháng và tuần, kế hoạch giờ sinh hoạt lớp.. - Biết tổ chức và bồi dưỡng bộ máy tự quản lớp. - Biết xây dựng các quan hệ trong tập thể trở nên thân thiện hơn - Biết tạo ra dư luận tập thể lành mạnh để giáo dục HS.
3	Năng lực tổ chức hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp	<ul style="list-style-type: none"> - Trình bày và phân tích được bản chất, cấu trúc của quá trình giáo dục theo nghĩa hẹp - Trình bày và phân tích được con đường giáo dục nhân cách thông qua tổ chức đa dạng các loại hình hoạt động và giao lưu phù hợp với lứa tuổi HS và mục tiêu giáo dục - Trình bày và phân tích được ý nghĩa và yêu cầu của giờ sinh hoạt lớp và các loại hình hoạt động GD ngoài giờ lên lớp theo chủ đề và các hoạt động GD đa dạng khác 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết xây dựng kế hoạch hoạt động GD NGLL phù hợp với mục tiêu GD, với đặc điểm tập thể HS và điều kiện thực hiện. Biết dự kiến các tình huống có thể xảy ra. - Biết tổ chức, quản lí thực hiện kế hoạch hoạt động đã xây dựng dựa trên sự tự quản, sự tham gia và hợp tác của mọi HS. - Biết tổ chức đánh giá kết quả hoạt động, quá trình thực hiện hoạt động và rút kinh nghiệm dựa trên sự tự quản, sự tham gia và hợp tác của mọi HS.

4	Năng lực giải quyết các tình huống giáo dục	<ul style="list-style-type: none"> - Nêu và phân tích được các tri thức tâm lí, giáo dục, xã hội học, gắn với bối cảnh, con người và thời điểm cụ thể để lựa chọn cách giải quyết tình huống sư phạm. - Trình bày và phân tích được các bước giải quyết tình huống giáo dục 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết nhận dạng được tình huống - Biết thu thập và xử lí thông tin cần thiết để giải quyết tình huống - Biết lựa chọn và thực hiện phương án giải quyết tình huống phù hợp nhất . - Biết đánh giá cách giải quyết tình huống và rút kinh nghiệm
5	Năng lực giáo dục học sinh có hành vi không mong đợi	<ul style="list-style-type: none"> - Trình bày và phân tích được “Tiếp cận cá nhân trong giáo dục” và ý nghĩa của nó - Trình bày và phân tích được “Tiếp cận tích cực trong giáo dục HS” - Trình bày và phân tích được các các dạng nguyên nhân thường gặp của những hành vi tiêu cực của HS - Trình bày và phân tích được những biện pháp ứng xử để giáo dục hành vi tiêu cực của HS theo từng dạng nguyên nhân. 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết khơi dậy lòng tự trọng và tự tôn giá trị để HS tự giáo dục và hoàn thiện bản thân - Biết ứng xử phù hợp với những dạng hành vi không mong đợi của từng HS - Biết làm cho HS thay đổi cách nghĩ, quan niệm, niềm tin sai lệch dẫn đến hành vi tiêu cực - Biết đánh giá hiệu quả của các tác động giáo dục và sự tiến bộ của HS về nhận thức, thái độ, hành vi
6	Năng lực đánh giá kết quả giáo dục	<ul style="list-style-type: none"> -Trình bày và phân tích được các yêu cầu và biện pháp đánh giá kết quả giáo dục một cách khách quan, công bằng 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết đánh giá kết quả GD một cách khách quan - Biết sử dụng kết quả đánh giá để hướng dẫn HS tự giáo dục; để GV điều chỉnh nội dung, phương pháp GD và phối hợp với CMHS và các lực lượng GD khác - Biết lưu giữ kết quả đánh giá để lập hồ sơ từng HS và lớp
7	Năng lực tư vấn, tham vấn cho học sinh	<ul style="list-style-type: none"> - Trình bày được mục tiêu, nguyên tắc và phương pháp theo từng lĩnh vực nội dung tư vấn, tham vấn cho HS 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết xây dựng quan hệ tin cậy với HS - Biết đặt mình vào vị trí của HS để hiểu vấn đề qua lăng kính của các em - Biết làm cho HS tự ra quyết định và giải quyết vấn đề một cách tích cực và mang tính xây

			dụng
8	Năng lực phối hợp với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường	<ul style="list-style-type: none"> - Trình bày và phân tích được vai trò của các lực lượng giáo dục: GV môn học, Tổ chức Đoàn trong nhà trường, Gia đình, các lực lượng xã hội...trong giáo dục HS - Trình bày và phân tích được cơ chế phối hợp giữa các lực lượng này dựa trên nguyên tắc trách nhiệm và lợi ích 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết lập kế hoạch phối hợp với CMHS, GV bộ môn, với Đoàn thanh niên và các lực lượng GD có liên quan khác để tổ chức các HĐGD và xây dựng môi trường GD lành mạnh, thống nhất - Biết tổ chức thực hiện kế hoạch phối hợp các lực lượng trong giáo dục HS - Biết tổ chức đánh giá việc thực hiện kế hoạch phối hợp các lực lượng trong giáo dục HS với sự tham gia của các lực lượng liên quan - Biết phối hợp với GV môn học, gia đình, các lực lượng xã hội cùng giúp đỡ HS cá biệt thay đổi thái độ và hành vi. - Biết phối hợp với gia đình, các lực lượng xã hội cùng cải thiện môi trường GD
9	Năng lực quản lí và sử dụng hồ sơ giáo dục	<ul style="list-style-type: none"> - Nêu được vai trò của hồ sơ giáo dục trong giáo dục HS - Nêu các loại hồ sơ, ý nghĩa của mỗi loại, cách lập từng loại hồ sơ đó - Nêu được tính năng của một số phần mềm trong việc lập, quản lí, sử dụng hồ sơ giáo dục - Nêu được mục đích, cách sử dụng từng loại hồ sơ giáo dục 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết xây dựng và cập nhật các thông tin cần thiết trong sổ chủ nhiệm - Biết ghi sổ liên lạc . - Biết sử dụng một số phần mềm để lập, quản lí, sử dụng hồ sơ giáo dục - Biết khai thác các thông tin trong hồ sơ chủ nhiệm để quản lí và giáo dục HS

Tiêu chuẩn 4: NĂNG LỰC DẠY HỌC

- Có kiến thức, kĩ năng đáp ứng yêu cầu dạy học môn học trong chương trình giáo dục phổ thông

TT	Tiêu chí	YÊU CẦU VỀ KIẾN THỨC	YÊU CẦU VỀ KĨ NĂNG
1	Kiến thức, kĩ năng	<ul style="list-style-type: none"> - Trình bày nội dung các môn học bổ trợ, nền tảng cho tri thức môn 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết vận dụng kiến thức liên môn để giải thích các nội dung của môn học

	<i>các khoa học liên môn, hỗ trợ, nền tảng</i>	<p>học sẽ dạy ở phổ thông.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nêu, phân tích vai trò hỗ trợ, nền tảng của những nội dung các môn học đó. 	<p>sẽ dạy ở phổ thông</p> <ul style="list-style-type: none"> - Biết cách vận dụng tri thức khoa học liên môn để tổ chức dạy học tích hợp
2	<i>Kiến thức, kỹ năng môn học sẽ dạy ở phổ thông</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Phân tích được đối tượng, nhiệm vụ, phạm vi nghiên cứu của môn học. - Trình bày được hệ thống tri thức của môn học: các khái niệm, các hiện tượng, quá trình, các sự kiện, qui luật, các lí thuyết khoa học.... và mối quan hệ giữa các nội dung của môn học. - Trình bày được các phương pháp, kỹ thuật nghiên cứu cơ bản và ứng dụng thuộc môn học. 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết vận dụng những kiến thức môn học để giải thích bản chất các hiện tượng là đối tượng nghiên cứu của ngành học; - Biết phân tích cấu trúc môn học về lô-gic nội dung, các loại kiến thức; quan hệ liên môn, sự tích hợp trong nội dung môn học;... - Biết vận dụng được các phương pháp, kỹ thuật chủ yếu để nghiên cứu những đề tài khoa học dưới dạng các tiểu luận, bài tập giáo trình, bài tập lớn, khoá luận tốt nghiệp.
3	<i>Năng lực phát triển chương trình môn học</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Phát biểu được định nghĩa khái niệm chương trình theo các dấu hiệu khác nhau tương ứng với các tiếp cận khác nhau về phát triển chương trình. - Nêu được vai trò, ý nghĩa của phát triển chương trình dạy học môn học trong quá trình dạy học. - Phân tích các yếu tố cấu thành chương trình môn học: mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức dạy học,...; kiểm tra đánh giá chất lượng dạy học,...; nêu mối quan hệ giữa các yếu tố. - Nêu được các loại chương trình theo cấp học, bậc học; theo phạm vi mục tiêu (chương trình GD, chương trình môn học, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết vận dụng kiến thức về chương trình để phân tích, nhận xét chương trình môn học hiện hành ở trường phổ thông: cách tiếp cận xây dựng chương trình, các yếu tố cấu thành chương trình - Biết phân tích lộ trình phát triển nội dung của môn học hiện hành ở phổ thông
4	<i>Năng lực vận dụng phương pháp, phương tiện và</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Nêu được những nội dung cơ bản của một số lí thuyết dạy học hiện đại - Nêu và phân tích được mối quan hệ giữa các thành tố của quá trình dạy học 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết lựa chọn phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức phù hợp với mục tiêu, nội dung và đối tượng HS - Biết phân tích, nhận xét về phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học được thể hiện trong giáo án và

	<i>hình thức tổ chức dạy học bộ môn</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Nêu được các cách phân loại phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học - Phân tích được các dấu hiệu bản chất và giá trị dạy học của mỗi loại phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học - Nêu được nguyên tắc lựa chọn PPDH, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học - Trình bày và phân tích được qui trình sử dụng của mỗi loại phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học - Nêu được những khả năng ứng dụng CNTT và truyền thông vào dạy học môn học 	<ul style="list-style-type: none"> bài dạy cụ thể - Biết soạn và thực hiện kế hoạch bài học thể hiện các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học phù hợp với mục tiêu và nội dung - Biết vận hành các loại phương tiện dạy học đúng qui trình, kỹ thuật và qui trình sử dụng phạm hiệu quả, an toàn. - Biết sử dụng một số phần mềm công cụ để dạy học; biết tự làm một số phương tiện dạy học đơn giản.
5	<i>Năng lực dạy học phân hoá</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Trình bày và phân tích được bản chất của DH phân hóa, phân biệt dạy học phân hóa theo đặc điểm tâm lí- nhận thức và dạy học phân hóa theo thiên hướng năng khiếu sở trường, hướng nghiệp - Nêu được các hình thức, PPDH phân hóa theo đặc điểm tâm lí – nhận thức của HS và nguyên tắc lựa chọn các hình thức, phương pháp đó phù hợp từng loại đối tượng - Phân tích được nội dung chương trình, các hình thức tổ chức dạy học phân hóa – phân ban định hướng nghề nghiệp - Nêu các xu hướng dạy học phân hóa trên thế giới - Nêu ứng dụng CNTT và truyền thông trong dạy học phân hóa 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết vận dụng kiến thức về DH phân hoá để nhận xét các chương trình môn học phổ thông hiện hành - Biết sử dụng kết quả tìm hiểu HS để lựa chọn hình thức, PPDH phù hợp với từng đối tượng theo đặc điểm nhận thức khác nhau - Biết lập và thực hiện kế hoạch bài học có tính đến các đặc điểm khác nhau về khả năng, thái độ nhận thức... của HS
6	<i>Năng lực dạy học tích hợp</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Trình bày và phân tích được bản chất của dạy học tích hợp, phân tích được xu hướng dạy học tích hợp từ đó nhận ra tính tất yếu của dạy học tích hợp các khoa học ở nhà trường - Nêu được các PP, hình thức dạy học 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết vận dụng kiến thức về DH tích hợp để nhận xét các chương trình môn học phổ thông hiện hành - Biết phân tích khả năng dạy học tích hợp của một chủ đề, một phần, một chương trong chương trình môn học

		<p>tích hợp</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nêu được yêu cầu, khả năng dạy học tích hợp của môn học - Nêu được các nguyên tắc phát triển chương trình quán triệt DH tích hợp - Nêu được những điều kiện bảo đảm DH tích hợp 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết soạn và triển khai kế hoạch dạy học tích hợp một chủ đề, một bài... - Biết lập ma trận thể hiện nội dung tri thức tích hợp trong chương trình môn học ở THPT
7	Năng lực lập và thực hiện kế hoạch dạy học.	<ul style="list-style-type: none"> - Phân tích được khái niệm “Kế hoạch dạy học” - Nêu được các loại kế hoạch dạy học, ý nghĩa và cấu trúc mỗi loại kế hoạch, mối quan hệ giữa các loại kế hoạch: Kế hoạch năm học, học kỳ, bài học (giáo án). - Nêu các bước lập kế hoạch dạy học - Nêu được vai trò các loại hồ sơ, tư liệu cần cho việc lập kế hoạch dạy học. 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết cách tìm hiểu các điều kiện, các yếu tố chi phối việc lập, thực hiện kế hoạch để lập kế hoạch phù hợp - Biết lập kế hoạch năm học, học kỳ. - Biết lập kế hoạch các loại bài học khác nhau thể hiện mối quan hệ mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện dạy học; thể hiện sự phù hợp với người học, môi trường, cơ sở vật chất dạy học; phân bổ thời gian hợp lý; dự kiến được các tình huống sư phạm có thể xảy ra. - Biết điều chỉnh linh hoạt các phương án dạy học theo thiết kế ban đầu phù hợp với các tình huống lớp học - Biết sử dụng các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học phù hợp với thực tế lớp học - Biết quan sát bao quát lớp học và giao nhiệm vụ học tập cho HS tạo không khí học tập tích cực trong lớp - Biết cách kiểm tra, thu nhận thông tin ngược để điều chỉnh hoạt động dạy học
8	Năng lực đánh giá kết quả học tập của học sinh	<ul style="list-style-type: none"> - Phân tích được các tiêu chí chất lượng, kết quả học tập môn học; - Nêu được ý nghĩa, vai trò của kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của HS; - Nêu và phân tích các hình thức đánh giá kết quả học tập môn học; - Nêu được các loại công cụ kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn học; nguyên tắc lựa chọn, phối hợp; kỹ thuật thiết kế các công cụ và PP sử dụng các công cụ đó trong dạy học 	<ul style="list-style-type: none"> + Biết lập bảng trọng số trên cơ sở chuẩn kiến thức, kỹ năng môn học để thiết kế hệ thống công cụ đánh giá; + Biết xây dựng các tiêu chí đánh giá chất lượng và kết quả học tập của HS về một chủ đề nội dung môn học. + Biết soạn các loại câu hỏi, bài tập kiểm tra; biết thiết kế các loại đề kiểm tra: tự luận, trắc nghiệm khách quan, phối hợp tự luận với trắc nghiệm khách quan phù hợp với các tiêu chí chất lượng môn học;

		môn học; - Trình bày được công dụng của một số phần mềm thông dụng trong kiểm tra đánh giá kết quả học tập môn học	- Biết chấm bài, cho điểm, ghi nhận xét và công bố kết quả bài làm của HS - Biết sử dụng một số phần mềm thông dụng để xử lý kết quả kiểm tra, đánh giá kết quả dạy học môn học.
9	Năng lực xây dựng và quản lý hồ sơ dạy học	- Nêu được vai trò của hồ sơ dạy học trong dạy học môn học - Nêu các loại hồ sơ, ý nghĩa của mỗi loại, cách lập và cách sử dụng từng loại hồ sơ dạy học - Trình bày được công dụng của một số phần mềm trong việc lập, quản lý và sử dụng hồ sơ dạy học	- Biết cách xây dựng và cập nhật các thông tin cần thiết vào hồ sơ dạy học - Biết sử dụng một số phần mềm để lập, quản lý, sử dụng hồ sơ dạy học - Biết cách khai thác các thông tin trong hồ sơ vào quá trình dạy học

Tiêu chuẩn 5: NĂNG LỰC GIAO TIẾP

- Có kiến thức, kỹ năng giao tiếp để thực hiện tốt nhiệm vụ dạy học và giáo dục.

TT	Tiêu chí	YÊU CẦU VỀ KIẾN THỨC	YÊU CẦU VỀ KỸ NĂNG
1	Năng lực giao tiếp ngôn ngữ và phi ngôn ngữ	- Trình bày được kiến thức cơ bản về giao tiếp: các loại giao tiếp; các phương tiện giao tiếp; nguyên tắc, mục đích, ý nghĩa và các hình thức, phong cách giao tiếp ...	- Biết phối hợp các phương tiện giao tiếp: lời nói, cử chỉ điệu bộ một cách hợp lý. - Biết vận dụng các nguyên tắc và các kỹ thuật trình bày để diễn đạt được các ý tưởng một cách rõ ràng. - Biết tạo nên không khí giao tiếp thuận lợi thể hiện ở sự cởi mở, lịch sự, tự tin, dân chủ và linh hoạt
2	Năng lực giao tiếp trong các mối quan hệ xã hội	- Nêu và phân tích được những nét cơ bản về văn hóa giao tiếp trong các mối quan hệ xã hội	- Biết gây thiện cảm với đối tượng giao tiếp thể hiện ở sự cởi mở, tôn trọng, chân thành, thiện chí trong giao tiếp ứng xử - Biết lắng nghe tiếp thu ý kiến nhận xét, phê bình của bạn bè và cầu thị học hỏi, đồng thời biết thuyết phục bạn bè thừa nhận ý kiến hợp lý của bản thân. - Biết hợp tác cùng chịu trách nhiệm và chia sẻ kinh nghiệm với bạn trong học tập và thực tập.
3	Năng lực giao tiếp với HS	- Trình bày và phân tích được ý nghĩa, nguyên tắc và các yêu cầu trong giao tiếp	- Biết tạo bầu không khí tiếp xúc thoải mái, tin tưởng ở HS thể hiện ở sự cởi mở, quan tâm, thân thiện, và tôn trọng ... các em

		với HS	<ul style="list-style-type: none"> - Biết lựa chọn và thể hiện các phương tiện giao tiếp phù hợp với tình huống giao tiếp trong giáo dục HS - Biết lắng nghe và làm chủ được cảm xúc của bản thân trong giao tiếp với HS - Biết thuyết phục, cảm hóa học sinh thay đổi niềm tin sai lệch và những hành vi không mong đợi
--	--	--------	---

Tiêu chuẩn 6: NĂNG LỰC ĐÁNH GIÁ TRONG GIÁO DỤC

- Có kiến thức, kỹ năng đánh giá trong giáo dục

TT	Tiêu chí	YÊU CẦU VỀ KIẾN THỨC	YÊU CẦU VỀ KỸ NĂNG
1	<i>Năng lực tổ chức đánh giá trong giáo dục.</i>	- Trình bày được một số vấn đề lí luận về đo lường và đánh giá trong giáo dục: Các khái niệm đo lường, đánh giá, chất lượng và hiệu quả giáo dục; quy trình tổ chức một cuộc đánh giá trong giáo dục; các phương pháp, hình thức đánh giá; lí thuyết chọn mẫu.	- Biết thiết kế một cuộc đánh giá trong giáo dục : Xác định mục đích và mục tiêu; xác định nội dung đánh giá; xây dựng các tiêu chí đánh giá; lựa chọn phương pháp và hình thức đánh giá; thiết kế công cụ đánh giá; chọn mẫu.
2	<i>Năng lực thiết kế các công cụ đánh giá kết quả giáo dục</i>	- Giải thích được mục đích, ý nghĩa, vai trò của đánh giá kết quả học tập và rèn luyện đạo đức của học sinh. - Giải thích được các khái niệm kết quả học tập và kết quả giáo dục (nghĩa hẹp) -Trình bày và phân tích được ưu nhược điểm của các phương pháp, hình thức và kỹ thuật đo lường, đánh giá kết quả học tập và rèn luyện đạo đức của học sinh.	- Biết thiết kế công cụ kiểm tra đánh giá kết quả học tập: Kỹ năng xác định mục tiêu thao tác của dạy học, kỹ năng thiết kế câu trắc nghiệm, bài trắc nghiệm, câu tự luận, phối hợp tự luận và trắc nghiệm khách quan - Biết cách thu thập thông tin từ nhiều nguồn bảo đảm khách quan, chính xác về học sinh. -Biết phân tích,so sánh, đối chiếu các thông tin thu thập được về học sinh, tìm ra các nguyên nhân trước khi ra quyết định. - Biết sử dụng hợp lí kết quả đánh giá định tính và định lượng vào quá trình dạy học, giáo dục HS
3	<i>Năng lực sử dụng các phần mềm hỗ trợ đánh giá</i>	Trình bày được các tính năng và ứng dụng của một số phần mềm máy tính trong đánh giá	- Có kỹ năng sử dụng máy vi tính - Biết sử dụng một số phần mềm để xử lí và phân tích số liệu điều

	giáo dục	tra khảo sát, đánh giá
--	----------	------------------------

Tiêu chuẩn 7: NĂNG LỰC HOẠT ĐỘNG XÃ HỘI

- Có kiến thức, kỹ năng tham gia, vận động, tuyên truyền và tổ chức các hoạt động xã hội

TT	Tiêu chí	YÊU CẦU VỀ KIẾN THỨC	YÊU CẦU VỀ KỸ NĂNG
1	<i>Năng lực tham gia các hoạt động xã hội</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Phân tích được vai trò, ý nghĩa chính trị, xã hội và GD của các hoạt động xã hội của SV với tư cách là một công dân và một GV tương lai. - Trình bày được tôn chỉ, mục đích, chức năng, nhiệm vụ của một số tổ chức chính trị - XH chủ chốt như: tổ chức Đoàn TNCS HCM, Hội SV, Hội Liên hiệp Thanh niên VN... 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết vạch ra các hoạt động cụ thể để thực hiện hiệu quả công việc được giao - Biết hợp tác với người khác để cùng hoàn thành nhiệm vụ được giao
2	<i>Năng lực vận động người khác tham gia các hoạt động xã hội</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Nêu được những cách thức, phương pháp tuyên truyền, thuyết phục, vận động người khác tham gia các hoạt động xã hội - Phân tích và trình bày được những cách thức, phương pháp tuyên truyền, vận động CMHS và cộng đồng tham gia vào các hoạt động giáo dục nhà trường 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết thuyết phục, thu hút các SV khác cùng tham gia tích cực vào các hoạt động chính trị - xã hội trong và ngoài trường đại học. - Biết tuyên truyền, vận động những người xung quanh tham gia vào các hoạt động phát triển cộng đồng, xây dựng môi trường văn hoá – xã hội bằng nhiều hình thức, phương pháp khác nhau - Biết cách tuyên truyền, vận động CMHS và cộng đồng tham gia vào việc GDHS
3	<i>Năng lực tổ chức các hoạt động xã hội</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Nêu được các loại hình hoạt động xã hội có liên quan ở trường đại học, trường phổ thông và cộng đồng - Trình bày được quy trình thiết kế, tổ chức hoạt động xã hội và điều kiện thực hiện 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết thiết kế một số hoạt động của Đoàn và HĐXH khác (ở trường ĐH và cho HS ở trường phổ thông) - Biết phối hợp tổ chức có kết quả một số hoạt động của Đoàn thanh niên, hoạt động tập thể và hoạt động xã hội khác đã được thiết kế - Biết đánh giá, rút kinh nghiệm quá trình tổ chức hoạt động dựa trên sự tham

			gia, sự phối hợp của những người cùng tham gia
--	--	--	--

Tiêu chuẩn 8: NĂNG LỰC PHÁT TRIỂN NGHỀ NGHIỆP

- Có kiến thức, kỹ năng tự đánh giá, tự học và nghiên cứu khoa học để phát triển nghề nghiệp đáp ứng yêu cầu của giáo dục phổ thông

TT	Tiêu chí	YÊU CẦU VỀ KIẾN THỨC	YÊU CẦU VỀ KỸ NĂNG
1	Năng lực tự đánh giá	<ul style="list-style-type: none"> - Trình bày được ý nghĩa, vai trò, mục đích của tự đánh giá trong việc rèn luyện phẩm chất, năng lực nghề nghiệp của bản thân - Nêu được các yêu cầu nghề nghiệp tương lai và yêu cầu của thực tiễn giáo dục phổ thông để làm cơ sở cho việc tự đánh giá 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết đối chiếu các yêu cầu của nghề nghiệp và yêu cầu của thực tiễn giáo dục với phẩm chất, năng lực của bản thân để rút ra những mặt mạnh, mặt yếu. - Biết rút ra những bài học kinh nghiệm từ những thành công và thất bại của bản thân và đồng nghiệp trong hoạt động dạy học và giáo dục - Biết sử dụng kết quả đánh giá vào việc bồi dưỡng, phát triển năng lực nghề nghiệp của bản thân.
2	Năng lực tự học tập, bồi dưỡng	<ul style="list-style-type: none"> - Nêu được ý nghĩa của việc tự học, của tư tưởng “học suốt đời” đối với sự phát triển nghề nghiệp của người giáo viên. - Trình bày được các phương pháp tự học, tự bồi dưỡng - Trình bày được ý nghĩa của các kỹ năng mềm, KNS đối với cuộc sống và hoạt động nghề nghiệp sau này 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết xây dựng kế hoạch tự học, tự bồi dưỡng phù hợp cho từng giai đoạn - Biết tìm kiếm, khai thác, xử lý khoa học, có hiệu quả các chương trình và các nguồn tài nguyên học tập (sách, báo, tạp chí, các trang thiết bị) phục vụ cho việc học tập, bồi dưỡng phát triển nghề nghiệp. - Biết sử dụng ngoại ngữ, nhất là tiếng Anh để có thể tham khảo các tài liệu chuyên môn phục vụ cho việc học tập, bồi dưỡng phát triển nghề nghiệp - Biết sử dụng CNTT để khai thác, tra cứu các nguồn tài liệu học tập và để giảng dạy - Có những kỹ năng mềm cần thiết hỗ trợ cho hoạt động nghề nghiệp - Biết xử lý các tình huống theo cách tiếp cận Kỹ năng sống.
3.	Năng lực	<ul style="list-style-type: none"> - Trình bày phương pháp luận và 	<ul style="list-style-type: none"> - Biết xác định vấn đề hay câu hỏi

	<p><i>ngiên cứu khoa học</i></p>	<p>các cách tiếp cận trong nghiên cứu khoa học (tiếp cận cấu trúc hệ thống, tiếp cận quá trình,...); các PPNC khoa học chuyên ngành và KHGD; so sánh, phân biệt nghiên cứu định lượng và nghiên cứu định tính.</p> <p>- Trình bày nội dung, đặc điểm và các kĩ thuật thực hiện của các <i>phương pháp nghiên cứu thực tiễn</i> và các <i>phương pháp nghiên cứu lí luận</i></p>	<p>nghiên cứu cần trả lời (chứa đựng mâu thuẫn giữa lí thuyết hiện có và thực tiễn); Diễn đạt vấn đề nghiên cứu thành tên đề tài (phản ánh cô đọng nội dung nghiên cứu); lập thư mục tài liệu có liên quan; ...</p> <p>- Biết vận dụng phương pháp NCKH vào việc thực hiện có hiệu quả các đề tài cụ thể thuộc lĩnh vực dạy học, giáo dục: biết diễn đạt đối tượng, mục tiêu, nhiệm vụ nghiên cứu và giả thuyết khoa học; Lựa chọn cách tiếp cận giải quyết vấn đề và các phương pháp thu thập thông tin;</p>
--	---	---	---