

TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT
KHOA SƯ PHẠM



GIÁO TRÌNH
TÂM LÝ HỌC II

VÕ SỸ LỢI

Dalat, 8/2014

MỤC LỤC

MỤC LỤC.....	2
Chương 1: NHẬP MÔN TÂM LÝ HỌC LỨA TUỔI VÀ TÂM LÝ HỌC SỰ PHẠM	8
I. Khái quát về tâm lý học lứa tuổi và sự phạm.....	8
1. Đối tượng của tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sự phạm.....	8
2. Nhiệm vụ của tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sự phạm.....	9
3. Mối quan hệ giữa tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sự phạm.....	9
II. Lý luận về sự phát triển tâm lý trẻ em.....	9
1. Khái niệm về sự phát triển tâm lý của trẻ em.....	9
1.1. Các quan niệm về “trẻ em”.....	9
1.2. Các quan niệm về “sự phát triển tâm lý trẻ em”.....	10
2. Quy luật chung về sự phát triển tâm lý trẻ em.....	14
2.1. Tính không đồng đều của sự phát triển tâm lý.....	14
2.2. Tính trọn vẹn của tâm lý.....	14
2.3. Tính mềm dẻo và khả năng bù trừ.....	14
3. Các yếu tố ảnh hưởng đến sự phát triển tâm lý.....	15
4. Sự phân chia các giai đoạn phát triển tâm lý.....	15
4.1. Quan niệm về giai đoạn phát triển tâm lý.....	15
4.2. Sự phân chia các giai đoạn phát triển tâm lý.....	16
Chương 2. ĐẶC ĐIỂM TÂM LÝ CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC (nhi đồng).....	17
I. BƯỚC NGOẶT 6 TUỔI VÀ TÂM LÝ SẴN SÀNG ĐẾN TRƯỜNG.....	17
1. Bước ngoặt 6 tuổi.....	17
2. Tâm lý sẵn sàng đến trường học lớp một của trẻ em.....	18
II. NHỮNG YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG TỚI SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ.....	20
1. Sự phát triển thể chất của học sinh tiểu học.....	20
2. Điều kiện sống và hoạt động của học sinh tiểu học.....	21
2.1. Hoạt động học tập.....	21
2.2. Hoạt động chơi của học sinh tiểu học.....	22
2.3. Hoạt động lao động của học sinh tiểu học.....	23
2.4. Đội thiếu niên tiên phong trong nhà trường.....	24
III. MỘT SỐ ĐẶC ĐIỂM TÂM LÝ CƠ BẢN CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC.....	25
1. Đặc điểm về hoạt động nhận thức.....	25
1.1. Tri giác của học sinh tiểu học.....	25
1.2. Chú ý.....	26
1.3. Trí nhớ của học sinh tiểu học.....	26
1.4. Tư duy.....	27
1.5. Tưởng tượng.....	28
1.6. Ngôn ngữ.....	29
2. Đặc điểm về nhân cách.....	29
2.1. Tính cách.....	29
2.2. Tính hay bắt chước.....	30
2.3. Hứng thú và ước mơ của học sinh tiểu học.....	30
2.4. Tính độc lập ở học sinh tiểu học.....	31
2.5. Đời sống tình cảm của học sinh tiểu học.....	31
Chương 3: TÂM LÝ HỌC LỨA TUỔI HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ (Thiếu niên).....	34
I. Những biến đổi về mặt sinh lý và xã hội ở lứa tuổi thiếu niên.....	34
1. Vị trí, ý nghĩa của giai đoạn phát triển tâm lý tuổi thiếu niên.....	34
2. Những thay đổi trong sự phát triển cơ thể.....	34
3. Ảnh hưởng của sự thay đổi sinh lý đến tâm lý lứa tuổi thiếu niên.....	35
4. Yếu tố xã hội làm nảy sinh “cảm giác là người lớn” ở thiếu niên.....	36
4.1. Nguồn gốc xã hội làm nảy sinh “cảm giác là người lớn” ở thiếu niên.....	36

4.2. Biểu hiện “cảm giác là người lớn” ở thiếu niên.....	38
II. Hoạt động học tập và sự phát triển trí tuệ của tuổi thiếu niên.....	40
1. Đặc điểm hoạt động học tập ở nhà trường trung học cơ sở.....	40
2. Đặc điểm phát triển trí tuệ.....	40
2.1. Sự phát triển cảm giác, tri giác.....	41
2.2. Sự phát triển trí nhớ.....	42
2.3. Sự phát triển chú ý.....	43
2.4. Sự phát triển tư duy.....	44
2.5. Sự phát triển ngôn ngữ.....	45
III. Sự phát triển tự ý thức và động cơ của thiếu niên.....	45
1. Sự hình thành tự ý thức của thiếu niên.....	45
2. Ý thức đạo đức của thiếu niên.....	47
3. Sự phát triển hứng thú, động cơ và thái độ học tập của thiếu niên.....	48
3.1. Đặc điểm hứng thú nhận thức.....	48
3.2. Động cơ học tập.....	48
3.3. Thái độ đối với học tập.....	49
IV. Hoạt động giao tiếp và đời sống tình cảm của thiếu niên.....	50
1. Sự hình thành kiểu quan hệ qua lại mới ở thiếu niên.....	50
1.1. Nhu cầu giao tiếp như những “người lớn”.....	50
1.2. “Đạo đức vâng lời” và “đạo đức bình đẳng”.....	51
2. Hoạt động giao tiếp của thiếu niên với bạn bè.....	52
2.1. Đặc điểm hoạt động giao tiếp của thiếu niên với bạn bè cùng lứa tuổi.....	52
2.1. Đặc điểm hoạt động giao tiếp của thiếu niên với bạn khác giới.....	53
3. Đặc điểm tình cảm của thiếu niên.....	54
Chương 4: TÂM LÝ HỌC LỨA TUỔI HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG (thanh xuân).....	56
I. Sự phát triển về mặt sinh lí và xã hội ở lứa tuổi thanh niên.....	56
1. Nét chung của độ tuổi thanh niên.....	56
2. Sự phát triển sinh lí của thanh niên.....	57
3. Điều kiện xã hội của sự phát triển tâm lý tuổi thiếu niên.....	58
II. Hoạt động học tập và sự phát triển trí tuệ của thanh niên.....	59
1. Đặc điểm hoạt động học tập của thanh niên học sinh.....	59
2. Đặc điểm của sự phát triển trí tuệ dưới ảnh hưởng của hoạt động học tập.....	60
2.1. Tri giác.....	61
2.2. Trí nhớ.....	61
2.3. Chú ý.....	62
2.4. Tư duy và tưởng tượng.....	62
3. Ý thức về nghề nghiệp và sự chuẩn bị cho cuộc sống tương lai.....	63
III. Sự phát triển tự ý thức và hình thành thế giới quan của thanh niên.....	65
1. Sự phát triển của tự ý thức.....	65
2. Sự hình thành thế giới quan.....	67
IV. Hoạt động giao tiếp và đời sống tình cảm của thanh niên.....	69
1. Giao tiếp trong nhóm bạn.....	69
2. Đời sống tình cảm.....	70
2.1. Sự phát triển tình cảm.....	70
2.2. Sự phát triển các loại tình cảm.....	71
2.3. Sự phát triển tình bạn, tình yêu.....	72
Chương 5: TÂM LÝ HỌC DẠY HỌC.....	75
I. Hoạt động dạy.....	75
1. Khái niệm dạy.....	75
2. Các phương thức dạy.....	76
2.1. Dạy kết hợp.....	76

2.2. Dạy theo phương thức nhà trường.....	77
II. Hoạt động học tập.....	78
1. Khái niệm hoạt động học.....	78
1.1. Khái niệm học.....	78
1.2. Các phương thức học của con người.....	79
2. Bản chất của hoạt động học.....	82
3. Hình thành hoạt động học.....	83
3.1. Hình thành động cơ học tập.....	83
3.2. Hình thành mục đích học tập.....	85
3.3. Hình thành các hành động học tập.....	86
III. Sự hình thành khái niệm, kỹ năng, kỹ xảo.....	88
1. Sự hình thành khái niệm.....	88
1.1. Khái niệm về khái niệm.....	88
1.2. Vai trò của khái niệm.....	89
1.3. Bản chất tâm lý của quá trình hình thành khái niệm.....	90
1.4. Quy trình hình thành khái niệm.....	91
2. Sự hình thành kỹ năng, kỹ xảo.....	93
2.1. Sự hình thành kỹ năng.....	93
2.2. Sự hình thành kỹ xảo.....	94
IV. Cơ sở tâm lý của một số mô hình dạy học.....	95
1. Mô hình dạy học thông báo.....	95
1.1. Cơ sở tâm lý học - Thuyết liên tưởng.....	95
1.2. Mô hình dạy học thông báo.....	96
2. Mô hình dạy học điều khiển hành vi.....	97
2.1. Mô hình dạy học điều kiện hoá cổ điển.....	97
2.2. Mô hình dạy học tạo tác.....	99
3. Mô hình dạy học hành động khám phá.....	101
3.1. Cơ sở tâm lý học – Lý thuyết kiến tạo nhận thức của J.Piaget.....	101
3.2. Mô hình dạy học hành động học tập khám phá của Jerome Bruner.....	102
4. Mô hình dạy học dựa trên lý thuyết hoạt động.....	105
4.1. Một số luận điểm chủ yếu theo thuyết lịch sử - văn hóa về sự phát triển các chức năng tâm lý cấp cao của L.X.Vurgotxky.....	105
4.2. Một số luận điểm dạy học chủ yếu theo lý thuyết hoạt động tâm lý của A.N.Leonchev.....	108
4.3. Lý thuyết về các bước hình thành hành động trí óc và khái niệm của P.Ia.Galperin và mô hình dạy học của V.V.Davudov.....	110
4.4. Mô hình dạy học của V.V.Davudov dựa trên cơ sở lý thuyết hoạt động tâm lý.....	114
V. Dạy học và sự phát triển trí tuệ.....	116
1. Khái niệm về sự phát triển trí tuệ.....	116
2. Các chỉ số của sự phát triển.....	116
3. Quan hệ giữa dạy học và sự phát triển trí tuệ.....	117
4. Tăng cường việc dạy học và phát triển trí tuệ.....	117
4.1. Hướng tăng cường một cách hợp lý hoạt động dạy học.....	118
4.2. Hướng thay đổi một cách cơ bản nội dung và phương pháp của hoạt động dạy học.....	118
VI. Phát triển các kỹ năng trí tuệ cảm xúc cho học sinh trung học.....	119
1. Các thành phần của trí tuệ cảm xúc.....	119
1.1. Khái niệm trí tuệ cảm xúc.....	119
1.2. Các yếu tố cấu thành trí tuệ cảm xúc.....	120
1.3. Những ảnh hưởng của trí tuệ cảm xúc.....	121
1.4. Vai trò của giáo dục đối với sự phát triển trí tuệ cảm xúc.....	122
1.5. Các nhóm kỹ năng quan trọng để phát triển trí tuệ cảm xúc.....	122

2. Kỹ năng giảm nhanh sự căng thẳng.....	123
2.1. Nhận diện trạng thái căng thẳng.....	123
2.2. Xác định phản ứng của cơ thể với căng thẳng.....	124
2.3. Những điều cơ bản để giảm căng thẳng nhanh chóng.....	125
3. Kỹ năng nhận biết và quản lí cảm xúc.....	126
3.1. Vai trò của nhận biết được cảm xúc.....	126
3.2. Đánh giá mức độ nhận biết cảm xúc.....	127
3.3. Kiểm soát cảm xúc khó chịu.....	128
3.4. Kết bạn với tất cả cảm xúc của bản thân.....	130
4. Kỹ năng kết nối với những người khác bằng sử dụng giao tiếp không lời.....	131
4.1. Khái niệm giao tiếp phi ngôn ngữ và ngôn ngữ cơ thể.....	131
4.2. Các loại truyền thông không lời.....	132
4.3. Nâng cao hiệu quả giao tiếp không lời.....	133
5. Sử dụng sự hài hước và sự vui đùa để xây dựng mối quan hệ.....	135
5.1. Sức mạnh của sự hài hước và tiếng cười.....	135
5.2. Một số lưu ý khi sử dụng sự hài hước.....	136
6. Kỹ năng giải quyết xung đột.....	138
6.1. Nguyên nhân và mức độ của xung đột.....	138
6.2. Các bước để giải quyết xung đột.....	139
6.3. Một số gợi ý giải quyết xung đột.....	139
6.4. Sử dụng người hòa giải.....	140
Chương 6: TÂM LÝ HỌC GIÁO DỤC.....	142
I. ĐẠO ĐỨC VÀ HÀNH VI ĐẠO ĐỨC.....	142
1. Khái niệm về đạo đức.....	142
2. Khái niệm về hành vi đạo đức.....	142
2.1. Định nghĩa.....	142
2.2. Tiêu chuẩn đánh giá hành vi đạo đức.....	142
2.3. Quan hệ giữa nhu cầu và hành vi đạo đức.....	143
II. CẤU TRÚC TÂM LÝ CỦA HÀNH VI ĐẠO ĐỨC.....	143
1. Tri thức và niềm tin đạo đức.....	143
2. Động cơ đạo đức và tình cảm đạo đức.....	144
3. Thiện chí, nghị lực và thói quen đạo đức.....	144
4. Mối quan hệ giữa các yếu tố tâm lý trong cấu trúc hành vi đạo đức.....	145
III. NHÂN CÁCH LÀ CHỦ THỂ CỦA HÀNH VI ĐẠO ĐỨC.....	145
1. Khái niệm nhân cách là chủ thể của hành vi đạo đức.....	145
2. Những thành phần cơ bản tạo nên hành vi đạo đức.....	146
2.1. Tính sẵn sàng hoạt động có đạo đức.....	146
2.2. Nhu cầu tự khẳng định.....	146
2.3. Lương tâm.....	146
IV. VẤN ĐỀ GIÁO DỤC ĐẠO ĐỨC CHO HỌC SINH.....	147
1. Bản chất tâm lý học của việc giáo dục đạo đức cho học sinh.....	147
2. Các nhân tố chi phối sự hình thành đạo đức cho học sinh.....	149
2.1. Giáo dục đạo đức cho học sinh trong nhà trường.....	149
2.2. Giáo dục đạo đức thông qua bầu không khí đạo đức tập thể.....	150
2.3. Giáo dục đạo đức cho học sinh trong gia đình.....	150
2.4. Giáo dục đạo đức thông qua sự tự tu dưỡng, tự rèn luyện bản thân.....	152
V. Các rối loạn thường gặp ở học sinh trung học.....	153
A. CÁC VẤN ĐỀ HƯỚNG NỘI.....	153
1. Trầm cảm.....	153
1.1. Các biểu hiện nghi ngờ trầm cảm.....	153
1.2. Dấu hiệu trầm cảm.....	153
1.3. Mức độ báo động của trầm cảm.....	154

1.4. Hậu quả của trầm cảm.....	154
1.5. Cách thức hỗ trợ giảm trầm cảm.....	154
2. Tự tử.....	155
2.1. Khái niệm.....	155
2.2. Dấu hiệu nhận biết.....	155
2.3. Phương pháp phòng ngừa.....	155
3. Rối loạn lo âu.....	155
3.1. Dấu hiệu nhận biết.....	155
3.2. Phân loại rối loạn lo âu.....	156
3.3. Hậu quả của rối loạn lo âu.....	156
3.4. Biện pháp hỗ trợ giảm lo âu.....	156
4. Rối loạn dạng cơ thể (tâm bệnh).....	157
4.1. Biểu hiện.....	157
4.2. Nguyên nhân và yếu tố nguy cơ.....	157
4.3. Rối loạn cơ thể là một thông điệp.....	157
4.4. Hỗ trợ.....	157
B. CÁC VẤN ĐỀ HƯỚNG NGOẠI.....	157
1. Tăng động giảm chú ý.....	157
1.1. Khái niệm.....	157
1.2. Dấu hiệu tăng động.....	158
1.3. Dấu hiệu giảm chú ý.....	158
1.4. Hậu quả tăng động giảm chú ý.....	158
1.5. Biện pháp hỗ trợ.....	159
2. Gây hấn.....	159
2.1. Khái niệm, mục đích.....	159
2.2. Biểu hiện.....	159
2.3. Hỗ trợ.....	160
3. Chống đối – không tuân thủ.....	160
3.1. Định nghĩa.....	160
3.2. Dấu hiệu.....	160
3.3. Hỗ trợ.....	160
4. Phạm tội phạm pháp.....	161
4.1. Khái niệm phạm tội, phạm pháp.....	161
4.2. Dấu hiệu.....	161
4.3. Hỗ trợ.....	161
5. Trốn học.....	161
5.1. Nguyên nhân.....	161
5.2. Hỗ trợ.....	162
6. Rối loạn nhận dạng giới tính.....	162
6.1. Biểu hiện.....	162
6.2. Nguyên nhân.....	162
6.3. Hỗ trợ.....	162
Chương 7: TÂM LÝ HỌC NHÂN CÁCH NGƯỜI GIÁO VIÊN.....	163
I. Trau dồi nhân cách người giáo viên.....	163
1. Sản phẩm lao động của người giáo viên là nhân cách học sinh.....	163
2. Giáo viên là người quyết định trực tiếp chất lượng đào tạo.....	163
3. Giáo viên là đầu nối giữa nền văn hoá nhân loại và dân tộc với việc tái tạo nền văn hoá đó trong thế hệ trẻ.....	163
II. Đặc điểm lao động của người giáo viên.....	163
1. Đối tượng trực tiếp là con người.....	163
2. Nghề mà công cụ chủ yếu là nhân cách của chính mình.....	164
3. Nghề tái sản xuất mở rộng sức lao động xã hội.....	164

4. Nghề đòi hỏi tính khoa học, tính nghệ thuật, tính sáng tạo.....	164
5. Nghề lao động trí óc chuyên nghiệp	165
III. Nhân cách của người giáo viên	165
1. Nhân cách-cấu trúc nhân cách của người giáo viên.....	165
2. Phẩm chất của người giáo viên	166
3. Năng lực sư phạm của người giáo viên.....	168
3.1. Nhóm năng lực giảng dạy	168
3.2. Nhóm năng lực giáo dục	170
3.3. Nhóm năng lực tổ chức các hoạt động sư phạm.	171

Chương 1: NHẬP MÔN TÂM LÝ HỌC LỨA TUỔI VÀ TÂM LÝ HỌC SƯ PHẠM

I. Khái quát về tâm lý học lứa tuổi và sư phạm.

Từ khi tâm lý học phát triển mạnh mẽ với tư cách là một khoa học độc lập thì đồng thời cũng nảy sinh nhiều vấn đề đòi hỏi sự nghiên cứu tâm lý có tính chất chuyên biệt, khiến cho các ngành tâm lý học ứng dụng được phát sinh. Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm là các chuyên ngành phát triển sớm nhất của tâm lý học. Đó là sự ứng dụng của tâm lý học vào lĩnh vực dạy học, giáo dục và lứa tuổi.

1. Đối tượng của tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm.

Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm cũng nghiên cứu tâm lý con người, nhưng không phải là người đã trưởng thành mà là con người ở các giai đoạn phát triển.

- *Đối tượng nghiên cứu của tâm lý học lứa tuổi là động lực phát triển theo lứa tuổi của con người, sự phát triển cá thể của các quá trình tâm lý và cả những phẩm chất tâm lý trong nhân cách của con người đang được phát triển* (tâm lý học Đức gọi chuyên ngành này là tâm lý học phát triển): tâm lý học lứa tuổi xem xét quá trình con người trở thành nhân cách như thế nào; tâm lý học lứa tuổi nghiên cứu các đặc điểm của các quá trình và các phẩm chất tâm lý riêng lẻ của cá nhân ở các lứa tuổi khác nhau và sự khác biệt của chúng ở mỗi cá nhân trong cùng một lứa tuổi; nghiên cứu những khả năng lứa tuổi của việc lĩnh hội các tri thức, phương thức hành động... Tâm lý học lứa tuổi nghiên cứu các dạng hoạt động khác nhau của các cá nhân đang được phát triển. Ví dụ: vui chơi, học tập, lao động, hoạt động xã hội... Mỗi một dạng hoạt động có vai trò, tác dụng khác nhau đối với sự phát triển nhân cách ở từng lứa tuổi. Mỗi một giai đoạn phát triển có một dạng hoạt động vừa sức và đặc trưng của nó.

- Tâm lý học sư phạm nghiên cứu những quy luật tâm lý của việc dạy học và giáo dục. TLHSP nghiên cứu những vấn đề tâm lý học của việc điều khiển quá trình dạy học, nghiên cứu sự hình thành của 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 nhà giáo dục và học sinh cũng như mối quan hệ giữa học sinh với nhau.

Ngoài ra, TLHSP còn nghiên cứu những vấn đề gắn liền với sự đối xử riêng biệt đối với học sinh. Mỗi lứa tuổi có những khó khăn và thuận lợi riêng. Do vậy đòi hỏi phải có phương pháp đối xử riêng...

2. Nhiệm vụ của tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm.

Từ những nghiên cứu trên, TLHLT&TLHSP có nhiệm vụ:

- Rút ra những quy luật chung của sự phát triển nhân cách theo lứa tuổi, những nhân tố chi đạo sự phát triển nhân cách theo lứa tuổi;
- Rút ra những quy luật lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo trong quá trình giáo dục và dạy học, những biến đổi tâm lý của học sinh do ảnh hưởng của giáo dục và dạy học.
- Từ đó cung cấp những kết quả nghiên cứu để tổ chức hợp lý quá trình sư phạm, nhằm nâng cao hiệu quả của hoạt động giáo dục và hoạt động dạy học.
- Những kiến thức TLHLT & TLHSP sẽ giúp chúng ta tìm ra được những nguyên nhân của sự thay đổi ở lứa trẻ không theo quy luật (sớm hơn, muộn hơn, không bình thường so với lứa tuổi), đưa ra những biện pháp tác động hợp lý hơn và có ý thức hơn.

3. Mối quan hệ giữa tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm.

- Là những chuyên ngành của tâm lý học, gắn bó chặt chẽ thống nhất với nhau: Chung khách thể nghiên cứu – những con người bình thường ở những giai đoạn phát triển khác nhau.

+ Tâm lý học lứa tuổi chỉ có thể được nghiên cứu, nếu việc nghiên cứu của nó không dừng ở mức độ thực nghiệm, mà được tiến hành trong những điều kiện cụ thể của việc dạy học và giáo dục, trong điều kiện tự nhiên của đời sống của trẻ.

+ Đồng thời việc dạy học và giáo dục cũng không thể được xem xét như là những hiện tượng độc lập, trừu xuất khỏi trẻ em.

Như vậy cả tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm đều nghiên cứu trẻ em trong quá trình giáo dục và dạy học và cùng phục vụ đắc lực cho sự phát triển của chính đứa trẻ đó. Do đó mà sự phân chia ranh giới giữa hai chuyên ngành chỉ có tính chất tương đối.

II. Lý luận về sự phát triển tâm lý trẻ em.

1. Khái niệm về sự phát triển tâm lý của trẻ em.

1.1. Các quan niệm về “trẻ em”.

- Quan niệm thứ 1: Trẻ em là “người lớn thu nhỏ lại”. Họ cho rằng sự khác nhau giữa trẻ em và người lớn về các mặt như cơ thể, tư tưởng, tình cảm... chỉ ở kích thước, tầm cỡ chứ không phải khác nhau về chất.

- Quan niệm thứ 2: J.J Rutzô (1712-1778), ngay từ thế kỷ XVIII đã nhận xét rất tinh tế về những đặc điểm tâm lý của trẻ. Theo ông, trẻ em không phải là người lớn thu nhỏ lại và người lớn không phải lúc nào cũng có thể hiểu được trí tuệ, nguyện vọng, tình cảm độc đáo của trẻ em. Bởi vì trẻ em có cách nhìn, cách suy nghĩ và cảm nhận riêng của nó. Sự khác nhau giữa trẻ em và người lớn là sự khác nhau về chất.

Những nghiên cứu của tâm lý học duy vật biện chứng đã khẳng định: Trẻ em không phải là người lớn thu nhỏ lại. Trẻ em là trẻ em, nó vận động, phát triển theo quy luật của trẻ em. Ngay từ khi cất tiếng khóc chào đời, đứa trẻ đã là một con người, một thành viên của xã hội. Việc nuôi nấng, dạy dỗ nó phải khác với con vật. Để nó tiếp thu được nền văn hóa xã hội loài người, đòi hỏi phải nuôi, dạy nó theo kiểu người (trẻ phải được bú sữa mẹ, được ăn chín, ủ ấm, nhất là cần được âu yếm, thương yêu...). Ngay từ khi ra đời, đứa trẻ đã có nhu cầu đặc trưng của con người – nhu cầu giao tiếp với người lớn. Người lớn cần có những hình thức riêng, “ngôn ngữ” riêng để giao tiếp với trẻ.

Điều kiện sống và hoạt động của các thế hệ người ở các thời kì lịch sử khác nhau là rất khác nhau. Do vậy mỗi thời đại khác nhau lại có trẻ em của riêng mình.

1.2. Các quan niệm về “sự phát triển tâm lý trẻ em”.

1.2.1. Quan điểm duy tâm.

Quan điểm duy tâm cho rằng sự phát triển tâm lý của trẻ em là sự tăng hoặc giảm về số lượng của các hiện tượng đang được phát triển chứ không phải có sự biến đổi về chất. Ví dụ, họ coi sự phát triển tâm lý trẻ em là sự tăng số lượng từ của trẻ, tăng tốc độ hình thành kĩ xảo, tăng thời gian tập trung chú ý hoặc tăng lượng tri thức được giữ lại trong trí nhớ...

Quan điểm duy tâm coi sự phát triển của mỗi hiện tượng tâm lí là một quá trình tự phát. Sự phát triển diễn ra dưới ảnh hưởng của một sức mạnh nào đó mà người ta không thể điều khiển được, không thể nghiên cứu được, không nhận thức được.

Rõ ràng sự tăng về số lượng của các hiện tượng tâm lý có ý nghĩa nhất định trong sự phát triển của trẻ, nhưng không thể giới hạn toàn bộ sự phát triển tâm lý của trẻ em vào những chỉ số ấy. Đồng thời sự nhìn nhận sai lầm về nguồn gốc và động lực của sự phát triển tâm lý đã giới hạn thành quả nghiên cứu.

Quan niệm duy tâm được thể hiện rõ ở thuyết tiền định, thuyết duy cảm, thuyết hội tụ hai yếu tố.

- Thuyết tiền định:

Quan niệm này coi sự phát triển tâm lý là do các tiềm năng sinh vật gây ra, khi ra đời con người đã có tiềm năng này. Mọi đặc điểm tâm lý chung và có tính chất cá thể đều là tiền định, có sẵn trong cấu trúc sinh vật. Sự phát triển chỉ là quá trình trưởng thành của những thuộc tính đã có sẵn từ đầu và được quyết định bằng con đường di truyền.

Gần đây, sinh học đã phát hiện ra cơ chế gen của di truyền, người ta đã liên hệ những thuộc tính của nhân cách, năng lực cũng đã được mã hoá, chương trình hóa trong các trang bị gen.

Ngoài ra, theo họ môi trường là yếu tố điều chỉnh, thể hiện một nhân tố bất biến nào đó ở trẻ. Họ hạ thấp vai trò của giáo dục. Coi giáo dục chỉ là yếu tố bên ngoài làm tăng hoặc giảm quá trình bộc lộ những phẩm chất tự nhiên.

Như vậy vai trò của giáo dục đã bị hạ thấp. Giáo dục chỉ là nhân tố bên ngoài có khả năng tăng nhanh hoặc giảm quá trình bộc lộ những phẩm chất tự nhiên bị ức chế bởi tính di truyền. Từ đó họ rút ra những kết luận sơ phạm sai lầm là: Sự can thiệp vào quá trình phát triển tự nhiên của trẻ không thể tha thứ được.

- Thuyết duy cảm:

Đối lập với thuyết tiền định, thuyết duy cảm giải thích sự phát triển của trẻ 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 trẻ em vì thế muốn nghiên cứu con người chỉ cần phân tích cấu trúc môi trường 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. Nhưng các nhà tâm lý học theo thuyết này lại hiểu môi trường xã hội một cách siêu hình, coi môi trường xã hội là bất biến, quyết định trước số phận con người, còn con người được xem như là đối tượng thụ động trước ảnh hưởng của môi trường.

Quan điểm này xuất hiện ở nước Anh, coi trẻ em sinh ra như “tờ giấy trắng” hoặc “tấm bảng sạch sẽ”. Sự phát triển tâm lý của trẻ hoàn toàn phụ thuộc vào tác động bên ngoài, do vậy người lớn muốn vẽ trên tờ giấy cái gì thì nó nên thế...

Quan niệm như vậy sẽ không giải thích được vì sao trong môi trường như nhau lại có những nhân cách khác nhau.

- Thuyết hội tụ 2 yếu tố:

Những người theo thuyết này tính tới tác động của hai yếu tố (môi trường và tính di truyền) khi nghiên cứu trẻ em. Nhưng họ hiểu về sự 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 những điều kiện để biến những đặc điểm tâm lý đã được định sẵn thành hiện thực.

Theo họ, sự phát triển là sự chín muồi của những năng lực, những nét tính cách, những hứng thú và sở thích... mà trẻ sinh ra đã có. Những nét và những đặc điểm tính cách do cha mẹ hoặc tổ tiên truyền lại 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 lý học

Đức V.Stecno). 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 là 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 của trẻ.

Thuyết hội tụ hai yếu tố cũng 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.

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**.

+Họ đều thừa nhận đặc điểm tâm lý của con người là bất biến hoặc tiền định, hoặc là do tiềm năng sinh vật, di truyền, hoặc là ảnh hưởng của môi trường bất biến. Với quan niệm như vậy thì trong trường hợp nào con em tầng lớp có đặc quyền, đặc lợi cũng đều có trình độ phát triển tâm lý hơn con em bị giai cấp bóc lột (do họ có tổ chức di truyền tốt hơn hoặc do họ sống trong môi trường trí tuệ có tổ chức cao). Do vậy sự bất bình đẳng trong xã hội là tất nhiên, là hợp lý.

+Họ đánh giá không đúng vai trò của giáo dục. Phủ nhận tính tích cực riêng của cá nhân, những mâu thuẫn biện chứng là không có giá trị trong quá trình phát triển tâm lý. Coi đứa trẻ là một thực thể tự nhiên thụ động cam chịu ảnh hưởng của môi trường hoặc yếu tố sinh vật...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.

1.2.2. Quan điểm duy vật biện chứng về sự phát triển tâm lý trẻ em.

Nguyên lý phát triển trong triết học Mác Lênin thừa nhận sự phát triển là quá trình biến đổi của sự vật từ thấp đến cao, từ đơn giản đến phức tạp. Đó là 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 cái cũ do sự đấu tranh giữa các mặt đối lập nằm ngay trong bản thân sự vật, hiện tượng.

Quan điểm này được vận dụng để xem xét sự phát triển tâm lý của trẻ. Bản chất sự phát triển tâm lý của trẻ không phải là sự tăng hoặc giảm về số lượng mà là một quá trình biến đổi về chất lượng tâm lý. Sự thay đổi về lượng của các chức năng tâm lý dẫn đến sự thay đổi về chất và đưa đến sự hình thành cái mới một cách nhảy vọt:

- Sự phát triển tâm lý gắn liền với sự xuất hiện những đặc điểm mới về chất – những cấu tạo tâm lý mới (ví dụ nhu cầu tự lập của trẻ lên 3) ở những giai đoạn lứa tuổi nhất định. Trong các giai đoạn phát triển khác nhau, có sự cải biến về chất của các quá trình tâm lý và toàn bộ nhân cách trẻ.

- Xét trong toàn cục, phát triển là một quá trình kế thừa. Sự phát triển tâm lý trẻ em là một quá trình trẻ em lĩnh hội nền văn hoá xã hội của loài người. Bằng lao động của mình, con người ghi lại bằng kinh nghiệm, năng lực... trong các công cụ sản xuất, các đồ dùng hằng ngày, các tác phẩm văn hoá nghệ thuật... con người đã tích lũy kinh nghiệm thực tiễn xã hội của mình trong các đối tượng do 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 mà trước đó loài người đã thể hiện vào trong đồ vật, hiện tượng. Nhờ cách đó nó lĩnh hội được những năng lực đó cho mình. Quá trình đó là quá trình tâm lý trẻ phát triển. Như vậy, phát triển tâm lý là kết quả hoạt động của chính đứa trẻ với những đối tượng do loài người tạo ra.

- Nhưng đứa trẻ không tự lớn lên giữa môi trường. Nó chỉ có thể lĩnh hội kinh nghiệm xã hội khi có vai trò trung gian của người lớn. Nhờ sự tiếp xúc với người lớn và sự hướng dẫn của người lớn mà những quá trình nhận thức, kỹ năng, kỹ xảo và cả những nhu cầu xã hội của trẻ được hình thành. Người lớn giúp trẻ nắm được ngôn ngữ, phương thức hoạt động...

- Những biến đổi về chất trong tâm lý sẽ đưa trẻ từ lứa tuổi này sang lứa tuổi khác. Mức độ của trình độ trước là sự chuẩn bị cho trình độ sau.

Tóm lại sự phát triển tâm lý của trẻ đầy biến động và diễn ra cực kỳ nhanh chóng. Chính hoạt động của trẻ dưới sự hướng dẫn của người lớn làm cho tâm lý của nó được hình thành và phát triển. Mặt khác, tâm lý học Mácxít cũng thừa nhận rằng sự phát triển tâm lý chỉ có thể xảy ra trên nền một cơ sở vật chất nhất định (một cơ thể người với đặc điểm bẩm sinh, di truyền của nó). Trẻ em sinh ra với những đặc điểm bẩm sinh, di truyền nhất định. Vì vậy sự phát triển tâm lý của mỗi người 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 lý... Chúng là tiền đề, điều kiện cần thiết để phát triển tâm lý, nhưng nó không quyết định sự phát triển tâm lý. Sự phát triển tâm lý còn phụ thuộc vào những yếu tố khác nữa.

2. Quy luật chung về sự phát triển tâm lý trẻ em

2.1. Tính không đồng đều của sự phát triển tâm lý.

Trong những điều kiện bất kỳ, hay thậm chí ngay cả trong những điều kiện thuận lợi nhất của việc giáo dục thì những biểu hiện tâm lý, những chức năng tâm lý khác nhau cũng không thể phát triển ở mức độ như nhau. Có những thời kỳ tối ưu đối với sự phát triển một hình thức hoạt động tâm lý nào đó. Ví dụ: Giai đoạn thuận lợi nhất cho sự phát triển ngôn ngữ là khoảng thời gian từ 1 đến 5 tuổi; cho sự hình thành nhiều kỹ xảo vận động là lứa tuổi học sinh tiểu học.

2.2. Tính trọn vẹn của tâm lý.

Cùng với sự phát triển, tâm lý con người ngày càng có tính trọn vẹn, thống nhất và bền vững. Tính trọn vẹn của tâm lý là sự chuyển biến dần các trạng thái tâm lý thành các đặc điểm tâm lý cá nhân. Từ các tâm trạng rời rạc thành các nét của nhân cách. Ví dụ: Tâm trạng vui vẻ thoải mái nảy sinh trong quá trình lao động nếu được lặp đi lặp lại thường xuyên sẽ chuyển thành lòng yêu lao động.

Tính trọn vẹn của tâm lý còn phụ thuộc khá nhiều vào động cơ chỉ đạo hành vi của trẻ. Cùng với giáo dục, cùng với sự mở rộng kinh nghiệm sống, những động cơ hành vi của trẻ ngày càng nên tự giác, có ý nghĩa xã hội và ngày càng bộc lộ rõ trong nhân cách của trẻ. Nhi đồng thường hành động nhằm thoả mãn một điều gì đó và động cơ đó luôn thay đổi. Nhưng đến lứa tuổi thiếu niên và thanh niên thường hành động theo động cơ xã hội, do tinh thần nghĩa vụ, do sự phát triển toàn diện của bản thân thúc đẩy.

2.3. Tính mềm dẻo và khả năng bù trừ.

Hệ thần kinh của trẻ rất mềm dẻo. Dựa trên tính mềm dẻo của hệ thần kinh nên tác động của giáo dục có thể làm thay đổi tâm lý trẻ.

Tính mềm dẻo cũng nhằm tạo khả năng bù trừ khi một chức năng tâm lý hoặc sinh lý nào đó yếu hoặc thiếu thì những chức năng tâm lý khác được tăng cường, phát triển mạnh hơn để bù đắp hoạt động không đầy đủ không đầy đủ của chức năng bị yếu hoặc bị hỏng. Ví dụ: Sự phát triển kém của thị giác được bù đắp bằng sự phát triển mạnh của thính giác hoặc các giác quan khác; trí nhớ kém có thể được bù trừ bằng tính tổ chức cao, tính chính xác của hoạt động.

Trên đây là những quy luật cơ bản của sự phát triển tâm lý trẻ em. Nhưng những quy luật đó chỉ là một số xu thế của sự phát triển tâm lý trẻ có thể xảy ra. Những quy luật đó có sau so với ảnh hưởng của môi trường (trong đó có môi trường giáo dục). Sự phát triển và ngay cả tính độc đáo của những xu thế đó cũng phụ thuộc vào điều kiện sống của trẻ em mà trước hết là điều kiện giáo dục.

Sự phát triển tâm lý của trẻ em không tuân theo quy luật sinh học mà tuân theo quy luật xã hội. Dù có bộ óc tinh vi đến đâu chẳng nữa, nhưng không sống trong xã hội loài người thì trẻ cũng không thể trở thành thực thể người với đầy đủ tính xã hội của nó.

3. Các yếu tố ảnh hưởng đến sự phát triển tâm lý.

4. Sự phân chia các giai đoạn phát triển tâm lý.

4.1. Quan niệm về giai đoạn phát triển tâm lý.

Có thể nói quan niệm về bản chất của sự phát triển tâm lý con người như thế nào thì quan niệm về lứa tuổi tương ứng như vậy. Mỗi một cách quan niệm đều có những cách phân chia khác nhau.

Quan niệm sinh vật coi sự phát triển tâm lý như là một quá trình sinh vật tự nhiên và vì vậy các giai đoạn lứa tuổi mang tính bất biến và tính tuyệt đối. Quan niệm đối lập lại phủ nhận khái niệm lứa tuổi vì họ coi sự phát triển tâm lý như là sự tích lũy tri thức, kỹ năng, kỹ xảo một cách giản đơn.

Tâm lý học Mácxit, đại diện là Vygotski, coi lứa tuổi là một thời kì phát triển nhất định đóng kín một cách tương đối, mà ý nghĩa của nó được quyết định bởi vị trí của thời kì đó trong cả quá trình phát triển chung và ở đó quy luật phát triển chung bao giờ cũng được thể hiện một cách độc đáo về chất. Khi chuyển từ lứa tuổi này sang lứa tuổi khác bao giờ cũng xuất hiện cấu tạo tâm lý mới chưa từng có trong các thời kì trước. Những cấu tạo tâm lý mới này cải tổ lại và làm biến đổi chính tiến trình phát triển.

Mỗi giai đoạn được quyết định bởi một tổ hợp nhiều điều kiện. Đó là đặc điểm của những điều kiện sống và hoạt động của trẻ cùng với hệ thống các yêu cầu đề ra cho trẻ trong giai đoạn đó; đặc điểm của các mối quan hệ của trẻ với môi trường chung quanh; kiểu tri thức và hoạt động mà trẻ đã nắm được cùng với phương thức lĩnh hội các tri thức đó và một yếu tố cần thiết nữa là những đặc điểm của sự phát triển cơ thể trẻ ở giai đoạn đó.

Những đặc điểm lứa tuổi là đặc điểm chung, đặc trưng điển hình nhất, chỉ ra phương hướng phát triển chung. Nhưng lứa tuổi không phải là phạm trù tuyệt đối, bất biến. Giai đoạn lứa tuổi chỉ có ý nghĩa tương đối.

Tuổi chỉ có ý nghĩa là yếu tố thời gian trong quá trình phát triển của trẻ. Trẻ cần thời gian chuẩn bị về mọi mặt để chuyển sang một giai đoạn phát triển mới (đề lớn lên về cơ thể, mở rộng quan hệ xã hội, tích lũy tri thức phương thức hành động...). nhưng tuổi không quyết định trực tiếp sự phát triển nhân cách. Tuổi có thể phù hợp với trình độ phát triển tâm lý của trẻ hoặc có thể đi nhanh hay chậm hơn... là do ta biết

vận dụng thời gian và điều kiện giáo dục để tổ chức cuộc sống của trẻ, tổ chức sự tiếp xúc của trẻ với thế giới xung quanh có tốt hay không.

4.2. Sự phân chia các giai đoạn phát triển tâm lý.

Căn cứ vào những thay đổi cơ bản trong điều kiện sống và hoạt động của trẻ; căn cứ vào những thay đổi trong cấu trúc tâm lý của trẻ; căn cứ vào sự trưởng thành của cơ thể trẻ em. Người ta đã chia các thời kỳ chủ yếu trong sự phát triển tâm lý của trẻ:

- Giai đoạn trước tuổi học:

- + Tuổi sơ sinh: Thời kỳ 2 tháng đầu sau khi sinh
- + Tuổi hài nhi: Từ 2 tháng đến 12 tháng
- + Tuổi ấu nhi (vườn trẻ): Từ 1 đến 3 tuổi
- + Tuổi mẫu giáo: Từ 3 đến 5 tuổi

- Giai đoạn tuổi học sinh:

- + Nhi đồng (Đầu tuổi học): 6 → 11, 12 tuổi
- + Thiếu niên (Giữa tuổi học): 11, 12 → 14, 15 tuổi
- + Đầu tuổi thanh niên (Cuối tuổi học): 16, 17, 18 tuổi

- Giai đoạn sau tuổi học sinh:

- + Thời kỳ sinh viên: 18 → 24 tuổi
- + Trưởng thành: 24, 25 → người già: 55 → 60 tuổi

Mỗi một thời kỳ có một vai trò, vị trí nhất định trong quá trình chuyển từ đứa trẻ mới sinh sang một nhân cách trưởng thành. Mỗi thời kỳ mang những nét tâm lý đặc trưng riêng. Sự chuyển biến từ thời kỳ này sang thời kỳ khác đều gắn với những cấu tạo tâm lý mới về chất.

Chương 2. ĐẶC ĐIỂM TÂM LÝ CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC (nhi đồng)

Học sinh tiểu học là lứa tuổi từ 7 -12 tuổi. Các em học ở trường tiểu học. Người ta còn gọi là tuổi Nhi đồng, lứa tuổi đầu tuổi học. Đến trường thực hiện hoạt động học tập là bước ngoặt quan trọng trong đời sống của trẻ ở lứa tuổi này. Giờ đây, các em đã trở thành một học sinh thực sự. Học tập là nhiệm vụ quan trọng nhất giúp các em tích lũy kiến thức. Khi đến trường, các em bước vào những mối quan hệ mới và phức tạp hơn đó là quan hệ với thầy, cô giáo, quan hệ với bạn. Nhà trường hình như mở ra trước mắt các em một thế giới mới lạ. Trong môi trường hoạt động mới sẽ tạo nên ở các em một thế giới nội tâm phong phú.

I. BƯỚC NGOẶT 6 TUỔI VÀ TÂM LÝ SẴN SÀNG ĐẾN TRƯỜNG

1. Bước ngoặt 6 tuổi

Trong quá trình phát triển của trẻ em trong xã hội hiện đại, các nhà tâm lý học coi thời điểm lúc trẻ còn 6 tuổi là bước ngoặt quan trọng. Phía bên này là một đứa trẻ bé nhỏ đang phát triển để hoàn thiện các cấu trúc tâm lý của con người, với hoạt động chủ đạo là vui chơi mà chưa thể thực hiện được bất kỳ một nghĩa vụ nào của xã hội. Còn phía bên kia là một học sinh đang thực hiện một nghĩa vụ xã hội trao cho, bằng hoạt động học tập nghiêm túc. Đứng về mặt phát triển tư duy thì bên này cột mốc đứa trẻ mới chỉ có biểu tượng về sự vật, sang phía bên kia nó đang hình thành những khái niệm khoa học về sự vật.

Bước vào trường phổ thông, là một bước ngoặt trong đời sống của đứa trẻ. Đó là sự chuyển qua một lối sống mới với những điều kiện hoạt động mới, chuyển qua những quan hệ mới với người lớn và bạn bè cùng tuổi. Tuổi mẫu giáo lớn là thời kỳ trẻ đang tiến vào bước ngoặt đó với sự biến đổi của hoạt động chủ đạo. Hoạt động vui chơi giữ vai trò chủ đạo trong suốt thời kỳ mẫu giáo, nay những yếu tố của hoạt động học tập bắt đầu nảy sinh để tiến tới giữ vị trí chủ đạo ở giai đoạn sau bước ngoặt 6 tuổi. Giáo sư, Tiến sĩ Hồ Ngọc Đại đã có lý khi cho rằng 6 tuổi là một bước ngoặt hạnh phúc. Sau 6 tuổi, trẻ em gia nhập cuộc sống nhà trường. Nhà trường đưa đến cho các em những gì chưa hề có và không thể có được trong 6 năm đầu 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, biết đếm nhưng chưa biết cấu tạo số... Trường tiểu học phải dạy cho các em có một thái độ mới khi nhìn cái quen thuộc và có cách suy nghĩ lý luận. Khi đến trường các em phải tiến hành hoạt động học tập với tư cách là hoạt động chủ đạo có vai trò cực kỳ quan trọng trong sự phát triển tâm lý của trẻ. Qua hoạt động, từng bước trẻ sẽ chuyển những quan hệ xã hội khách quan vào trong nhân cách mình, tạo ra đời sống nội tâm bằng sự trải nghiệm. Kết quả là tạo ra một cách nhìn nhận bản thân mình: sự hình thành ý thức cá nhân. Nhờ đó trẻ nhận ra vị trí nhỏ bé của mình trong đời sống của xã hội (người lớn) mình còn chưa biết gì. Sự đánh giá này là một bước tiến về chất trong quá trình phát triển tâm

lý, tạo ra cuộc khủng hoảng mới lúc 6 -7 tuổi. Do đó, bước ngoặt 6 tuổi là một sự kiện quan trọng, khiến các nhà giáo dục cần phải quan tâm, một mặt là để giúp trẻ hoàn thiện những thành tựu phát triển tâm lý trong suốt thời kỳ mẫu giáo, mặt khác là tích cực chuẩn bị cho trẻ có đủ điều kiện để làm quen dần với hoạt động học tập và cuộc sống ở trường phổ thông.

2. Tâm lý sẵn sàng đến trường học lớp một của trẻ em.

Việc chuẩn bị sẵn sàng về mặt tâm lý trẻ đến học tập ở trường phổ thông là nhiệm vụ quan trọng vào bậc nhất của giáo dục mẫu giáo, đặc biệt là ở độ tuổi mẫu giáo lớn. Trình độ chuẩn bị sẵn sàng về mặt tâm lý cho việc học tập ở trường phổ thông không phải là hình thành những nét tâm lý đặc trưng cho một học sinh. Những nét tâm lý này chỉ có thể được hình thành trong bản thân hoạt động học tập do ảnh hưởng của việc giáo dục và giáo dưỡng ở nhà trường phổ thông, còn kết quả phát triển của trẻ mẫu giáo chỉ là tiền đề của những nét tâm lý ấy, đủ để có thể thích nghi bước đầu với các điều kiện học tập có hệ thống ở trường phổ thông. Tâm lý sẵn sàng đi học của trẻ có 4 thành tố cơ bản sau:

- **Hứng thú đến trường** thể hiện lòng mong muốn trở thành người học sinh thực thụ. Lòng mong muốn này được biểu hiện vào cuối tuổi mẫu giáo. Trẻ bắt đầu ý thức được rằng việc tham gia vào trò chơi để được làm giống như người lớn chỉ là những trò đùa. Địa vị người lớn mà đứa trẻ lúc này tự thấy mình có thể vươn lên được lại chính là địa vị một người học sinh, trong đó học tập trở thành một nhiệm vụ thực sự. Hầu hết trẻ em trước ngày đến trường đều hồi hộp và mong sao chóng đến ngày ấy. Tất nhiên không phải chính hoạt động học tập đã hấp dẫn các em đến như thế đâu, mà đối với nhiều trẻ mẫu giáo thì những đặc điểm bên ngoài của cuộc sống học sinh lại có phần hấp dẫn hơn, như có cặp sách, có hộp bút, có góc học tập, có trống vào lớp, được giáo viên cho điểm...Sức hấp dẫn của những nét bề ngoài đó cũng có ý nghĩa tích cực, vì nó kêu gọi lòng khao khát của trẻ là muốn thay đổi vị trí của mình trong xã hội.

- **Khả năng hoạt động trí tuệ** như khả năng quan sát, trí nhớ, tư duy...cần phải được đạt tới mức độ nhất định để có thể lĩnh hội các tri thức khoa học một cách dễ dàng. Trẻ đến trường học cần phải có một vốn tri thức nhất định về thế giới xung quanh, về con người và lao động của họ, về nhiều mặt của đời sống xã hội, về các chuẩn mực đạo đức hành vi. Nhưng quan trọng không phải là số lượng tri thức mà là chất lượng của nó. Cần làm cho tri thức của trẻ được chính xác hóa, rõ ràng và hệ thống hóa các biểu tượng đã được hình thành trước đây. Đó chưa phải là tri thức khoa học thực sự nhưng cũng không phải là tri thức của các sự kiện tản mạn, mà là tri thức tiền khoa học, L.X.Vugôtski đã gọi tri thức đó là “tiền khái niệm”. Cần giúp trẻ có phương pháp nắm bắt sự kiện có hiệu quả và phù hợp với trình độ phát triển của trẻ. Phải khơi dậy ở trẻ lòng ham hiểu biết, muốn khám phá những điều mới lạ của thế giới tự nhiên và cuộc sống xã hội. Những đứa trẻ ham thích tìm hiểu thường là những trẻ rất

muốn đi học, được thực hiện nghĩa vụ của người học sinh để được hiểu biết nhiều thứ. Cần phải khơi dậy ở trẻ sự hứng thú nhận thức là hứng thú đối với bản thân nội dung các tri thức thu nhận được ở lĩnh vực văn hóa. Hứng thú nhận thức được hình thành trong một thời gian dài trước khi trẻ đến trường, suốt cả thời kỳ mẫu giáo. Những kết quả nghiên cứu cho thấy rằng những em gặp nhiều khó khăn nhất trong việc học tập ở những lớp đầu của bậc tiểu học không phải là những em thiếu khối lượng tri thức và kỹ xảo cần thiết ở cuối tuổi mẫu giáo, mà đó lại chính là những em biểu hiện tính thụ động trí tuệ, không có tính ham hiểu biết và không có thói quen suy nghĩ trước những vấn đề mới lạ trong học tập cũng như trong sinh hoạt hàng ngày.

- **Trình độ phát triển ngôn ngữ** cũng là một điều kiện hết sức quan trọng trong việc lĩnh hội các tri thức về khoa học tự nhiên cũng như khoa học xã hội. Bởi vậy ở lứa tuổi mẫu giáo việc trẻ em sử dụng thông thạo tiếng mẹ đẻ được coi là yêu cầu nghiêm túc. Trước khi đến trường trẻ phải biết nói rõ ràng, mạch lạc khi giao tiếp với người xung quanh, biết sử dụng ngôn ngữ như một phương tiện để tư duy, để giao tiếp.

- **Chuẩn bị cho trẻ khả năng điều chỉnh hành vi** của mình tuân theo nội quy của nhà trường và thực hiện những yêu cầu của giáo viên hay của tập thể lớp đề ra, tự giác tuân theo quy định nơi công cộng. Tính chủ định của các hoạt động tâm lý cũng cần được tăng tiến để trẻ có thể kiên trì theo đuổi các mục đích học tập là tiếp nhận những tri thức khoa học có hệ thống. Vấn đề này có nhiều khó khăn đối với trẻ mới đến trường nhưng dần dần trong quá trình học tập tính chủ định của các quá trình tâm lý sẽ được tăng tiến rõ rệt. Tâm lý sẵn sàng đến trường học tập gồm những phẩm chất của nhân cách giúp trẻ nhanh chóng gia nhập vào tập thể lớp, tìm được vị trí của mình trong tập thể đó, có ý thức trách nhiệm khi tham gia vào hoạt động chung. Đó là những động cơ xã hội của hành vi, là cách ứng xử với người xung quanh, là kỹ năng xác lập và duy trì những mối quan hệ qua lại lẫn nhau với các bạn cùng lứa tuổi. Hiện nay, nhiều người còn quan niệm trình độ chuẩn bị sẵn sàng cho trẻ đến trường phổ thông là ở chỗ nó phải đọc thông viết thạo, biết tính toán. Do đó, họ chủ trương cho trẻ học chữ, học tính sớm. Làm như vậy họ hi vọng là đứa trẻ đó sẽ học giỏi. Trong thực tế không phải hẳn cứ em nào được học sớm đều là học sinh giỏi. Một số em do được học trước một bước nên sinh ra chủ quan, rồi chán học vì phải học lại những điều đã biết rồi. Một số khác lúc đầu tỏ ra vững vàng vì đã có sẵn một số “vốn tri thức”, nhưng về sau lên lớp trên thì lại không có gì là xuất sắc, vì các em này không nắm được các phương thức của hoạt động học tập. Ngoài ra lại có những em do học trước những tri thức không chính xác nên lại bị mất một số thời gian “cải tạo” lại vốn tri thức đã có.

Trong thực tế không phải trẻ em nào đến trường cũng có tâm lý sẵn sàng đi học. Vì vậy, giáo viên tiểu học cần giúp trẻ lần đầu tiên đi học khắc phục những khó khăn phải chấp hành nội quy của trường, lớp, phải thực hiện đầy đủ những việc giáo viên giao về nhà, khó

khăn trong việc thiết lập mối quan hệ với thầy, cô giáo và bạn bè mới...Việc chuẩn bị tâm lý trẻ sẵn sàng đến trường học tập cần phải được thực hiện trong các trò chơi và các hoạt động có sản phẩm (như nặn, vẽ, thủ công) hoặc hoạt động múa hát, đọc thơ, kể chuyện...Chính trong các hoạt động đó ở trẻ sẽ nảy sinh những động cơ xã hội tích cực của hành vi, hình thành hệ thống thứ bậc các động cơ, hình thành và phát triển các hành động trí tuệ, phát triển kỹ năng thiết lập những mối quan hệ với bạn bè...Dĩ nhiên việc này không diễn ra một cách tự phát mà phải có sự hướng dẫn thường xuyên của người lớn.

II. NHỮNG YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG TỚI SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ

1. Sự phát triển thể chất của học sinh tiểu học

Sự phát triển tâm lý của trẻ em trước hết ta phải đề cập đến sự phát triển về thể chất của các em. Sự phát triển cơ thể đặc biệt là sự biến đổi của hệ thần kinh và của hoạt động thần kinh cấp cao là một yếu tố quan trọng không thể thiếu được đối với sự phát triển tâm lý của trẻ.

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

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.

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 kìm 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 lý của sự phát triển tư duy trừu tượng và hành động ý chí của trẻ.

2. Điều kiện sống và hoạt động của học sinh tiểu học.

2.1. Hoạt động học tập.

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.

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. 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 lý của trẻ trở nên phong phú.

Khi còn học ở mẫu giáo, những trẻ được giáo dục và chuẩn bị đầy đủ về mặt tinh thần thì thường tỏ ra sốt sắng và sẵn sàng đi học. Nhiều em còn muốn đi học sớm trước khi đủ tuổi. Những em này rất thích đến trường, các em buồn vì phải nghỉ học và cố gắng hoàn thành nhiệm vụ học bài, làm bài của giáo viên giao cho. Cũng có một số em khác do gia đình và cô giáo (ở mẫu giáo) chưa chú ý giáo dục và chuẩn bị tinh thần sẵn sàng đi học, nên lúc đến trường thường tỏ ra chưa thích học tập. Có em đã trốn học, có em thích đến trường nhưng không phải vì thích học mà vì thích cái vẻ bề ngoài hấp dẫn của trường (trường rộng, đẹp, lớp có nhiều bàn ghế, có tranh ảnh mới, cảnh trường nhộn nhịp, nhiều bạn vui chơi...) Những em đó thường lơ là việc học tập, thích chơi đùa trong giờ học, học bài, làm bài qua loa và thường vẽ bậy vào tập vở. Đối với những học sinh này giáo viên phải quan tâm ngay từ những buổi đầu để kịp thời uốn nắn các em. Ngoài ra cũng có những em khi đến trường đã có thái độ cố gắng học tập, nhưng không bao giờ hoàn thành đầy đủ những bài vở do giáo viên giao, vì các em chưa biết cách học tập, chưa được rèn luyện cách suy nghĩ. Khi gặp các

loại bài tập không đòi hỏi trí óc làm việc nhiều thì trẻ có thể hoàn thành tốt như viết tập cẩn thận và đẹp. Còn khi làm tính hoặc tập đọc thì trẻ đoán phỏng hoặc đếm đầu ngón tay. Đối với những em này, giáo viên phải lưu ý luyện cho các em cách thức học tập, cách thức làm việc bằng trí óc từ đơn giản đến phức tạp, phải quan tâm hơn đến những phương pháp trẻ sử dụng để hoàn thành tốt bài đó.

Nhìn chung việc học tập ở nhà trường phổ thông với mục đích, nội dung, chương trình kế hoạch và biện pháp giáo dục của nó, cùng với một tập thể mới có nhiều thầy, nhiều bạn, đã bước đầu hình thành cho các em năng lực nhận thức và những nét cơ bản về nhân cách con người mới phù hợp với yêu cầu của xã hội.

2.2. Hoạt động chơi của học sinh tiểu học.

Ngoài việc học tập là hoạt động chủ đạo thì 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 lý 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 lý 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. Hoạt động lao động của học sinh tiểu học.

Học sinh tiểu học còn tham gia vào hoạt động lao động. Lao động ở tuổi mẫu giáo nhằm mục đích giáo dục là chủ yếu, song đối với các em ở bậc tiểu học lao động còn giúp đỡ gia đình, tập thể của trẻ 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 lý 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 kỹ 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 lý 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, kỹ 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. Trực tiếp tham gia lao động sản xuất, nhi đồng của chúng ta cần cù, chăm chỉ, chất

phác, thật thà, các em sớm làm quen với những thiếu thốn, gian khổ. Do sớm tham gia lao động sản xuất mà một số kỹ năng, kỹ xảo lao động chân tay nhanh chóng được hình thành.

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.Macarencô 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.

2.4. 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 lý 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 lý 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. Nhìn chung hoàn cảnh sinh hoạt, tính chất giáo dục, cương vị xã hội, trình độ tâm lý của trẻ là những nhân tố ảnh hưởng to lớn đến việc hình thành và phát triển tâm lý của chúng.

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

III. MỘT SỐ ĐẶC ĐIỂM TÂM LÝ CƠ BẢN CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC

1. Đặc điểm về hoạt động nhận thức.

1.1. Tri giác của học sinh tiểu học

Mang tính chất đại thể ít đi sâu vào chi tiết và mang tính không chủ định. Khả năng phân tích một cách có tổ chức và sâu sắc khi tri giác ở học sinh các lớp đầu bậc tiểu học còn yếu, các em thường thu tóm sự vật về toàn bộ, về đại thể để tri giác. Chẳng hạn khi cho các em tri giác một bức tranh rất đẹp, sau đó cất bức tranh đó đi và yêu cầu các em vẽ lại thì thấy các em không nhận thấy được rất nhiều chi tiết. Các em phân biệt đối tượng còn chưa chính xác, dễ mắc sai lầm, dễ nhầm lẫn. Ví dụ: Các em khó phân biệt cây mía với cây sậy, hình có năm cạnh với hình có sáu cạnh... Tuy vậy, ta cũng không nên nghĩ rằng các em chưa có khả năng phân tích để tách các dấu hiệu, các chi tiết nhỏ của một đối tượng nào đó. Ở học sinh tiểu học tri giác không chủ định vẫn chiếm ưu thế. So với trẻ mẫu giáo thì thị giác của học sinh tiểu học nhạy bén hơn, độ nhạy đó tăng lên trong suốt thời kỳ học tiểu học. Các em từ 7-10 tuổi đã phân biệt được những màu cơ bản, nhưng chưa phân biệt được sắc điệu của mỗi loại màu. Học sinh tiểu học nhạy cảm đối với các tác động bên ngoài vì hoạt động của hệ thống tín hiệu thứ nhất còn chiếm ưu thế. Các em chưa phân biệt chính xác được các sự vật giống nhau, đó là khả năng phân tích khi tri giác còn yếu do trẻ có khuynh hướng đoán vội vàng. Các em chưa tri giác đúng đơn vị độ dài và còn nhiều khó khăn khi tri giác khoảng cách (học sinh chưa ước lượng đúng độ dài của mét và kilômet). Về tri giác độ lớn thì học sinh đã có thể tri giác được đúng độ lớn của một vật thông thường, nhưng đối với những vật quá nhỏ hay quá lớn thì các em chưa tri giác được. Chẳng hạn có em cho “quả đất to bằng mấy tỉnh” hoặc “vi trùng bé bằng hạt tằm”. Tri giác thời gian phát triển chậm so với tri giác không gian. Các em lớp 1, lớp 2 mới nhận thức được khoảng thời gian ngắn, với các khoảng thời gian xa xưa các em có xu hướng muốn rút ngắn lại, muốn đưa quá khứ về hiện tại. Chẳng hạn, khi trả lời câu hỏi: ngày xưa lâu nhất cách đây bao nhiêu năm? Có em trả lời là 7 năm, 100 năm, 1500 năm. Nhưng khi hỏi: khi đó có bà chưa? em trả lời là “có bà rồi”. Do hoạt động hàng ngày, do được học tập, tri giác thời gian cũng được phát triển. Vào cuối bậc tiểu học, trẻ có thể tri giác được khoảng thời gian dài hơn và ngắn hơn (thế kỷ, phút, giây).

Ở các lớp đầu bậc tiểu học thì tri giác của các em thường gắn với những hành động và hoạt động thực tiễn của các em. Vì vậy, tất cả các hình thức tri giác trực quan bằng sự vật, bằng hình ảnh và bằng lời nói cần được sử dụng trong các giờ lên lớp ở bậc tiểu học. K.Đ.Usinxki viết: Khi bắt đầu học, trẻ em không chỉ cần hiểu điều mình đọc, mà còn biết

nhìn sự vật đúng và tinh, biết nhận thấy những đặc điểm của sự vật. Không những chỉ học suy nghĩ mà học cả quan sát nữa và thậm chí học quan sát trước khi học suy nghĩ.

Tri giác của học sinh tiểu học còn mang tính trực quan và mang tính cảm xúc nhiều. Nên trong quá trình dạy học giáo viên không chỉ dạy trẻ kỹ năng nhìn mà còn phải biết xem xét sự vật, biết phát hiện những thuộc tính bản chất của sự vật hiện tượng. Không chỉ dạy trẻ nghe mà còn dạy trẻ biết cách lắng nghe. Điều này không chỉ được thực hiện trong lớp học mà còn được thực hiện khi đi tham quan, dã ngoại...

1.2. Chú ý

Chú ý không chủ định vẫn chiếm ưu thế so với chú ý có chủ định. Những kích thích có cường độ mạnh vẫn là một trong những mục tiêu thu hút sức chú ý của trẻ. Chú ý có chủ định đang phát triển mạnh, do tri thức được mở rộng, ngôn ngữ phong phú, tư duy phát triển. Các em còn được rèn luyện về những phẩm chất ý chí như tính kế hoạch, tính kiên trì nhẫn nại, tính mục đích, tính độc lập... Sự tập trung chú ý và tính bền vững của chú ý ở học sinh tiểu học đang phát triển nhưng chưa bền vững, là do quá trình ức chế phát triển còn yếu, tính hưng phấn còn cao. Do vậy, chú ý của các em còn bị phân tán, các em dễ quên những điều cô giáo dặn khi cuối buổi học, bỏ sót chữ cái trong từ, trong câu... Học sinh lớp 1, 2 thường chỉ tập trung chú ý tốt khoảng từ 20 - 25 phút, lớp 3, 4 khoảng 30 đến 35 phút. Khối lượng chú ý của học sinh tiểu học không lớn lắm, thường chỉ hạn chế ở hai, ba đối tượng trong cùng một thời gian. Khả năng phân phối chú ý bị hạn chế nhiều vì chưa hình thành được nhiều kỹ năng kỹ xảo trong học tập. Sự di chuyển chú ý của học sinh tiểu học nhanh hơn người lớn tuổi vì quá trình hưng phấn và ức chế ở chúng rất linh hoạt, rất nhạy cảm. Khả năng chú ý của học sinh tiểu học còn phụ thuộc vào nhịp độ học tập, nếu nhịp độ học tập quá nhanh hoặc quá chậm đều không thuận lợi cho tính bền vững và sự tập trung của chú ý.

1.3. Trí nhớ của học sinh tiểu học.

Trí nhớ còn mang tính trực quan - hình tượng và được phát triển hơn trí nhớ từ ngữ logic. Các em nhớ và gìn giữ chính xác những sự vật hiện tượng cụ thể nhanh hơn và tốt hơn những định nghĩa, khái niệm, những lời giải thích dài dòng. Học sinh đầu cấp thường có khuynh hướng ghi nhớ máy móc bằng cách lặp đi lặp lại nhiều lần, có khi chưa hiểu được những mối liên hệ, ý nghĩa của tài liệu học tập đó. Nên các em thường học thuộc tài liệu học tập theo đúng câu, từng chữ mà không sắp xếp lại để diễn đạt theo lời lẽ của mình. Nhiều học sinh tiểu học còn chưa biết tổ chức việc ghi nhớ có ý nghĩa, chưa biết sử dụng sơ đồ logic và dựa vào các điểm tựa để ghi nhớ, chưa biết xây dựng dàn ý tài liệu cần ghi nhớ, không biết chia tài liệu cần ghi nhớ ra từng phần nhỏ, không biết dùng sơ đồ, hình vẽ... để ghi nhớ.

Các em thường ghi nhớ một cách máy móc, ghi nhớ theo trang. Nếu được hướng dẫn thì trẻ em biết cách ghi nhớ tài liệu một cách hợp lý, biết lập dàn ý để ghi nhớ, khuynh hướng nhớ từng câu, từng chữ giảm dần, ghi nhớ ý nghĩa tăng lên. Ở học sinh tiểu học việc ghi nhớ các tài liệu trực quan hình tượng có nhiều hiệu quả nhất. Tuy nhiên ở lứa tuổi này hiệu quả của việc ghi nhớ các tài liệu từ ngữ (cụ thể và trừu tượng) tăng rất nhanh. Trong việc ghi nhớ các tài liệu từ ngữ nhất là các tài liệu từ ngữ trừu tượng vẫn còn phải dựa trên những tài liệu trực quan hình tượng mới vững chắc.

1.4. Tư duy

Tư duy của trẻ mới đến trường mang tính trực quan cụ thể, mang tính hình thức bằng cách dựa vào những đặc điểm trực quan của những sự vật hiện tượng cụ thể. J.Piagiê cho rằng: Tư duy của trẻ từ 7 đến 10 tuổi về cơ bản còn ở giai đoạn những thao tác cụ thể. Ví dụ: Trong các giờ toán đầu tiên của bậc học, khi giải các bài toán học sinh phải dùng que tính, dùng các ngón tay làm phương tiện tính toán...Có một số em không biết cách học nên khi lên lớp 2 vẫn phải dùng đốt ngón tay hay vẫn phải nói thành lời khi tính toán. Việc sử dụng những sự vật ở bên ngoài và dùng lời nói để tính toán là cần thiết, nhưng giáo viên cũng cần rèn luyện cho các em khả năng thực hiện phép toán ở trong đầu (tính nhẩm).

Tư duy của học sinh tiểu học chưa thoát khỏi tính trực quan cụ thể, chưa nhận thức được ý nghĩa của từ “nếu”. Chẳng hạn khi cô giáo ra bài toán: “Nếu một con vịt có 3 chân thì hai con vịt có bao nhiêu chân?” Nhiều học sinh đã lúng túng, các em thắc mắc làm gì vịt có 3 chân. Ở đây các em chưa biết suy luận từ giả định này để rút ra kết luận, chính điểm này làm các em dễ mắc sai lầm trong tư duy.

Nhờ ảnh hưởng của việc học tập, học sinh tiểu học dần dần chuyển từ nhận thức các mặt bề ngoài của các hiện tượng đến nhận thức được những thuộc tính và dấu hiệu bản chất của hiện tượng vào tư duy. Điều đó tạo khả năng so sánh, khái quát đầu tiên để xây dựng suy luận sơ đẳng. Sự lĩnh hội tri thức bây giờ không còn dựa trên nhận thức trực tiếp cảm tính như ở tuổi mẫu giáo mà phần lớn là dựa vào cách nhận thức gián tiếp thông qua từ (tất nhiên có sự hỗ trợ của yếu tố trực quan).

Quá trình vận dụng các thao tác tư duy để hình thành những khái niệm trải qua ba mức độ. Một là: khi tri giác trực tiếp sự vật và hiện tượng cụ thể, học sinh tách ra các dấu hiệu trực quan, bề ngoài dễ thấy (màu sắc, hình dáng, độ lớn) các dấu hiệu dễ đập vào mắt hay dễ gây cảm xúc (hành vi, chức năng, công dụng) nhưng đó thường là các dấu hiệu không bản chất, các dấu hiệu thứ yếu (mức độ này thường thấy ở học sinh lớp 1,2). Ví dụ: Khi giải thích khái niệm “chim” học sinh lớp 1 đã dựa vào dấu hiệu bề ngoài như bay, nhảy, hót... Hai là: các em biết dựa trên những dấu hiệu không bản chất và bản chất, nhưng cái bản chất ở đây phải dễ bộc lộ, dễ tri giác. Tuy vậy, khi xếp loại trẻ lại dựa vào tất cả các dấu hiệu, không

phân biệt cái bản chất và không bản chất, cái trọng yếu và cái thứ yếu. Hơn nữa các dấu hiệu đó vẫn gắn liền với các hình ảnh trực quan các biểu tượng cụ thể (mức độ này thường gặp ở học sinh lớp 3). Ba là: trẻ đã biết tách dấu hiệu bản chất ra khỏi các dấu hiệu không bản chất, nhưng vẫn phải dựa vào sự vật cụ thể trực quan. Các dấu hiệu bản chất được nêu ra còn chưa được đầy đủ (mức độ này thường gặp ở nhiều học sinh lớp 4).

Năng lực trừu tượng hóa và khái quát hóa của học sinh tiểu học đang phát triển mạnh, lúc đầu còn dựa trên những cái không bản chất và dần dần đi vào bản chất, nhưng chưa đầy đủ và phải dựa trên những vật cụ thể, những tài liệu trực quan. Vì vậy, đặc điểm tư duy chủ yếu của học sinh tiểu học là tư duy hình tượng trực quan, tư duy cụ thể. Các em chưa thể tự mình suy luận một cách logic, mà thường đi chệch khỏi đối tượng suy luận và thường dựa vào những mối liên hệ ngẫu nhiên của sự vật, hiện tượng. Học sinh đầu bậc tiểu học còn gặp một số khó khăn nhất định khi phải xác định và tìm hiểu mối quan hệ nhân quả, các em còn lẫn lộn giữa nguyên nhân và kết quả, hiểu mối quan hệ chưa sâu sắc. Các em xác định mối quan hệ từ nguyên nhân đến kết quả sẽ dễ hơn từ kết quả suy ra nguyên nhân. Bởi vì, khi suy luận từ nguyên nhân dẫn đến kết quả thì mối quan hệ trực tiếp được xác lập, còn khi suy luận từ sự kiện dẫn tới nguyên nhân gây ra nó thì mối quan hệ này không được phát hiện trực tiếp vì sự kiện đó có thể do nhiều nguyên nhân gây ra. Ví dụ: Yêu cầu học sinh trả lời hai câu hỏi sau: “Nếu trồng cây mà không tưới nước thì sẽ xảy ra điều gì?” và “Tại sao cây trồng này lại bị héo?” Đến cuối bậc tiểu học trẻ có thể tìm thấy mối liên hệ nhân quả qua các tài liệu trực quan hay trên hành động.

Tư duy của học sinh tiểu học còn mang tính cảm xúc. Trẻ dễ xúc cảm với tất cả những điều suy nghĩ. Giáo viên phải dạy cho các em cách suy luận phải có căn cứ khách quan, phán đoán phải có dẫn chứng thực tế, kết luận phải có tính chất đúng đắn logic, suy nghĩ phải có mục đích. Sự phát triển tư duy logic là một khâu quan trọng trong sự phát triển trí tuệ của học sinh tiểu học. Mặt khác, khi nội dung và phương pháp dạy học được thay đổi tương ứng với nhau thì trẻ em có thể sẽ có được một số đặc điểm tư duy hoàn toàn khác.

1.5. Tưởng tượng

Tưởng tượng của học sinh tiểu học so với trẻ ở mẫu giáo phát triển hơn và rất phong phú. Tố Hữu nói: “Ổuôi này hòn đất cũng biến thành con người, đây là tuổi thơ mộng rất giàu tưởng tượng.” Tuy nhiên, tưởng tượng của các em còn tản mạn ít có tổ chức, xa rời thực tế. Càng về cuối cấp thì tưởng tượng của các em càng gần hiện thực hơn, càng phản ánh đúng đắn và đầy đủ thực tế khách quan hơn. Ví dụ: những trò chơi của các em cuối cấp đòi hỏi phải giống hiện thực nhiều hơn. Tưởng tượng của các em học sinh nhỏ là tính trực quan, cụ thể; đối với các em lớp 3, lớp 4 tính trực quan cụ thể của tưởng tượng đã giảm đi, vì tưởng tượng của các em đã dựa vào ngôn ngữ. Ví dụ: học sinh lớp 3, lớp 4 say mê đọc những cuốn truyện

dày không có tranh, nhưng khi kể lại các em vẫn thể hiện truyện đó một cách rất sinh động. Về mặt cấu tạo hình tượng trong tưởng tượng, học sinh nhỏ chỉ lặp lại hoặc thay đổi chút ít về mặt kích thước và hình dáng những hình tượng tri giác trực tiếp trước đây. Ví dụ: vẽ con cá nhưng lại vẽ thêm đôi cánh. Chicos các em lớn ở lớp 4 mới có khả năng nhào nặn, gọt sửa những hình tượng cũ để sáng tạo ra hình tượng mới (vẫn còn tính chất bắt chước lặp lại). Tưởng tượng sáng tạo của học sinh tiểu học biểu hiện khá rõ rệt trong khi các em làm thơ, vẽ tranh và trong khi kể chuyện. Nhưng nhược điểm trong sản phẩm tưởng tượng của các em là chủ đề còn nghèo nàn, hành động phát triển không nhất quán, xa sự thật. Vì vậy, giáo viên phải thông qua con đường học tập, vui chơi và lao động mà phát triển óc tưởng tượng sáng tạo cho các em, cần chú ý hướng học sinh tránh những tưởng tượng ngô ngồu, xa thực tế nhưng không làm hạn chế tính sáng tạo của trẻ trong quá trình tưởng tượng.

1.6. Ngôn ngữ

Ngôn ngữ của học sinh tiểu học đã phát triển rất rõ rệt cả về số lượng và chất lượng. Do nội dung học tập đã mở rộng, nên ngôn ngữ của các em đã vượt ra khỏi phạm vi những từ sinh hoạt, cụ thể và đã bao gồm nhiều khái niệm khoa học, trừu tượng. Vào học trường phổ thông lần đầu tiên tiếng Việt trở thành môn học được tổ chức học tập một cách đặc biệt. Vấn đề học viết đúng chính tả, đặt câu đúng ngữ pháp, giúp học sinh có thể lựa chọn một cách có ý nghĩa những từ ngữ và các hình thức ngữ pháp để diễn đạt ý nghĩa của mình. Các hình thức đọc bài, làm bài trả lời câu hỏi của thầy, cô giáo là điều kiện tốt để phát triển ngôn ngữ của học sinh. Sự thay đổi về chất lượng trong ngôn ngữ nói và đặc biệt sự hình thành ngôn ngữ viết có ảnh hưởng căn bản đến sự phát triển tất cả các quá trình tâm lý của các em. Học sinh tiểu học chưa sử dụng tốt ngôn ngữ bên trong để học bài. Một số em còn nói ngọng, phát âm sai, viết sai chính tả, sai ngữ pháp, câu rườm rà. Nhiệm vụ của giáo viên là phải kịp thời sửa những sai sót đó trong các giờ học, nhất là những giờ tập đọc và ngữ pháp.

2. Đặc điểm về nhân cách.

2.1. Tính cách

Tính cách của trẻ em thường được hình thành rất sớm ở thời kỳ trước tuổi học. Khi quan sát chúng ta thấy có em thì trầm lặng, có em thì sôi nổi, có em trầm lặng, em thì mạnh dạn, em thì nhút nhát. Song những nét tính cách mới hình thành ở các em chưa ổn định, nên đôi khi ta có thể nhầm tưởng các trạng thái tâm lý tạm thời là những nét tính cách. Những nét tính cách mới hình thành đó ta có thể thay đổi dưới tác động của giáo dục gia đình, nhà trường và xã hội.

Tính cách của học sinh tiểu học được hình thành trong hoạt động học tập, lao động và hoạt động xã hội và cả trong hoạt động vui chơi. Ở tuổi này, các em thường có khuynh

hướng hành động ngay lập tức dưới ảnh hưởng của kích thích bên ngoài và bên trong (tính xung động trong hành vi). Nên ta thấy hành vi của các em dễ có tính tự phát, thường vi phạm nội quy của nhà trường và thường bị xem là “vô kỷ luật”. Nguyên nhân của hiện tượng đó là sự điều chỉnh của ý chí đối với hành vi của lứa tuổi còn yếu, các em chưa biết đờa mục đích của hoạt động và theo đuổi mục đích đó. Có khi ta thấy các em thể hiện sự bướng bỉnh và tính thất thường. Đó là cách phản ứng để chống lại những yêu cầu của người lớn mà các em cho là cứng nhắc hoặc vô lý. Học sinh tiểu học có nhiều những nét tính cách tốt như lòng vị tha, tính ham hiểu biết, tính hồn nhiên, tính chân thực, lòng thương người...Hồn nhiên trong quan hệ với người lớn, với thầy cô giáo, với bạn bè. Hồn nhiên nên rất cả tin, các em tin vào sách vở, tin vào người lớn, tin vào khả năng của bản thân. Tất nhiên, niềm tin của các em còn cảm tính chưa có lý trí soi sáng. Giáo viên nên tận dụng niềm tin này để giáo dục các em. Giáo viên là tấm gương sáng cho các em noi theo. Nhờ có giáo dục dần dần các em hết “ngây” nhưng còn giữ được chất “thơ” ở các em.

2.2. Tính hay bắt chước

Tính hay bắt chước cũng là đặc điểm quan trọng của lứa tuổi này, các em thích bắt chước hành vi cử chỉ của những nhân vật trong phim...Tính bắt chước là con dao hai lưỡi nên ta cần phải xem tính bắt chước như là một điều kiện thuận lợi cho việc giáo dục bằng những tấm gương cụ thể, nhưng cũng phải tính đến những biểu hiện tiêu cực của tính bắt chước.

2.3. Hứng thú và ước mơ của học sinh tiểu học

Đây cũng là những nét tâm lý mà chúng ta cũng cần quan tâm tới. Ở tuổi này hứng thú học tập dần dần chiếm ưu thế hơn so với hứng thú vui chơi, vì ở lứa tuổi này học tập là hoạt động chủ đạo. Lúc đầu các em có hứng thú như nhau đối với tất cả các môn học. Nội dung môn học, cách thức học từng môn chưa có ý nghĩa quan trọng đối với sự nảy sinh hứng thú. Cái chính là kết quả học tập và lời nhận xét của giáo viên có tác dụng củng cố hứng thú học tập của trẻ. Đến cuối cấp các em bắt đầu có sự phân biệt thái độ, có hứng thú khác nhau đối với từng loại bài khác nhau. Tuy nhiên, hứng thú đó cũng chưa được bền vững, sự phân biệt chưa rõ ràng. Điều quan trọng trong vấn đề bồi dưỡng hứng thú học tập cho học sinh chính là sự giảng dạy nhiệt tình và trình độ sư phạm của giáo viên. Học sinh tiểu học đã có hứng thú với lao động. Các em đều cấp thích lao động thủ công, lao động tự phục vụ. Nhưng ở các lớp cuối cấp do thể lực và tri thức phát triển, nên các em thích những hình thức lao động đòi hỏi phải có sự vận động, phải đem lại cho các em những hiểu biết mới. Nói chung, các em thích những loại lao động mang được tính chất vui chơi. Các em rất thích thú chăn nuôi gia súc, trồng cây, lao động công ích, thích đọc sách, xem tranh, nghe kể chuyện, thích ca hát, đá bóng...Ngoài ra các em còn có nhiều ước mơ tươi sáng ly kì. Các em mơ lên cung trăng, ước mơ trở thành phi công...Tất nhiên, những ước mơ đó còn xa thực tế, nhưng

chúng ta không sợ tính xa thực tế trong ước mơ của các em. Chúng ta cần khuyến khích và tạo cho các em có nhiều ước mơ. Tính chất hiện thực của ước mơ sẽ dần dần khi tri thức được mở rộng. Ước mơ của các em hôm nay chính là lý tưởng ngày mai của các em.

2.4. Tính độc lập ở học sinh tiểu học.

Tính độc lập (đặc biệt là ở lớp 1, 2) phát triển còn yếu. Trẻ chưa vững tin ở bản thân mà thường dựa nhiều vào ý kiến của cha mẹ và thầy giáo. Các em thường bắt chước họ trong cử chỉ, hành vi và lời nói, xem đó là những mẫu mực phải noi theo. Trước những ý kiến không nhất trí của người lớn, các em thường dao động, chính vì bản thân chưa biết phân biệt đúng sai một cách rõ ràng.

Năng lực tự chủ đã phát triển nhưng còn yếu, tính tự phát còn nhiều, còn thiếu kiên nhẫn, chóng chán. Do đó, khó giữ trật tự, kỷ luật trong mọi hoạt động, sự vi phạm này thường xảy ra một cách vô ý thức. Có khi trong giờ học các em lại trêu chọc bạn hay nói thật lớn... Điều đó thể hiện tính hiếu động cao ở lứa tuổi nhi đồng. Đứa trẻ thường tìm mọi cách để tiêu hao năng lượng chạy nhảy, leo trèo, đá bóng, vật nhau. Hình phạt nặng nhất đối với nó là bắt ngồi yên tại chỗ. Sở dĩ các em hiếu động là do tính tự phát mạnh, tính tự chủ yếu, cơ lớn cũng như xương lớn phát triển. Nếu chúng ta không biết cách tổ chức những hoạt động vui chơi một cách hợp lý thì một số em sẽ sinh ra nghịch ngợm, bướng bỉnh, phá phách.

2.5. Đời sống tình cảm của học sinh tiểu học.

Đời sống tình cảm của nhi đồng thể hiện rõ sự ngây thơ trong sáng. Các em rất dễ xúc cảm trước hiện thực, rất dễ tiếp thu những tình cảm tốt đẹp. Trong “lứa tuổi hoa” của mình, trẻ em thường ghi lại được nhiều ấn tượng sâu sắc. Có khi các em giữ gìn được những kỉ niệm êm đềm trong suốt cả đời người nhờ những xúc cảm đậm đà về tình thương yêu của người khác đối với mình, về sự khâm phục của mình đối với những tấm gương sáng chói về đạo đức. Tố Hữu đã nói: “Tình cảm, đó là đặc tính cơ bản nhất của học sinh tiểu học, là cái làm cho các em nhớ lâu nhất. Các em sống nhiều về tình cảm, giáo dục các em là phải vận dụng cảm tính để bồi dưỡng cho các em tình cảm đẹp đẽ của con người mới, của cách mạng.” Vì vậy, hiểu được đặc điểm tình cảm và giáo dục tình cảm cho học sinh tiểu học có vai trò quan trọng đặc biệt. Đặc trưng chung cho tình cảm của học sinh tiểu học là tính cụ thể, trực tiếp và giàu cảm xúc. Tình cảm của các em không những chỉ biểu hiện ở trong quan hệ đời sống mà còn biểu hiện ngay cả trong hoạt động trí tuệ của chúng. Các em tiếp thu kiến thức không đơn thuần bằng lý trí mà còn dựa nhiều vào cảm tính và đượm màu sắc tình cảm. K.D.Usinxki cũng đã nói: “Trẻ em tư duy bằng hình thù, màu sắc, âm thanh và bằng cảm xúc nói chung”. Các em dễ bị lây những xúc cảm của người khác. Ví dụ: khi thấy bạn

khóc thì các em cũng khóc mặc dù không biết rõ nguyên nhân. Sự nảy sinh tình cảm ở học sinh tiểu học gắn liền với tình huống cụ thể mà ở đó đưa trẻ hoạt động.

Ở đầu cấp năng lực tự kiểm chế những biểu hiện tình cảm còn yếu. Các em nhỏ tình cảm biểu lộ rất rõ ràng thể hiện ở nét mặt cử chỉ, dáng điệu. Các em còn dễ chuyển trạng thái tình cảm dễ dụi đi cũng dễ bị kích động, vừa khóc nhưng cũng có thể cười ngay. Nhưng ở các lớp cuối cấp, năng lực làm chủ tình cảm của mình đang được phát triển. Các em biết nén những tình cảm xấu, có khi biết che giấu thậm chí còn có thể trá hình những tình cảm thật của mình. Tình cảm của học sinh tiểu học đã có nội dung phong phú và đã bền vững hơn so với giai đoạn trước tuổi học. Tình cảm trí tuệ đang hình thành và phát triển. Các em dần dần biết chăm lo đến kết quả học tập, hài lòng khi học tập có kết quả, không hài lòng khi học kém. Ở tuổi nhi đồng đã biểu hiện lòng ham hiểu biết, các em rất ham thích đọc sách. Sách đối với trẻ là một trong những nguồn kiến thức rất cơ bản. Kiến thức trong sách sẽ giúp trẻ giải quyết nhiều vấn đề trẻ gặp trong thực tế cuộc sống mà trong những giờ học ở lớp trẻ chưa được giáo viên nói đến. Việc đọc sách còn góp phần hình thành ở trẻ những tình cảm mới, những hứng thú hiểu biết rộng rãi. Ở lứa tuổi này trẻ rất ham thích những chuyện văn nghệ, khoa học, đặc biệt là những chuyện có tình tiết ly kỳ thể hiện sự tưởng tượng bay bổng, phong phú. Tình cảm trí tuệ của các em còn thể hiện ở sự tò mò tìm hiểu sự vật xung quanh để nhận thức, sự tò mò này chưa hướng nhiều về quan hệ xã hội. Tình cảm thẩm mỹ cũng đang được phát triển. Các em rất thích cái đẹp trong thiên nhiên, yêu phong cảnh tươi đẹp của đất nước, yêu thế giới cỏ cây và động vật. Các em thích những bản nhạc, bài ca hùng tráng, thích vẽ tranh, thích tô điểm cho đời sống thêm đẹp đẽ. Đặc biệt ở lứa tuổi nhi đồng, tình cảm đạo đức phát triển khá mạnh mẽ. Tình cảm gia đình giữ vai trò quan trọng đáng kể trong đời sống tình cảm của các em học sinh nhỏ. Lòng thương yêu cha mẹ đã trở thành động cơ học tập của nhi đồng. Tình cảm gia đình là cơ sở nảy sinh các tình cảm khác. Khi đến trường tình cảm đối với thầy cô giáo được hình thành và phát triển. Uy tín của thầy, cô giáo đối với các em dần dần có ưu thế hơn uy tín của cha mẹ.

Tình bạn và tình cảm tập thể dần được hình thành và phát triển song song với tình cảm thầy trò. Cơ sở tình bạn của các em chủ yếu còn dựa vào hứng thú chung đối với một hoạt động vui chơi và một phần dựa vào mối quan hệ trong học tập. Tình cảm đó chưa có cơ sở lí trí vững vàng nên thường dễ thay đổi, thân nhau, giận nhau, làm lành với nhau là hiện tượng thường xuyên xảy ra. Đặc biệt việc tham gia sinh hoạt lớp, tham gia tổ chức đội thiếu niên có ý nghĩa rất quan trọng đối với việc giáo dục tinh thần tập thể nói riêng và tình cảm đạo đức nói chung cho các em. Đối với học sinh tiểu học tổ chức cuộc sống và hoạt động tập thể là điều kiện quan trọng nhất, là môi trường giáo dục nhằm hình thành nhân cách cho các em. Giờ đây, mỗi việc làm của cá nhân đều có liên quan đến tập thể, đều được tập thể quan tâm đánh giá. Do vậy, các em dễ dàng gắn bó với nhau nên giáo viên có vai trò rất lớn trong

tập thể của các em. Giáo viên là trung tâm của những quan hệ giữa các em, là biểu hiện ý kiến chung của trẻ. Vì thế, giáo viên phải quan tâm tổ chức đời sống chung của trẻ, phải điều hòa mọi quan hệ giữa các em. Một số tình cảm rộng lớn khác như tình yêu Tổ quốc và lòng căm thù giặc, lòng yêu lao động, tinh thần tự hào dân tộc, tình cảm quốc tế...đang được hình thành ở các em. Mặc dù những tình cảm đó chưa có cơ sở lý trí thật rõ ràng, chắc chắn, song nó không trừu tượng xa xôi, mà thường được thể hiện cụ thể trong hành động của các em.

Nhìn chung tình cảm học sinh tiểu học chưa bền vững, chưa sâu sắc. Xúc cảm tình cảm của các em còn gắn liền với đặc điểm trực quan hình ảnh cụ thể, các em rất dễ xúc cảm, xúc động nên khó kiềm hãm xúc cảm của mình. Vì vậy, muốn giáo dục tình cảm cho học sinh tiểu học cần phải đi từ những hình ảnh trực quan sinh động, phải khéo léo tế nhị khi tác động đến các em. Tình cảm của học sinh tiểu học phải luôn được củng cố trong những hoạt động cụ thể. Giáo dục tình cảm cho học sinh là một công việc phức tạp khó khăn đòi hỏi nhiều công phu và nhiệm vụ quan trọng của gia đình, nhà trường và xã hội. Nắm được những đặc điểm tình cảm và biết được phương pháp giáo dục tình cảm cho các em là nhiệm vụ quan trọng của mỗi giáo viên.

Chương 3: TÂM LÝ HỌC LỨA TUỔI HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ (Thiếu niên)

I. Những biến đổi về mặt sinh lí và xã hội ở lứa tuổi thiếu niên.

1. Vị trí, ý nghĩa của giai đoạn phát triển tâm lý tuổi thiếu niên

Lứa tuổi học sinh trung học cơ sở có độ tuổi khoảng từ 11, 12 đến 14, 15 (từ lớp 6 đến lớp 9). Lứa tuổi này có một vị trí đặc biệt quan trọng đối với sự phát triển tâm lý trẻ em. Sự phát triển của các em được phản ánh bằng các tên gọi khác nhau: “thời kỳ quá độ”, “tuổi khó bảo”, “tuổi khủng hoảng”, “tuổi bất trị”... Chúng ta một điều rằng lứa tuổi này mang tính phức tạp riêng, có tầm quan trọng đặc biệt trong cả quá trình phát triển của trẻ.

Là thời kỳ quá độ từ trẻ con sang người lớn và giai đoạn này tạo nên sự phát triển đặc thù về mọi mặt: phát triển thể chất, trí lực, đạo đức, xã hội... Nhìn chung, vào độ tuổi này diễn ra sự hình thành những cấu tạo mới về chất, xuất hiện những yếu tố mới của sự trưởng thành do kết quả biến đổi của cơ thể, của sự tự ý thức, của kiểu quan hệ với người lớn và bạn bè, của những hứng thú hoạt động nhận thức... .

2. Những thay đổi trong sự phát triển cơ thể.

Sự phát triển cơ thể diễn ra mạnh mẽ nhưng không cân đối. Hoạt động của các tuyến nội tiết quan trọng như tuyến yên, tuyến giáp trạng, tuyến sinh dục, tuyến thượng thận, đã tạo ra nhiều thay đổi trong cơ thể trẻ:

- Chiều cao: Sự phát triển chiều cao diễn ra mạnh mẽ, các em nam lớn nhanh vào khoảng 13 – 15 tuổi, các em nữ vào khoảng 11 – 13 tuổi. Trung bình các em cao 4 – 5 cm một năm, trong đó nữ cao 4 – 5 cm/1 năm; nam 5 – 6 cm/1 năm. Nữ ở độ tuổi 12, 13 phát triển chiều cao nhanh hơn nam nhưng đến 18, 20 tuổi thì sự phát triển chiều cao dừng lại. Tuổi 15,16 của các em nam cao đột biến vượt nữ, đến 24, 25 thì dừng lại.

- Trọng lượng: hằng năm tăng từ 2 đến 5 kg.

- Hệ xương: những năm đầu hệ xương phát triển mạnh nhưng không đồng đều. Thí dụ: xương chi phát triển mạnh nhưng xương lồng ngực phát triển chậm. Hệ xương của các em chưa được cốt hóa hoàn toàn, giữa các đốt còn toàn là “sụn” khiến xương của các em dễ bị cong nếu làm việc quá sức hoặc đi, đứng ngồi không đúng tư thế.

- Tuyến sinh dục: Biểu hiện của thời kỳ này là các cơ quan sinh dục phát triển và xuất hiện những dấu hiệu phụ của giới tính. Ở các em trai vào khoảng 15, 16 tuổi, ở các em nữ có sớm hơn khoảng 13, 14 tuổi. Thời kì phát dục sớm hay muộn còn phụ thuộc vào

yếu tố dân tộc, khí hậu. Ngoài ra còn phụ thuộc vào chế độ sinh hoạt của cá nhân, chế độ lao động, nghỉ ngơi, trạng thái tinh thần, chế độ ăn uống... Hiện nay do sự phát triển về các mặt của đời sống xã hội nên đã có sự phát triển của thể chất cũng như phát dục.

- Hoạt động thần kinh cấp cao có những đặc điểm riêng: Giai đoạn này hưng phấn mạnh và lan tỏa nhanh nên thiếu niên rất khó tập trung dẫn đến các em có những hành vi thừa và các em dễ xúc động, khó làm chủ cảm xúc của mình. Việc thành lập phản xạ có điều kiện đối với hệ thống tín hiệu thứ hai (ngôn ngữ) kém hơn so với việc thành lập phản xạ có điều kiện đối với hệ thống tín hiệu thứ nhất (các giác quan), cho nên các em nói chậm, nói khó, trình bày lúng túng và hay trả lời nhát gừng.

3. Ảnh hưởng của sự thay đổi sinh lý đến tâm lý lứa tuổi thiếu niên.

- Sự phát triển của hệ xương – chủ yếu là xương tay, xương chân (trừ các ngón chân, ngón tay) rất nhanh. Do vậy ở tuổi này các em không mập béo mà gầy, cao, thiếu cân đối, các em có vẻ lóng ngóng vụng về, không khéo léo trong làm việc, thiếu thận trọng hay làm đổ vỡ... Vì thế đã gây cho các em một biểu hiện tâm lý khó chịu. Các em tự ý thức được sự vụng về, lóng ngóng của mình, cố gắng che dấu điều bộ không tự nhiên để người khác không chú ý tới bề ngoài của mình. Chỉ một sự mỉa mai chế giễu nhẹ nhàng về hình thể, tư thế đi đứng của các em đều gây cho các em những phản ứng mạnh mẽ.

- Sự phát triển hệ tim mạch cũng không cân đối: thể tích của tim tăng nhanh, hoạt động cũng mạnh hơn nhưng kích thước của mạch máu lại phát triển chậm. Do đó, có một số rối loạn tạm thời của hệ tuần hoàn, tăng huyết áp, tim đập nhanh, hay nhức đầu, chóng mặt, mệt mỏi khi làm việc.

- Tuyến nội tiết hoạt động mạnh thường dẫn đến sự rối loạn của hoạt động thần kinh. Quá trình hưng phấn chiếm ưu thế rõ rệt, sự ức chế bị kém đi. Do đó, các em dễ bị xúc động, dễ bực mình, dễ nổi khùng. Vì thế, thường thấy các em có những phản ứng gay gắt, mạnh mẽ, có những cơn xúc động, không làm chủ được mình, dễ vi phạm kỷ luật.

- Hệ thần kinh của tuổi này chưa đủ khả năng chịu những kích thích mạnh, kéo dài hoặc đơn điệu. Do tác động của những kích thích như thế thường gây cho các em tình trạng bị ức chế hoặc tình trạng bị kích động mạnh. Vì vậy sự phong phú của các ấn tượng, những chấn động thần kinh mạnh, hoặc sự chờ đợi lâu dài về những biến cố gây xúc động đều có thể tác động mạnh mẽ đến các em, làm cho một số em dễ bị uể oải, thờ ơ, lơ đãng, tản mạn; số khác làm những hành vi xấu, không đúng bản chất của các em... Đây cũng là một trong những nguyên nhân gây sự không chú ý.

- Tuổi dậy thì khiến thiếu niên cảm thấy mình đã trở thành người lớn một cách khách quan. Chính sự thay đổi về mặt sinh lý này đã góp phần tạo nên nguồn gốc làm nảy sinh ở thiếu niên cảm giác về “tính người lớn” của mình. Điều này làm các em có những rung cảm mới, nhất là rung cảm giới tính. Các em thường giữ kẽ, xấu hổ, thận trọng và những rung cảm này thường thất thường, lúc thấy sợ, lúc thấy thích... Đến 15, 16 tuổi, giai đoạn phát dục đã kết thúc, có thể sinh đẻ được. Tuy nhiên các em chưa trưởng thành về mặt xã hội. Chính vì thế mà một số nhà khoa học cho rằng ở lứa tuổi thiếu niên không có sự cân đối giữa phát dục, bản năng, tìm cảm, ham muốn đượm màu sắc tình dục với mức độ trưởng thành về mặt xã hội, tâm lý. Nhiều khó khăn trở ngại ở lứa tuổi này chính ở chỗ các em chưa biết đánh giá, chưa biết kìm hãm và hướng dẫn bản năng, ham muốn của mình một cách đúng đắn; chưa biết kiểm tra được hành vi, tình cảm, chưa biết xây dựng mối quan hệ tình cảm với người khác giới. Vì thế các nhà giáo dục cần giúp đỡ các em một cách tế nhị, khéo léo để các em hiểu được thực chất vấn đề, đừng làm cho các em băn khoăn lo lắng, gây tâm lý sợ hãi hoặc chán chường.

Tóm lại, sự thay đổi về thể chất làm cho các em ở lứa tuổi này có những đặc điểm nhân cách khác với các em lứa tuổi trước. Lứa tuổi này là lứa tuổi có nghị lực dồi dào, có tính tích cực cao, có nhiều dự định lớn lao. Vì vậy, các nhà giáo dục (giáo viên, cô giáo, phụ huynh) cần thấy được đặc điểm này để tổ chức dạy học và giáo dục có hiệu quả, tránh định kiến.

4. Yếu tố xã hội làm nảy sinh “cảm giác là người lớn” ở thiếu niên.

Ở đầu tuổi thiếu niên, các em chưa giống người lớn, chúng chơi đùa chạy nhảy, trực tính, hiếu động... Nhưng đằng sau bức tranh này đang ẩn náu những quá trình quan trọng để hình thành cái mới. Thiếu niên có thể trưởng thành một cách thầm lặng, trong khi nhiều mặt vẫn là trẻ con. Quá trình hình thành tính người lớn ở những trẻ khác nhau có những biểu hiện và dấu hiệu rất khác nhau. Chính vì sự phong phú về cái mới ở nhiều lĩnh vực khác nhau trong thiếu niên so với nhi đồng đã cho thấy thiếu niên bắt đầu bước vào thế giới người lớn.

Cảm giác về sự trưởng thành có thể nảy sinh do thiếu niên ý thức được và đánh giá được những tiến triển thể chất và sự phát dục mà nó cảm thấy (những tiến triển này làm cho nó trở thành người lớn một cách khách quan và cả trong biểu tượng riêng của mình), nhưng đây không phải là yếu tố quyết định.

4.1. Nguồn gốc xã hội làm nảy sinh “cảm giác là người lớn” ở thiếu niên.

Nguồn gốc chính làm nảy sinh “cảm giác người lớn” là yếu tố xã hội (bởi vì cảm giác này có thể xuất hiện trước cả thời kì phát dục), nó gắn liền với thế giới người

lớn, với các bạn xung quanh – những người cũng tự coi mình là người lớn. Tính tự lập sớm và lòng tin của những người xung quanh làm cho đứa trẻ trở thành người lớn không chỉ trong bình diện xã hội mà cả trong bình diện chủ quan. Hơn nữa cảm giác này xuất hiện vì thiếu niên tìm thấy một số thông số giống nhau giữa mình và người lớn. Những yếu tố xã hội này được biểu hiện cụ thể:

Gia đình:

Ở tuổi này, địa vị của các em đã thay đổi, được gia đình thừa nhận như là một thành viên tích cực trong gia đình, được cha mẹ tin tưởng giao nhiệm vụ như nấu cơm, giặt giũ, chăn nuôi,... Ở những gia đình neo đơn đã phải tham gia lao động đóng góp thu nhập cho gia đình. Và các em đã ý thức được điều này. Một điểm nữa là các em được tham gia bàn bạc một số công việc trong gia đình. Các em đã quan tâm đến việc bảo vệ uy tín của gia đình hơn lứa tuổi trước. Những sự thay đổi đó đã động viên, kích thích thiếu niên hoạt động tích cực, độc lập tự chủ.

Nhà trường:

Hoạt động học tập và các hoạt động khác của các em ở lứa tuổi này có những thay đổi đáng kể, có tác động quan trọng đến việc hình thành những đặc điểm tâm lý của các em, như:

- Bắt đầu thay đổi về nội dung dạy học:

Khi bước vào trường trung học cơ sở, các em được tiếp xúc với nhiều môn học khác nhau, mỗi môn học gồm một hệ thống tri thức với những khái niệm trừu tượng, khái quát, có nội dung sâu sắc, phong phú. Do vậy đòi hỏi các em phải thay đổi cách học, không học thuộc từng bài mà phải biết cách làm lập dàn bài, làm tóm tắt, nắm bắt các ý chính, dựa vào các ý chính để trình bày toàn bộ bài học theo cách hiểu của mình.

Sự phong phú về tri thức từng môn học làm cho khối lượng tri thức các em lĩnh hội được tăng lên nhiều, tầm hiểu biết của các em được mở rộng.

- Sự thay đổi về phương pháp dạy học và hình thức học tập:

Có sự tham gia giảng dạy của nhiều giáo viên cô, các em được học nhiều môn. Mỗi một môn có phương pháp phù hợp với nó; mỗi giáo viên, cô có cách trình bày riêng... Sự khác nhau này ảnh hưởng đến việc lĩnh hội tri thức, đến sự phát triển trí tuệ, nhân cách của các em.

Như vậy, so với nhà trường tiểu học, các em lứa tuổi này có nhiều thay đổi. Tất cả những sự thay đổi đó là điều kiện quan trọng cho hoạt động nhận thức cũng như nhân cách của các em có sự thay đổi về chất.

Xã hội:

Các em được xã hội thừa nhận như là một thành viên tích cực và được giao một số công việc như tuyên truyền, cổ động, giúp gia đình neo đơn nghèo khó, gia đình liệt sỹ... Lứa tuổi này ham thích làm công việc xã hội vì:

- Có sức lực, muốn mọi người thừa nhận mình như là người lớn, được nhiều người biết đến, và được cùng làm với người lớn.
- Được làm công tác xã hội là đã thể hiện mình là người lớn. Vì các em cho rằng công tác xã hội là công việc của người lớn. Đó cũng là một nhu cầu của các em, bỏ việc nhà, việc học để tham gia công tác xã hội.
- Đây là dạng hoạt động tập thể. Các em tuổi này thường thích những công việc mang tính chất tập thể, liên quan đến nhiều người, cùng tham gia với nhiều người.

Do tham gia công tác xã hội nên thiếu niên có điều kiện mở rộng các mối quan hệ, các em được tiếp xúc với nhiều người, nhiều vấn đề của xã hội. Chính vì vậy các em có điều kiện mở rộng được tầm hiểu biết của mình, kinh nghiệm cuộc sống phong phú, và đây là cơ sở để phát triển tính tích cực xã hội và phát triển nhân cách, hình thành những đặc điểm mới phong phú hơn ở lứa tuổi này so với lứa tuổi trước.

Cấu thành mới của tự ý thức – tự cảm giác mình là người lớn – là đặc điểm chủ yếu của nhân cách, là trung tâm cấu trúc của nhân cách, vì nó biểu thị lập trường sống mới của thiếu niên đối với mọi hành vi và đối với thế giới. Sự thay đổi này quyết định phương hướng đặc biệt và nội dung hệ thống những nguyện vọng, những rung động và những phản ứng xúc động mới cũng như tính tích cực xã hội của thiếu niên. Tính tích cực xã hội đặc biệt của thiếu niên biểu hiện ở chỗ các em rất nhạy bén đối với việc lĩnh hội những chuẩn mực, những giá trị và những phương thức hành vi trong thế giới người lớn và trong những quan hệ của họ.

4.2. Biểu hiện “cảm giác là người lớn” ở thiếu niên.

Cải tổ tâm lí đặc trưng ở lứa tuổi này là ở trẻ hình thành “cảm giác là người lớn”, và trong nhiều hành vi nhân cách của trẻ đã thể hiện “tính người lớn” ấy. Song ở giai đoạn này ở trẻ vẫn tồn tại hai đặc tính: “tính trẻ con” và “tính người lớn”. Điều này phụ thuộc vào điều kiện và hoàn cảnh sống. Trong hoàn cảnh sống của trẻ có hai vấn đề cùng tồn tại:

- Những yếu tố kìm hãm sự phát triển tính người lớn: trẻ bận tâm vào việc học, phần lớn các em không có nghĩa vụ thường xuyên và nghiêm túc khác, trẻ không phải quan tâm lo lắng điều gì, cha mẹ chăm sóc trẻ về mọi mặt.
- Những yếu tố thúc đẩy tính người lớn: nguồn thông tin rộng rãi và phong phú, cha mẹ quá bận rộn nên con tự lập sớm, trẻ thực hiện một số hoạt động trong nhà trường... cùng với sự phát triển nhanh, mạnh về thể lực.

Tất cả những điều này tạo ra sự khác nhau rất lớn về những điều kiện quyết định sự phát triển “cảm giác người lớn”, và do đó quyết định những biểu hiện muôn hình muôn vẻ cũng như những khác biệt căn bản trong sự phát triển những khía cạnh này hay khía cạnh khác của tính người lớn. Chính vì vậy, tính người lớn ở thiếu niên được biểu hiện như thế nào phụ thuộc vào hình tượng mà trẻ định hướng vào. Tuy nhiên trong những biểu hiện “tính người lớn” này vẫn có những dấu ấn của “tính trẻ con” rõ nét. Chẳng hạn, về lĩnh vực tri thức cũng có những biểu hiện rất khác nhau của “tính người lớn”. Đối với một số em ham học thì sách và kiến thức là cái chủ yếu trong cuộc sống, còn về nhiều mặt khác thì em ấy vẫn là “trẻ con”. Một số em khác cũng hứng thú với “tri thức” có được từ lớp học, và ở nhà em đọc báo về điện tử và ham thích kỹ thuật vô tuyến. Một số em ở lớp thì không học hành gì cả, các em này luôn bận bịu về vấn đề một và coi việc giao tiếp với bạn bè về ý nghĩa cuộc sống là quan trọng hơn hết. Một số khác đặc biệt không biểu hiện tính “người lớn” ra ngoài song em đó cố gắng giáo dục cho mình phẩm chất của tính dũng cảm, còn trong quan hệ với các bạn gái thì lại cư xử như đứa trẻ con – giặt tóc, giặt khăn của bạn....

Trong ba trường hợp trên, trẻ đều muốn thể hiện tính người lớn, nhưng sự phát triển tính người lớn lại diễn ra khác nhau và vì vậy đã hình thành những giá trị cuộc sống có nội dung khác nhau.

Tóm lại có những mức độ biểu hiện “cảm giác là người lớn” như sau:

- Mức độ đầu tiên và dễ nhất của biểu hiện “cảm giác là người lớn”, được thể hiện ở vẻ bề ngoài. Đó là vẻ mặt, hành vi cử chỉ, cách ăn mặc, đầu tóc... Các em trai định hướng trở thành một người đàn ông đích thực (ý chí, nghị lực, dũng cảm, thích những phim phiêu lưu mạo hiểm...). Rất cần thiết để những phẩm chất mà trẻ hướng tới chứa đựng nội dung đạo đức.
- Trẻ định hướng đến người lớn như là những người nắm vững kỹ năng, kỹ xảo, nhu là một hình tượng: cha mẹ, giáo viên cô giáo... Những tấm gương tiêu biểu thường có ở trong các gia đình mà mọi thành viên đều bình đẳng và luôn quan tâm đến nhau. Trong những trường hợp này, trẻ sống theo chuẩn mực của người lớn.
- Yếu tố đầu tiên của sự phát triển nhân cách thiếu niên là tính tích cực xã hội mạnh mẽ của bản thân các em nhằm lĩnh hội những chuẩn mực và giá trị nhất định, nhằm xây dựng những quan hệ thỏa đáng với người lớn, bạn bè và cuối cùng là nhắm vào bản thân (thiết kế nhân cách của mình, thiết kế tương lai của mình...).
- Ở trẻ xuất hiện ý tưởng về cuộc sống trong tương lai, phần đầu có một nghề nghiệp nhất định. Những trẻ này có định hướng cuộc sống rõ ràng và nó tự làm việc rất nhiều.
- Mức độ cao nhất là những nhận thức của trẻ trở thành giá trị của cuộc sống.

II. Hoạt động học tập và sự phát triển trí tuệ của tuổi thiếu niên

1. Đặc điểm hoạt động học tập ở nhà trường trung học cơ sở.

Hoạt động học tập là hoạt động chủ đạo của lứa tuổi học sinh, nhưng đến thiếu niên, hoạt động học được xây dựng lại một cách cơ bản so với tiểu học.

Nội dung học tập ở tuổi này khác xa với độ tuổi trước. Trong lứa tuổi này việc tiếp thu kiến thức có thể vượt ra khỏi phạm vi nhà trường. Trẻ mở rộng phạm vi hoạt động, tham gia vào nhiều lĩnh vực cũng như nhóm bạn khác nhau, tiếp xúc với công nghệ thông tin...chính vì vậy hiểu biết của học sinh trung học cơ sở gia tăng nhanh chóng.

Cách thức dạy học ở THCS cũng khác so với dạy học ở tiểu học. Thay vì một giáo viên dạy hầu hết các môn học ở tiểu học, ở THCS mỗi giáo viên chỉ dạy một đến hai môn. Mỗi giáo viên với chuyên môn riêng, trình độ riêng, phong cách dạy học riêng, cách giao tiếp riêng...đã ảnh hưởng đến môi trường nhận thức ổn định ở học sinh. Có học sinh thích nghi khá tốt với điều kiện thay đổi này, nhưng cũng có nhiều học sinh khác không dễ thích nghi, và điều này đã ảnh hưởng đến quá trình nhận thức của học sinh.

Khi nhiều giáo viên tham gia dạy các môn học, trẻ có dịp đánh giá, so sánh và nhận ra sự đa dạng về phong cách, về cách dạy, cách giao tiếp...Sự yêu thích môn học nào đó hoàn toàn có thể bắt đầu từ sự yêu mến và quý trọng giáo viên. Nếu như ở tiểu học, trẻ có thể hứng thú với quá trình học nói chung thì đến trung học cơ sở, hứng thú đã được phân hóa. Sự phân hóa này có nguyên nhân từ sự khác biệt giữa nhân cách người giáo viên trong dạy học và giáo dục trẻ. Cách dạy học phân hóa theo từng môn học cũng là cơ sở để học sinh phân biệt môn học này với môn học khác, có môn thì học sinh thấy thú vị, có môn thì thấy “chán”, có môn học thì thấy bổ ích, môn học khác lại không có nhiều ý nghĩa...Việc phân hóa như vậy đối với học tập thường được quyết định bởi chất lượng dạy học, hứng thú học và kết quả học tập môn học của học sinh.

Tóm lại, hoạt động học tập ở tuổi thiếu niên mang những sắc thái mới, có sự phân hóa sâu sắc hơn, điển hình hơn. Đây chính là môi trường tạo ra những đặc điểm hoạt động trí tuệ khác về chất so với lứa tuổi trước đó.

2. Đặc điểm phát triển trí tuệ.

Bước sang lứa tuổi thiếu niên, các em có cơ hội nắm được một khối lượng kiến thức lớn. Đặc điểm của tài liệu lĩnh hội vừa đòi hỏi hoạt động nhận thức và tư duy phát triển cao hơn, vừa đòi hỏi học sinh phải nắm được phương thức hành động đối với từng môn học. Thí dụ, hệ thống công thức, kí hiệu trong môn Hóa học đòi hỏi học

sinh cách tiếp cận khác với môn Vật lý. Các loại tư duy lí luận, phân tích, tư duy hình thức phát triển từ đầu cấp học và hoàn thiện vào năm 17 – 18 tuổi. Piaget gọi đây là giai đoạn trí tuệ thao tác hình thức. Kiểu tư duy này có đặc điểm là dựa vào những đặc điểm có tính chất tượng trưng, dựa vào hệ thống kí hiệu quy ước như ngôn ngữ, hệ thống kí hiệu toán học, lý học... để suy luận, phân tích và rút ra kết luận. Trình độ trí tuệ này đòi hỏi cách lập luận, kết luận đều diễn tả bằng lời, thoát khỏi mối liên hệ trực tiếp với vật thật hoặc mô hình thay thế. Nét đặc trưng của trình độ tư duy ở lứa tuổi này là học sinh ý thức được các thao tác trí tuệ của bản thân và kiểm soát được chúng. Đặc điểm này cũng là đặc điểm của các hiện tượng tâm lí khác, thí dụ, ngôn ngữ luôn được kiểm soát sao cho lời nói có ấn tượng, thú vị và hàm súc....

Sự phân chia môn học theo từng lĩnh vực cũng tạo ra sự phân hóa trong học sinh về năng lực và hứng thú ở lĩnh vực khoa học. Nhìn chung vào đầu cấp 2, học sinh thường gặp khó khăn đối với các môn tự nhiên, nguyên nhân là do học sinh chưa biết biến đổi các dữ liệu của bài toán hoặc chưa nhận ra sự khác biệt giữa định luật và định lí, quy tắc. Việc lĩnh hội các môn khoa học xã hội thường ít gặp khó khăn hơn. Học sinh có xu hướng ghi nhớ theo kiểu học thuộc lòng hơn là nhớ ngữ nghĩa. Nếu dạy và học theo kiểu này lặp đi lặp lại sẽ tạo ảnh hưởng xấu đến sự phát triển trí tuệ của các em.

Sự phát triển nhận thức của thiếu niên diễn ra không đồng đều ở tất cả các em học cùng một chương trình. Sự phân hóa này diễn ra mạnh mẽ hơn ở lứa tuổi này so với lứa tuổi trước. Điều này có nhiều nguyên nhân khác nhau nhưng chủ yếu là do sự thay đổi tính chất của hoạt động học tập, do sự sai sót của phương pháp học tập và dạy học. Nếu ở tiểu học, một vài thiếu sót nào đó chỉ gây cản trở phần nào đến kết quả học tập của các em thì lên cấp THCS, sự thiếu sót có thể trở thành khó khăn rõ nét và thực sự trở thành rào cản cho học sinh trong học tập môn học nào đó. Điều này dẫn đến những lỗ hổng trong kiến thức của học sinh và nếu không bù đắp kịp thời thì dẫn đến nhiều biến đổi tâm lí và hành vi của trẻ theo hướng không có lợi.

Một số nét cơ bản trong sự phát triển tâm lí nhận thức của thiếu niên:

2.1. Sự phát triển cảm giác, tri giác.

Sang tuổi thiếu niên, tri giác có chủ định phát triển hơn, khối lượng tri giác tăng lên nhiều. Các em có khả năng phân tích, tổng hợp phức tạp hơn khi tri giác. Tri giác có trình tự và toàn diện hơn. Vì tri giác có chủ định phát triển nên nó tạo điều kiện cho sự phát triển năng lực quan sát ở học sinh. Học sinh ở độ tuổi này đã có những khả năng quan sát khá tinh tế những hiện tượng xung quanh, từ sự thay đổi của thiên nhiên cho đến cảm xúc trên gương mặt của mẹ.

Bên cạnh đó tri giác không chủ định vẫn phát triển nên các em dễ bị lôi cuốn bởi ấn tượng bên ngoài, dễ bị hấp dẫn bởi cái mới lạ. Đồ dùng dạy học phù hợp là yếu tố quan trọng để phát triển cảm giác và tri giác cho học sinh.

2.2. Sự phát triển trí nhớ.

Ở lứa tuổi này trí nhớ được thay đổi về chất. Đặc điểm cơ bản của trí nhớ ở lứa tuổi này là sự tăng cường tính chất chủ định, năng lực ghi nhớ có chủ định được tăng lên rõ rệt, cách thức ghi nhớ được cải tiến, hiệu suất ghi nhớ cũng được nâng cao. Trí nhớ dần dần mang tính chất của những quá trình được điều khiển, điều chỉnh và có tổ chức.

Thiếu niên có nhiều tiến bộ trong việc ghi nhớ tài liệu trừu tượng, từ ngữ. Những kỹ năng tổ chức hoạt động tư duy của thiếu niên nhằm ghi nhớ tài liệu nhất định, kỹ năng nắm vững phương tiện ghi nhớ được phát triển ở mức độ cao hơn nhiều so với nhi đồng. Thiếu niên bắt đầu biết sử dụng những phương pháp đặc biệt để ghi nhớ và nhớ lại. Khi ghi nhớ các em đã biết tiến hành các thao tác như so sánh, hệ thống hóa, phân loại. Tốc độ ghi nhớ và khối lượng tài liệu ghi nhớ được tăng lên. Ghi nhớ máy móc ngày càng nhường chỗ cho ghi nhớ logic, ghi nhớ ý nghĩa. Hiệu quả trí nhớ trở nên tốt hơn.

Một đặc điểm nữa của trí nhớ ở thiếu niên là sự thiết lập các mối liên tưởng phức tạp hơn, gắn tài liệu mới với tài liệu cũ, đưa tài liệu cũ vào hệ thống tri thức I.A.Xamarin và những người cộng tác với ông đã xác định quá trình hình thành hệ thống tri thức đều dựa vào việc thiết lập các mối liên tưởng ở mức độ khác nhau. Từ việc thành lập những liên tưởng riêng lẻ (liên tưởng cục bộ) và liên tưởng hệ thống (tri thức về từng vấn đề tồn tại tách rời nhau). Đó là đặc điểm liên tưởng của nhi đồng nhưng ở thiếu niên đặc điểm liên tưởng đó ở mức độ cao hơn, từ mức độ hình thành mối liên tưởng bên trong bộ môn (phản ánh hệ thống tri thức bên trong các môn học) sang mối liên tưởng giữa các môn học (giữa các hệ thống tri thức). Điều này giúp cho thiếu niên thấy được mối liên hệ giữa tri thức của các môn học khác nhau, hiểu biết về cái chung, sự thống nhất tri thức của nhiều khoa học khác nhau.

Nếu trước đây các em nhi đồng thường cố gắng ghi nhớ từng chữ, từng bài thì bây giờ các em thiếu niên thường phản đối yêu cầu của giáo viên bắt học thuộc lòng và có khuynh hướng tái hiện bằng lời nói của mình. Vì thế giáo viên phải:

- Dạy cho học sinh phương pháp đúng đắn của việc ghi nhớ logic (kỹ năng biết phân đoạn theo ý nghĩa, biết tách ra các ý làm điểm tựa để nhớ, biết ôn tập, lập dàn bài sơ lược để ghi nhớ...)

- Cần giải thích cho các em rõ sự cần thiết phải ghi nhớ chính xác những định nghĩa, những quy luật. Ở đây phải chỉ cho các em thấy nếu ghi nhớ thiếu một từ nào đó, thì ý nghĩa của nó không còn chính xác nữa.
- Rèn luyện cho các em có kỹ năng trình bày chính xác nội dung bài học theo cách diễn đạt của mình.
- Khi tổ chức quá trình ghi nhớ, thiếu niên thường kiểm tra hiệu quả của ghi nhớ bằng sự nhận lại: nhưng hiệu quả của ghi nhớ không phải đo bằng sự nhận lại, mà bằng sự tái hiện. Vì thế để kiểm tra sự ghi nhớ, phải bằng sự tái hiện thì mới biết được hiệu quả của sự ghi nhớ.
- Giáo viên cần hướng dẫn các em vận dụng cả hai cách: ghi nhớ máy móc và ghi nhớ ý nghĩa một cách hợp lí.
- Cần chỉ cho các em thiết lập các mối liên tưởng ngày càng phức tạp hơn, gắn tài liệu mới với tài liệu cũ, giúp cho việc lĩnh hội tri thức có hệ thống hơn, đưa tài liệu cũ vào hệ thống tri thức.

2.3. Sự phát triển chú ý.

Sự phát triển chú ý của thiếu niên diễn ra phức tạp. Một mặt, chú ý có chủ định bền vững được hình thành; nhưng mặt khác, sự phong phú của những ấn tượng, sự rung động tích cực và xung động mạnh mẽ của lứa tuổi này thường dẫn đến sự chú ý không bền vững. Tất cả những điều đó đều phụ thuộc vào điều kiện làm việc, nội dung tài liệu, tâm trạng, thái độ của các em đối với công việc học tập.

Ở lứa tuổi này tính lựa chọn của chú ý phụ thuộc rất nhiều vào tính chất của đối tượng học tập và mức độ hứng thú của các em với đối tượng đó. Vì thế ở giờ học này các em không tập trung, chú ý nhưng ở giờ khác thì lại làm việc rất nghiêm chỉnh, tập trung chú ý rất cao độ.

Nhiều công trình nghiên cứu cho thấy ở tuổi thiếu niên khối lượng chú ý tăng lên rõ rệt; khả năng di chuyển chú ý từ thao tác này đến thao tác khác, từ hoạt động này đến hoạt động khác cũng được tăng cường rõ rệt. Các em có thể đang học môn này chuyển sang học môn khác vẫn có thể tập trung chú ý vào việc học tập dễ dàng.

Biện pháp tốt nhất để tổ chức sự chú ý của thiếu niên là tổ chức hoạt động học tập sao cho các em ít có thời gian nhàn rỗi, cũng như không có ý muốn và khả năng bị thu hút vào một đối tượng nào đó trong thời gian lâu dài. Những công việc hứng thú, giờ học hứng thú có tác dụng gây sự say mê, tập trung chú ý của các em. Nhưng cần lưu ý rằng không phải bao giờ các em cũng thích cái vui, cái dễ hiểu; mà chính những giờ học có nội dung, có sự chuyển tiếp từ hình thức làm việc này đến hình thức làm

việc khác, đòi hỏi các em phải hoạt động nhận thức tích cực – đó chính là hình thức tốt làm cho các em có khả năng tự tổ chức sự chú ý của mình.

Những công trình nghiên cứu của N.F. Đôbrunhin và những người khác đã cho biết: từ chú ý có chủ định được duy trì bằng nỗ lực ý chí, các em ngày càng chuyển sang chú ý sau chủ định. Nó được xuất hiện do sự lôi cuốn dần dần của công việc có tính “phát minh”, và vì vậy không đòi hỏi các em phải có những nỗ lực ý chí để duy trì sự chú ý của mình.

2.4. Sự phát triển tư duy.

Hoạt động tư duy của các em lứa tuổi này cũng có những biến đổi cơ bản: Tư duy nói chung và tư duy trừu tượng nói riêng phát triển mạnh là một đặc điểm cơ bản của hoạt động tư duy ở thiếu niên. Nhưng tư duy hình tượng - cụ thể vẫn được tiếp tục phát triển và giữ vai trò quan trọng trong cấu trúc của tư duy.

Do nội dung các môn học phong phú, đa dạng, phức tạp, đòi hỏi tính chất mới mẻ của công việc lĩnh hội tri thức, đòi hỏi phải dựa vào tư duy độc lập, khả năng khái quát hóa, trừu tượng hóa, so sánh, phán đoán mới có thể rút ra kết luận, mới hiểu được tài liệu học tập. Qua mỗi năm học ở nhà trường trung học cơ sở, khả năng tư duy trừu tượng của các em được phát triển. Sự thay đổi mối quan hệ giữa tư duy hình tượng cụ thể chuyển dần sang và chiếm ưu thế của tư duy trừu tượng, khái quát là đặc điểm cơ bản của hoạt động tư duy ở thiếu niên. Tuy nhiên những thành phần hình tượng cụ thể của tư duy bộ phận không giảm xuống, không mất đi mà vẫn tồn tại và được phát triển. Nó vẫn giữ vai trò quan trọng trong cấu trúc của tư duy. Sự coi thường những đặc điểm của tư duy trực quan – hình tượng của lứa tuổi này sẽ dẫn đến tình trạng khi phân tích những dấu hiệu bản chất, trừu tượng của đối tượng mà không có biểu tượng trực quan về đối tượng, làm cho việc hiểu các dấu hiệu bản chất trừu tượng này một cách hình thức. Thiếu niên đã hiểu những dấu hiệu bản chất của đối tượng, nhưng không phải bao giờ cũng phân biệt được dấu hiệu đó trong tất cả các trường hợp cụ thể. Ví dụ chưa nhận biết được tam giác vuông khi góc vuông ở phía trên và cạnh huyền là đáy của tam giác. Thành phần hình tượng cụ thể trong tư duy có ý nghĩa quan trọng ở chỗ trong nhiều trường hợp tác động của từ ngữ không đủ mạnh so với những ấn tượng cảm tính. Tuy nhiên, nếu chỉ dừng ở tư duy trực quan – hình tượng mà không quan tâm đến phát triển tư duy trừu tượng thì sẽ làm cho việc thu hẹp hay mở rộng một khái niệm nào đó, cũng như việc lĩnh hội các khái niệm khoa học trong chương trình học tập của các em sẽ gặp khó khăn. Do đó, trong dạy học phải tạo mọi điều kiện để cho dạng tư duy trừu tượng phát triển.

Tư duy phê phán ở lứa tuổi đã phát triển. Nhi đồng thường tin tưởng tuyệt đối vào giáo viên cô giáo thì đến tuổi thiếu niên, các em đã biết so sánh, đánh giá những thông tin giáo viên cung cấp, cũng như đánh giá chính người giáo viên. Chính vì vậy, trong quá trình dạy học nếu có học sinh tranh cãi bướng bỉnh...thì người giáo viên nên chỉ ra sự vô lí, thiếu căn cứ trong cách lập luận của các em, chỉ cho các em biện pháp, hình thức phát triển tính phê phán của tư duy.

Tư duy sáng tạo độc lập là một đặc điểm quan trọng của thiếu niên, các em biết tìm ra con đường giải bài tập theo cách riêng của mình, có nhiều em thích sáng chế, phát minh...

Từ những đặc điểm trên, giáo viên cần lưu ý:

- Cần thiết kế các phương pháp dạy học kích thích tư duy độc lập sáng tạo ở học sinh.
- Giáo viên cần tổ chức giảng dạy để tạo được tình huống khiến học sinh phải độc lập tư duy.
- Giáo viên cần phát triển tư duy trừu tượng cho học sinh để làm cơ sở cho việc lĩnh hội khái niệm khoa học trong chương trình học tập.
- Chỉ dẫn cho các em những biện pháp để rèn luyện kỹ năng suy nghĩ có phê phán và độc lập.

2.5. Sự phát triển ngôn ngữ.

Vốn từ của học sinh THCS được mở rộng cùng với việc mở rộng các khái niệm, đặc biệt là thuật ngữ khoa học. Việc học tập môn văn, đặc biệt là văn nghị luận đã giúp cho thiếu niên phát triển ngôn ngữ chính xác, giàu hình tượng. Nhiều học sinh thích sáng tác, làm thơ...

Ngôn ngữ bên trong của các em được phát triển và được biểu hiện dưới dạng độc thoại vì nhiều khi thiếu niên muốn “lắng xuống” để phân tích thế giới nội tâm của mình.

Hạn chế ở ngôn ngữ của các em là nhiều em thích sử dụng những từ ngữ sáo rỗng, không khoa học, bắt chước ngôn ngữ của người lớn mà không hiểu hết ý nghĩa của chúng.

III. Sự phát triển tự ý thức và động cơ của thiếu niên.

1. Sự hình thành tự ý thức của thiếu niên.

Một trong những đặc điểm quan trọng của sự phát triển nhân cách ở lứa tuổi thiếu niên là sự hình thành tự ý thức.

Sự bắt đầu hình thành và phát triển tự ý thức đã gây nhiều ấn tượng sâu sắc đến toàn bộ đời sống tâm lý của lứa tuổi này, đến hoạt động học tập, đến sự hình thành mối quan hệ qua lại với mọi người. Tự ý thức không có nghĩa là tách rời khỏi thực tế,

khỏi thể giới cảm xúc bên trong; không phải là sự thể hiện độc nhất nguyện vọng tự nhận thức, tự mô xê, tự phân tích triền miên vô bổ. Nhu cầu tự ý thức được nảy sinh từ nhu cầu cuộc sống, từ hoạt động thực tiễn, từ yêu cầu mong muốn của người lớn, của tập thể quy định. Do sự phát triển mạnh mẽ của cơ thể, đặc biệt do sự phát triển của các mối quan hệ xã hội và giao tiếp trong tập thể mà các em đã biểu hiện nhu cầu tự đánh giá, nhu cầu so sánh mình với người khác. Các em đã bắt đầu xem xét mình, vạch cho mình một nhân cách tương lai, muốn hiểu biết mặt mạnh, mặt yếu trong nhân cách của mình. Mức độ tự ý thức của các em cũng có sự khác nhau.

Về nội dung, không phải tất cả những phẩm chất của nhân cách đều được các em ý thức hết. Ban đầu các em chỉ nhận thức hành vi của mình. Lúc đầu các em tự nhận thức những hành vi riêng lẻ, sau đó là toàn bộ hành vi của mình. Tiếp theo các em nhận thức về những phẩm chất đạo đức, tính cách và khả năng của mình trong những phạm vi khác nhau. Cuối cùng các em mới nhận thức những phẩm chất phức tạp thể hiện nhiều mặt của nhân cách. Nhiều nghiên cứu đã cho thấy, không phải toàn bộ những nét tính cách được các em ý thức cùng một lúc. Những phẩm chất được các em ý thức trước là những phẩm chất liên quan đến nhiệm vụ học tập như sự chú ý, tính kiên trì, siêng năng, chuyên cần...; Sau đó là thể hiện thái độ đối với người khác như tình bạn, lòng vị tha, tính nhẫn nại, tính bướng bỉnh...; Tiếp đến là những phẩm chất thể hiện thái độ với bản thân như tính khiêm tốn, tính tự cao, tính khoe khoang...; Cuối cùng là những nét tính cách tổng hợp thể hiện nhiều mặt của nhân cách như tình cảm trách nhiệm, lòng tự trọng, danh dự, tính nguyên tắc, tính mục đích...

Sở dĩ quá trình hình thành sự tự ý thức diễn ra như trên là vì:

- Hoạt động học tập và thái độ đối với mọi người được các em xác định là mặt biểu hiện chủ yếu của nhân cách.
- Những nét tính cách như tính khiêm tốn, tự cao, khoe khoang... là những nét tính cách các em dễ nhận thấy khi giao tiếp với mọi người.
- Còn những nét tính cách như tình cảm trách nhiệm, tính nguyên tắc, tính mục đích là những nét tính cách phức tạp do đó các em khó nhận thấy ngay.

Về cách thức, sự tự ý thức của các em là một quá trình diễn ra dần dần. Cơ sở đầu tiên của sự tự ý thức của các em là sự nhận xét, đánh giá của người khác, nhất là người lớn. Vì thế các em ở đầu lứa tuổi thiếu niên nhận xét mình bằng con mắt của người khác. Tuổi các em càng nhiều, các em bắt đầu có khuynh hướng độc lập phân tích và đánh giá nhân cách của mình hơn.

Đặc điểm quan trọng về tự ý thức của thiếu niên là sự mâu thuẫn giữa nhu cầu tìm hiểu bản thân với kỹ năng chưa đầy đủ để phân tích đúng đắn sự biểu lộ của nhân cách. Trên cơ sở đó nảy sinh những xung đột do mâu thuẫn giữa: Mức độ kì vọng của

các em – địa vị thực tế của chúng trong tập thể; thái độ của các em đối với bản thân, đối với những phẩm chất nhân cách của mình – thái độ của các em với người lớn, đối với bạn bè cùng lứa tuổi. Vì thế, A.G.Covaliop nhận xét rằng: người lớn cần nhận xét, đánh giá đúng nhân cách của các em để đừng gây cho các em hai rung cảm trái ngược nhau: tự cao và kém cỏi.

Ý nghĩa quyết định nhất để phát triển tự ý thức ở thiếu niên là cuộc sống tập thể của các em, nơi mà nhiều mối quan hệ giá trị đúng đắn. Mối quan hệ này sẽ hình thành ở các em lòng tự tin vào sự tự đánh giá của mình là những yêu cầu ngày càng cao đối với hành vi, hoạt động của các em, nguyện vọng để tìm kiếm một vị trí trong hệ thống những mối quan hệ xã hội đúng đắn với các em, cũng đồng thời giúp cho sự phát triển về mặt tự ý thức của các em.

Khi nhận thức về mình, thiếu niên còn đối chiếu so sánh mình với người khác. Nhưng khi đánh giá người khác, các em có thể còn chủ quan, nông cạn, nhiều khi chỉ dựa vào một vài hiện tượng không rõ ràng các em đã vội kết luận hoặc chỉ chú ý vào một vài phẩm chất nào đó mà quy kết toàn bộ. Vì thế, người lớn rất dễ và cũng có thể rất khó để gây uy tín đối với thiếu niên. Khi có kết luận đánh giá về một người nào đó, các em thường có ấn tượng dai dẳng, sâu sắc.

Sự phát triển tự ý thức của thiếu niên có ý nghĩa quan trọng ở chỗ, nó giúp các em bước vào một giai đoạn mới dễ dàng hơn. Kể từ tuổi thiếu niên trở đi, khả năng tự giáo dục của các em được phát triển, các em không chỉ là khách thể của quá trình giáo dục mà còn đồng thời là chủ thể của quá trình này. Ở nhiều em, tự giáo dục còn chưa có hệ thống, chưa có kế hoạch, các em còn lúng túng trong việc lựa chọn biện pháp tự giáo dục. Vì vậy, nhà giáo dục cần tổ chức cuộc sống và hoạt động tập thể phong phú, hấp dẫn, lôi cuốn các em vào hoạt động chung của tập thể, tổ chức tốt mối quan hệ giữa người lớn và các em...

2. Ý thức đạo đức của thiếu niên.

Khi đến trường, các em được lĩnh hội chuẩn mực và quy tắc hành vi đạo đức một cách có hệ thống. Đến tuổi thiếu niên, do sự mở rộng quan hệ xã hội, do sự phát triển mạnh mẽ của tự ý thức... mà trình độ đạo đức của các em được phát triển mạnh. Sự hình thành ý thức đạo đức nói chung, sự lĩnh hội tiêu chuẩn của hành vi đạo đức nói riêng là đặc điểm tâm lí quan trọng trong lứa tuổi thiếu niên. Tuổi thiếu niên là lứa tuổi hình thành thế giới quan, lí tưởng, niềm tin đạo đức, những phán đoán giá trị...

Do tự ý thức và trí tuệ đã phát triển, hành vi của thiếu niên bắt đầu chịu sự chỉ đạo của những nguyên tắc riêng, những quan điểm riêng của thiếu niên. Nhân cách

của thiếu niên được hình thành phụ thuộc vào việc thiếu niên có được kinh nghiệm đạo đức ra sao và thực hiện loại đạo đức nào? Những nghiên cứu tâm lý học cho thấy trình độ nhận thức đạo đức của thiếu niên là cao. Thiếu niên hiểu rõ những khái niệm đạo đức vừa sức đối với các em...

Nhưng ở thiếu niên cũng có cả những kinh nghiệm và khái niệm đạo đức hình thành một cách tự phát ngoài sự hướng dẫn của giáo dục, do ảnh hưởng của những sự kiện trong sách, phim, bạn bè xấu... Do vậy, các em có thể có những ngộ nhận hoặc hiểu phiến diện, không chính xác một số khái niệm đạo đức... Trong công tác giáo dục cần chú ý giúp các em hiểu được khái niệm đạo đức một cách chính xác... và tổ chức hành động để thiếu niên có được kinh nghiệm đạo đức đúng đắn...

3. Sự phát triển hứng thú, động cơ và thái độ học tập của thiếu niên.

3.1. Đặc điểm hứng thú nhận thức.

Sự chuyên môn hóa đã làm sâu sắc kiến thức cần trang bị cũng như mới thỏa mãn nhu cầu hiểu biết của học sinh. Chính nhờ sự phân chia các nhánh của lĩnh vực khoa học nên hứng thú nhận thức của học sinh cũng được phân định rõ rệt. Từ có hứng thú biểu hiện rõ rệt đối với một lĩnh vực tri thức nào đó và có những việc làm có nội dung cho đến hoàn toàn không có hứng thú nhận thức, việc học hoàn toàn gò ép, bắt buộc.

Ngoài ra, các môn học nhiều hơn, khó hơn và trừu tượng hơn, đi dần đến chân lý hơn khiến các em phải tư duy, suy luận nhiều hơn và điều này khiến hứng thú của các em cũng hướng vào chiều sâu của tri thức, mong muốn khám phá thế giới xung quanh thông qua các các môn học. Sự hứng thú của học sinh còn phụ thuộc vào phương pháp dạy học của các giáo viên cô. Hơn nữa, kiến thức mới nhiều khi mâu thuẫn với kinh nghiệm, tri thức đã có của các em vì vậy các em phải tích cực suy nghĩ hơn để giải quyết vấn đề, cũng vì thế tư duy phát triển hơn. Tuy nhiên, sự hình thành hoạt động học tập ở mỗi trẻ khác nhau là khác nhau, có em học tập thụ động, có em học tập tích cực.

3.2. Động cơ học tập.

Nhiều công trình nghiên cứu cho rằng động cơ học tập của các em có cấu trúc phức tạp:

- Động cơ xã hội được xếp thành một khối: học để phục vụ xã hội, để lao động tốt...
- Động cơ nhận thức và động cơ riêng (muốn có uy tín, địa vị trong lớp) liên quan với lòng mong muốn tiến bộ và lòng tự trọng.

- Đôi khi ta lại thấy có sự mâu thuẫn giữa mong muốn trao đổi tri thức với thái độ bàng quan và thậm chí thái độ xấu đối với học tập, thái độ “phớt lờ” đối với điểm số. Sở dĩ có tình trạng này là do các nguyên nhân sau:

+ Do sự thất bại trong học tập. Các em thường hay xúc động mạnh khi thất bại trong học tập, nhưng lòng tự trọng thường làm các em che giấu, thờ ơ, lãnh đạm đối với thành tích học tập.

+ Do xung đột với giáo viên.

- Nhiều lúc chúng ta thấy các em thường nhắc bài cho nhau. Việc làm này của các em có nhiều động cơ khác nhau. Các nhà tâm lý học đã xác nhận rằng, đó là động cơ thuộc về nhận thức, đạo đức của các em. Về động cơ nhận thức, các em nhắc bài cho bạn là muốn giúp bạn, bởi vì các em quan niệm giúp bạn là giúp bằng mọi phương tiện. Về mặt động cơ đạo đức, nhắc bài cho bạn để tỏ rõ sự hiểu biết của mình, muốn khoe khoang sự chăm chỉ học bài của mình.

Tóm lại, động cơ học tập của thiếu niên rất phong phú đa dạng, nhưng chưa bền vững, nhiều khi còn thể hiện sự mâu thuẫn của nó.

3.3. Thái độ đối với học tập.

Thái độ tự giác đối với học tập ở tuổi thiếu niên cũng tăng lên rõ rệt. Ở tuổi nhi đồng, thái độ đối với môn học phụ thuộc vào thái độ của các em đối với giáo viên và điểm số nhận được. Nhưng ở tuổi thiếu niên, thái độ đối với môn học do nội dung môn học và sự đòi hỏi phải mở rộng tầm hiểu biết chi phối. Thái độ đối với môn học đã được phân hóa (môn “hay”, môn “không hay”...).

Ở đa số thiếu niên, nội dung khái niệm “học tập” đã được mở rộng; ở nhiều em đã có yếu tố tự học, có hứng thú bền vững đối với môn học, say mê học tập. Tuy nhiên, tính tò mò, ham hiểu biết nhiều có thể khiến hứng thú của thiếu niên bị phân tán và không bền vững và có thể hình thành thái độ dễ dãi, không nghiêm túc đối với các lĩnh vực khác trong cuộc sống.

Thái độ đối với học tập của các em cũng rất khác nhau mặc dù các em đều ý thức được tầm quan trọng và sự cần thiết của học tập. Sự khác nhau đó được thể hiện như sau:

- Từ thái độ rất tích cực, có trách nhiệm đến thái độ lười biếng, thờ ơ, thiếu trách nhiệm trong học tập.

- Sự hiểu biết: từ mức độ phát triển cao và sự ham hiểu biết nhiều lĩnh vực tri thức khác nhau ở một số em, nhưng ở một số em khác thì mức độ phát triển rất yếu, tầm hiểu biết rất hạn chế.

- Phương thức lĩnh hội tài liệu học tập: từ những em có kỹ năng học tập độc lập, có nhiều cách học đến những em hoàn toàn chưa có kỹ năng học tập độc lập, chỉ biết học thuộc lòng từng bài, từng câu, từng chữ.

Để giúp các em có thái độ đúng đắn với việc học, nhiều công trình nghiên cứu đã chỉ ra rằng:

- Tài liệu học tập phải súc tích về nội dung khoa học.
- Tài liệu học tập phải gắn với cuộc sống của các em, làm cho các em hiểu rõ ý nghĩa của tài liệu học tập.
- Tài liệu phải gây được hứng thú.
- Khi trình bày phải gọi cho các em có nhu cầu tìm hiểu tài liệu.
- Phải giúp các em biết cách học, có phương pháp học cho phù hợp.

IV. Hoạt động giao tiếp và đời sống tình cảm của thiếu niên.

1. Sự hình thành kiểu quan hệ qua lại mới ở thiếu niên.

1.1. Nhu cầu giao tiếp như những “người lớn”.

Vị trí đặc biệt của thời kì thiếu niên được xác định bởi sự chuyển tiếp từ một kiểu quan hệ giữa người lớn và trẻ con đặc trưng cho tuổi thơ ấu sang một kiểu mới về chất, đặc thù đối với sự giao tiếp của những người lớn. Những phương thức cũ dần dần bị những phương thức mới chèn ép, tuy vậy chúng vẫn cùng song song tồn tại. Điều này gây khó khăn cho cả người lớn lẫn thiếu niên trong quan hệ và trong đời sống tình cảm.

Ngay từ đầu tuổi thiếu niên đã có tình huống dễ dàng nảy sinh những mâu thuẫn giữa người lớn và thiếu niên nếu người lớn vẫn duy trì quan hệ với thiếu niên như với trẻ con. Kiểu quan hệ này trái ngược với những nghĩa vụ giáo dục và cản trở mức trưởng thành về mặt xã hội của thiếu niên. Hơn nữa quan hệ đó còn trái ngược với biểu tượng của thiếu niên về mức độ trưởng thành của bản thân và với những kì vọng của thiếu niên về những quyền hạn mới. Chính sự trái ngược này là nguồn sinh ra xung đột trong mối quan hệ giữa người lớn và thiếu niên.

Nếu hoàn cảnh này được duy trì thì sự phá vỡ những quan hệ cụ trước đây có thể kéo dài suốt cả thời kì thiếu niên và có hình thức xung đột kinh niên. Bằng các hình thức không phục tùng và chống đối khác nhau, thiếu niên phá vỡ những quan hệ “trẻ con” trước đây với người lớn và buộc họ vào kiểu quan hệ mới, quan hệ “người lớn”. Quan hệ xung đột tạo điều kiện phát triển những hình thức hành vi thích ứng và giải thoát thiếu niên. Thiếu niên xa lánh người lớn, tin rằng người lớn không đúng vì các em cho rằng người lớn không hiểu và không thể hiểu họ. Người lớn dễ mất đi vị trí giáo dục và ảnh hưởng của mình tới trẻ.

1.2. “Đạo đức vâng lời” và “đạo đức bình đẳng”

Ở thiếu niên tồn tại hai hệ thống giao tiếp: với người lớn và với bạn cùng tuổi. Trong hệ thống giao tiếp với người lớn, trẻ ở vị trí không bình đẳng, với các em vị trí này là “đạo đức vâng lời”. Trong hệ thống giao tiếp với bạn, trẻ ở vị trí bình đẳng và trẻ thực hiện “đạo đức bình đẳng”. Như vậy, bước vào đầu tuổi thiếu niên, những quan hệ của các em với những bạn cùng tuổi và đặc biệt với những bạn thân được xây dựng trên một số chuẩn mực quan trọng của “đạo đức bình đẳng” – là đạo đức đặc trưng trong quan hệ của người lớn, còn cơ sở của những quan hệ của các em với người lớn thì vẫn là “đạo đức vâng lời”.

Sự trái ngược này dẫn đến:

- Chính sự giao tiếp với bạn bè – chứ không phải với người lớn – có thể đem lại cho thiếu niên sự thỏa mãn nhiều hơn, trở nên cần thiết hơn và có ý nghĩa hơn về mặt chủ quan và giao tiếp này có thể giữ vai trò chủ đạo trong sự phát triển mức trưởng thành về mặt đạo đức xã hội và hình thành nhân cách của các em ở giai đoạn này.
- Những chuẩn mực của người lớn (“đạo đức bình đẳng”) trong giao tiếp với bạn bè mà thiếu niên lĩnh hội được có thể: một là va vấp và trái ngược với những chuẩn mực “đạo đức vâng lời”, hai là chúng sẽ chiến thắng những chuẩn mực vâng lời (buộc người lớn phải tôn trọng mình) vì rằng đạo đức trẻ con đối với thiếu niên trở nên không thể chấp nhận được.

Sự trái ngược giữa hai chuẩn mực đạo đức này dẫn đến sự xung đột tâm lí ở thiếu niên. Biểu hiện của sự xung đột này cũng rất đa dạng: có trẻ trở nên lầm lì ít nói, trẻ thì phản kháng bướng bỉnh, cãi lại, trẻ thì sẵn sàng bỏ nhà đi bụi... Cho nên khoảng cách giữa hai loại đạo đức này càng nhỏ thì khủng hoảng độ tuổi có thể diễn ra càng nhẹ nhàng, thậm chí không để lại dấu vết nào của khủng hoảng. Chính vì vậy người lớn giữ vai vô cùng quan trọng đối với mức độ khủng hoảng tâm lí tuổi thiếu niên.

Như vậy, tính độc lập và quyền bình đẳng trong quan hệ của các em với người lớn là vấn đề phức tạp và gay gắt nhất trong sự giao tiếp của các em với người lớn nói riêng, trong việc giáo dục các em ở lứa tuổi này nói chung. Nhưng khó khăn đặc thù này có thể giải quyết, nếu người lớn và các em xây dựng được mối quan hệ bạn bè, hoặc quan hệ có hình thức hợp tác trên cơ sở tôn trọng, tin tưởng giúp đỡ nhau. Sự hợp tác này cho phép người lớn đặt các em vào vị trí mới – vị trí của người giúp việc và người bạn trong công việc khác nhau, còn bản thân người lớn thành người mẫu mực, và người bạn tin cậy của các em.

2. Hoạt động giao tiếp của thiếu niên với bạn bè.

2.1. Đặc điểm hoạt động giao tiếp của thiếu niên với bạn bè cùng lứa tuổi.

Giao tiếp là điều kiện tất yếu của mọi hình thức hoạt động xã hội và cá nhân của con người. Giao tiếp bạn bè chiếm vị trí đáng kể trong đời sống tinh thần của thiếu niên. Vị trí bình đẳng trong giao tiếp của các em làm cho quan hệ của các em đặc biệt hấp dẫn, nó phù hợp với cảm giác về sự trưởng thành của thiếu niên. Sự liên hệ với bạn cùng giới hoặc khác giới trong thời niên thiếu mở đầu cho cuộc sống trưởng thành ngoài xã hội. Chính sự giao tiếp với bạn đã đem lại cho thiếu niên sự thỏa mãn nhiều hơn, trở nên cần thiết hơn và có thể giữ vai trò chủ đạo trong sự hình thành, phát triển nhân cách. Ở thiếu niên giao tiếp với người lớn không thể hoàn toàn thay thế giao tiếp với bạn cùng tuổi.

Mối quan hệ của thiếu niên với bạn bè cùng lứa tuổi rất phức tạp và đa dạng so với tuổi nhi đồng. Sự giao tiếp của các em đã vượt ra ngoài phạm vi học tập, nhà trường, mà còn mở rộng trong những hứng thú mới, những việc làm mới, những quan hệ mới trong đời sống của các em. Các em ở tuổi này thường thích giao tiếp, kết bạn. Lúc đầu thích giao tiếp với những em có uy tín được mọi người tôn trọng, phạm vi giao tiếp lúc đầu rộng không bền có tính chất tạm thời. Đó là thời kỳ lựa chọn tìm kiếm bạn thân. Những bạn thân thường có cùng hứng thú, có nguyện vọng hoặc những sự yêu thích nào đó thì họ gắn bó với nhau, giao tiếp, chuyện học sinh, hoạt động cùng nhau.

Các em có nhu cầu lớn trong giao tiếp với bạn bè vì: Một mặt, các em khao khát được giao tiếp và cùng hoạt động chung với nhau, các em có nguyện vọng được sống tập thể, có những bạn bè thân thiết, tin cậy; Mặt khác cũng biểu hiện nguyện vọng không kém phần quan trọng là được bạn bè công nhận, thừa nhận, tôn trọng mình. Trong giao tiếp các em có ảnh hưởng đến nhau rất rõ rệt. Chẳng hạn, mình là người không thích hoạt động đó nhưng vì chơi với bạn nên lây sang chính mình. Vì thế trong giao tiếp với bạn đã nảy sinh các hứng thú mới. Bạn thân cũng có thể trở thành hình mẫu cho mình. Chẳng hạn những ưu điểm, những cái tốt ở bạn... làm cho mình phải suy nghĩ nghiêm túc...

Nhi đồng kết bạn thường căn cứ nhiều vào sức học, hành vi, tính tích cực xã hội của các bạn, tức là vào việc bạn mình thực hiện những yêu cầu của người lớn như thế nào. Đối với thiếu niên, chuẩn mực quan trọng trong quan hệ bạn bè là “Bộ luật tình bạn”. Bộ luật này bao gồm những chuẩn mực quan trọng nhất là sự tôn trọng lẫn nhau, quan hệ bình đẳng và giúp đỡ lẫn nhau, lòng trung thành, tính trung thực. Chuyện học sinh ở các em giữ một vai trò quan trọng, có một ý nghĩa đáng kể. Các em có thể nói cho nhau nghe tất cả những mặt sinh hoạt, đời sống, suy nghĩ... có khi nói

cả những điều bí mật với bạn bè (những điều mà các em chưa hẳn nói với người thân trong nhà). Vì thế các em có yêu cầu cao với bạn; đã là bạn thì phải cởi mở, tế nhị, hiểu nhau, vị tha, đồng cảm và giữ bí mật cho nhau. Các em thường cũng tranh luận, thảo luận với nhau về các vấn đề có liên quan.

Thiếu niên coi quan hệ bạn bè cùng tuổi là quan hệ riêng của những cá nhân. Các em cho rằng, các em có quyền hành động độc lập trong quan hệ này và bảo vệ quyền đó của mình. Nếu có sự can thiệp thô bạo của người lớn, khiến các em cảm thấy bị xúc phạm, thì các em chống đối lại. Nếu như quan hệ của các em với người lớn càng không thuận hòa thì sự giao tiếp với bạn cùng lứa càng tăng và ảnh hưởng của bạn bè đến các em càng mạnh mẽ.

Sự bất hoà trong tình bạn cùng lớp, sự thiếu thốn bạn thân hoặc tình bạn bị phá vỡ đều sinh ra những cảm xúc nặng nề, được xem như là bi kịch của cá nhân. Tình huống khó chịu nhất đối với các em là sự phê bình thẳng thắn của tập thể, của bạn bè; còn hình phạt nặng nề nhất đối với các em là bị bạn bè tẩy chay, không muốn chơi với mình. Sự đơn độc là trải nghiệm quá nặng nề đối với thiếu niên. Chính vì vậy nhiều trẻ đi tìm những người bạn, hội, bè phái ở bên ngoài lớp học, ngoài nhà trường... và ở đây các em có thể phải trải nghiệm những bi kịch cuộc đời thực sự.

2.1. Đặc điểm hoạt động giao tiếp của thiếu niên với bạn khác giới.

Ở lứa tuổi này quan hệ giữa các em trai và các em gái có những thay đổi cơ bản so với lứa tuổi trước. Các em đã bắt đầu biểu hiện quan tâm lẫn nhau, ưa thích nhau, và do đó quan tâm đến vẻ bề ngoài của mình.

Lúc đầu sự quan tâm đến giới khác, ở các em nam còn có tính chất tản mạn, và biểu hiện bằng phương thức đặc thù của trẻ con, như trêu chọc, xô đẩy các em gái... Các em gái nhiều khi rất bực, không hài lòng về những hành vi như thế của các em trai, song động cơ của những hành vi đó, các em gái ý thức được và không bực tức, giận dữ các em trai.

Về sau những quan hệ này được thay đổi, mất tính trực tiếp, xuất hiện tính ngượng ngùng, nhút nhát, e thẹn. Ở một số em điều đó được bộc lộ trực tiếp còn số khác được che dấu bằng thái độ thờ ơ giả tạo “khinh bỉ” đối với người khác giới. Hành vi này mang tính chất hai mặt: sự quan tâm đến nhau và sự phân biệt nam nữ.

Có nhiều em lớp 8, lớp 9, đặc biệt là các em gái hay để ý vấn đề ai yêu ai. Mặc dù điều này các em rất bí mật, nếu có kể cho ai biết thì chỉ kể cho những người bạn thật tin cậy, thân thiết. Nhưng không hiểu làm sao các em khác lại biết được. Điều đó chứng tỏ các em theo dõi quan sát nhau, để ý nhau thường xuyên.

Ở học sinh các lớp 6,7, tình bạn giữa nam và nữ ít nảy sinh, nhưng ở các học sinh lớp 8,9 thì nảy sinh thường xuyên hơn, sự gắn bó giữa hai bên rất thắm thiết và nó giữ một vị trí lớn trong cuộc sống các em. Ở các lớp này đã xuất hiện các nhóm hỗn hợp (có cả nam và nữ vào một nhóm bạn). Hứng thú đối với người bạn cùng học khác giới có ý nghĩa không nhỏ đối với sự phát triển nhân cách của các em. Mỗi tình cảm, thân thiện đã động viên nhau, gợi ý cho nhau, kích thích nhau làm điều tốt, giúp nhau, bảo vệ lẫn nhau. Đây là một động lực tự hoàn thiện bản thân của từng em.

Tất nhiên, quan hệ giao tiếp nam nữ ở lứa tuổi này có thể lệch lạc. Quan niệm về bạn khác giới không đúng mực dẫn đến đua đòi chơi bời, bỏ cả việc học lẫn công việc khác... Vì thế những người làm công tác giáo dục cần hướng dẫn, uốn nắn cho tình bạn ở tuổi này thật lành mạnh, trong sáng. Quan hệ tốt đẹp sẽ là động lực thúc đẩy quá trình học tập, rèn luyện.

Nói chung, tình bạn có ý nghĩa lớn lao đối với đời sống, với sự phát triển nhân cách của các em. Hoạt động giao tiếp ở tuổi này là một hoạt động đặc biệt. Nội dung của sự giao tiếp là xây dựng quan hệ qua lại, những hành động trong quan hệ đó. Nhờ hoạt động giao tiếp mà các em nhận thức được người khác và bản thân mình; đồng thời qua giao tiếp, đã hình thành và phát triển một số kỹ năng so sánh, phân tích, khái quát hành vi của bản thân và của bạn, làm phong phú thêm những biểu tượng về nhân cách của bạn và của bản thân. Các em dần nắm bắt được những chuẩn mực đạo đức mới và dần nắm bắt được những chuẩn mực kiểu quan hệ người lớn, điều này giúp các em trưởng thành về mặt xã hội.

Đó là ý nghĩa to lớn của hoạt động giao tiếp ở lứa tuổi này đối với sự hình thành và phát triển nhân cách. Vì thế những người làm công tác giáo dục phải tạo điều kiện để các em giao tiếp với nhau, hướng dẫn, kiểm tra quan hệ giao tiếp của các em, tránh tình trạng ngăn cấm, hạn chế giao tiếp ở lứa tuổi này.

3. Đặc điểm tình cảm của thiếu niên.

Một đặc điểm nổi bật ở lứa tuổi thiếu niên là các em rất dễ xúc động, dễ bị kích động, vui buồn chuyển hoá dễ dàng, tình cảm còn mang tính bùng nổ. Đặc điểm này là do ảnh hưởng của sự phát dục và sự thay đổi một số cơ quan nội tạng gây nên. Nhiều khi còn do hoạt động thần kinh không cân bằng, hưng phấn mạnh hơn ức chế đã làm cho các em không thể tự kiểm chế nổi. Thiếu niên dễ có phản ứng mãnh liệt trước sự đánh giá, nhất là sự đánh giá thiếu công bằng của người lớn. Khi tham gia các hoạt động học tập, vui chơi, lao động, các em đều thể hiện tình cảm rất rõ rệt và mạnh mẽ. Đặc biệt những lúc xem phim, xem kịch... các em đã biểu hiện những cảm xúc rất đa dạng, khi thì hồi hộp cảm động, khi thì phấn khởi vui tươi, có khi lại la hét

ồn ào. Vì thế một số nghệ sĩ đã cho rằng, thiếu niên là những khán giả ồn ào nhất và cũng đáng biết ơn nhất.

Tính dễ kích động của các em đôi khi dẫn đến những xúc động mạnh mẽ như vui quá trớn, buồn ủ rũ, lúc thì quá hăng say, lúc thì chán nản. Nhiều em tâm trạng thay đổi nhanh chóng và dễ dàng. Có lúc đang vui nhưng chỉ vì một cái gì đó lại chuyển qua buồn ngay. Do sự thay đổi tình cảm dễ dàng như thế mà tình cảm của các em nhiều lúc tỏ ra mâu thuẫn. Chẳng hạn, đối với em nhỏ này thì tỏ ra rất yêu thương quý mến nhưng ngay sau đó đối với em nhỏ khác các em lại dọa nạt, trêu chọc. Đối với người già yếu, tàn tật có khi các em rất tận tình giúp đỡ, nhưng có lúc các em lại trêu chọc, lấy đó làm học sinh đùa với nhau.

Tóm lại, tình cảm ở tuổi này thường mang tính bùng bột, sôi nổi, dễ bị kích động, dễ thay đổi, có lúc mâu thuẫn. Tuy vậy, tình cảm của các em ở lứa tuổi này đã bắt đầu biết phục tùng lý trí, tình cảm đạo đức đã phát triển mạnh bởi vốn kinh nghiệm trong cuộc sống của các em ngày càng phong phú do thực tế tiếp xúc hoạt động tập thể, trong xã hội, mà tính bột phát trong tình cảm của các em dần dần bị mất đi nhường chỗ cho tình cảm có ý thức phát triển. Tình cảm bạn bè ở thiếu niên phát triển mạnh. Các em không thể sống thiếu bạn, xa bạn, vì vậy bị bạn bè tẩy chay là một hình phạt rất nặng nề với các em. Xuất hiện tình bạn khác giới và những sắc thái mới lạ: đó là sự rung cảm đầu đời và sự quan tâm đến nhau.

Chương 4: TÂM LÝ HỌC LỨA TUỔI HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG (thanh xuân)

I. Sự phát triển về mặt sinh lí và xã hội ở lứa tuổi thanh niên.

1. Nét chung của độ tuổi thanh niên.

Trong tâm lý học lứa tuổi, người ta định nghĩa tuổi thanh niên là giai đoạn phát triển bắt đầu từ lúc dậy thì (giới hạn thứ nhất) và kết thúc khi bước vào tuổi người lớn (giới hạn thứ hai). Chính cái định nghĩa mà giới hạn thứ nhất là giới hạn sinh lý và giới hạn thứ hai là giới hạn xã hội đã chỉ ra tính chất phức tạp và nhiều mặt của giai đoạn lứa tuổi này.

Rõ ràng, không phải lúc nào nhịp điệu và các giai đoạn của sự phát triển tâm, sinh lý cũng trùng hợp với các thời hạn trưởng thành về mặt xã hội. B.D.Annanhiev đã viết: “Sự bắt đầu trưởng thành của con người như là một cá thể (sự trưởng thành về thể chất), một nhân cách (sự trưởng thành công dân), một chủ thể nhận thức (sự trưởng thành trí tuệ) và một chủ thể lao động (năng lực lao động) là không trùng hợp nhau về thời gian”.

Các nhà sinh lý học phân chia quá trình này thành 3 giai đoạn: giai đoạn trước dậy thì, dậy thì và sau dậy thì. Tâm lý lứa tuổi thường gắn tuổi thiếu niên với hai giai đoạn đầu (trước dậy thì và dậy thì), tuổi thanh niên bắt đầu cùng với giai đoạn thứ ba (sau dậy thì). Do gia tốc phát triển, trẻ ngày càng lớn nhanh hơn và sự tăng trưởng sớm hơn, do đó giới hạn dưới của tuổi thanh niên được hạ thấp.

Đối với đa số thanh niên thì tuổi thanh niên là thời kỳ từ 14, 15 tuổi đến 25 tuổi, được chia làm hai thời kỳ: từ 14, 15 đến 17, 18 gọi là giai đoạn tuổi đầu thanh niên (tuổi thanh niên mới lớn, tuổi thanh xuân, tuổi thanh niên học sinh); Từ 19 tuổi đến 25 tuổi là giai đoạn thứ hai của tuổi thanh niên.

Tuổi chỉ có tính chất tương đối, nội dung cụ thể của thời kỳ phát triển này được quyết định không đơn giản chỉ bởi tuổi, mà trước hết là những điều kiện xã hội (vị trí của thanh niên trong xã hội, khối lượng trí thức, kỹ năng, kỹ xảo mà họ nắm được, và một loạt những nhân tố khác phụ thuộc vào những điều kiện xã hội đó). Ngày nay hoạt động lao động và hoạt động xã hội ngày càng phức tạp, do đó thời kỳ chuẩn bị đã được kéo dài một cách đáng kể. Thời gian con người chưa lao động, trong khi đó thời gian học tập càng kéo dài thì sự trưởng thành thực sự về mặt xã hội càng đến chậm. Do đó mà có sự kéo dài của thời kỳ tuổi thanh niên và tính không xác định của các giới hạn lứa tuổi.

2. Sự phát triển sinh lí của thanh niên.

Tuổi đầu thanh niên là thời kỳ đạt được sự trưởng thành về mặt cơ thể, nhưng sự phát triển còn kém so với sự phát triển cơ thể của người lớn. Thời kì này chấm dứt sự phát triển dữ dội mất cân đối của lứa tuổi thiếu niên và chuyển sang thời kì phát triển tương đối em ả về mặt sinh lí. Việc thay đổi hoocmon và các điều kiện bên ngoài khác dẫn đến nhiều thay đổi trong cơ thể. Cụ thể ở các mặt sau:

- Trọng lượng: trọng lượng của các em vẫn còn tăng rất nhanh, các em nam đã đuổi kịp và vượt qua các em nữ.
- Chiều cao: vẫn tiếp tục phát triển nhưng so với thiếu niên thì chiều cao của các em tăng chậm lại. Đa số các em nữ đạt được sự tăng trưởng khoảng tuổi 16, 17 (sớm hoặc muộn hơn 13 tháng), nam đạt được sự tăng trưởng khoảng tuổi 17, 18 (sớm hoặc muộn hơn 10 tháng).
- Về lực cơ: thời kì này lực cơ của các em vẫn còn tiếp tục phát triển. Lực cơ của các em nam 16 tuổi vượt lên gấp 2 lần so với lực cơ của các em lúc 12 tuổi. Khoảng gần một năm sau khi kết thúc sự trưởng thành, các em có được lực cơ ngang với người lớn và tất nhiên còn phụ thuộc vào di truyền, chế độ ăn uống và chế độ luyện tập hợp lí. Ở em trai, vai phát triển rất nở nang còn các em gái thì hông phát triển, làn da trở nên mịn và mềm mại hơn.
- Hệ xương: căn bản đã cốt hóa xong, do vậy các em trông tương đối rắn rỏi và có thể tham gia vào những việc tương đối nặng của người lớn.
- Hệ tuần hoàn: Phát triển ôn hòa và cân bằng.
- Giới tính: đa số các em đã kết thúc tuổi dậy thì, những dấu hiệu của giới tính được phát triển làm cho bề ngoài của nam và nữ thay đổi một cách rõ rệt. Có trường hợp dậy thì đến muộn nhưng lại diễn ra nhanh.
- Sự phát triển của hệ thần kinh có những thay đổi quan trọng do cấu trúc bên trong của não phức tạp và các chức năng của não phát triển mặc dù trọng lượng của não không tăng đáng kể. Cấu trúc của tế bào bán cầu đại não có những đặc điểm như trong cấu trúc tế bào não của người lớn. Số lượng dây thần kinh liên hợp tăng lên, liên kết các phần khác nhau của vỏ não lại. Điều đó tạo tiền đề cần thiết cho sự phức tạp hóa hoạt động tư duy ngôn ngữ và những phẩm chất ý chí khác... của vỏ bán cầu đại não trong quá trình học tập. Bộ não của các em phục hồi nhanh hơn so với người lớn. Tuy nhiên về việc tiếp thu một ngoại ngữ thì khả năng của các em càng ngày càng giảm, đặc biệt là khi trưởng thành.

Nhìn chung, các em ở tuổi thanh niên học sinh đã đạt đến mức trưởng thành về mặt cơ thể. Vào lứa tuổi này đã chấm dứt giai đoạn khủng hoảng của thời kì phát dục để chuyển sang thời kì ổn định hơn, cân bằng hơn xét trên bình diện hoạt động hưng

phần và ức chế của cơ quan thần kinh cũng như các mặt khác về phát triển thể chất. Đây là giai đoạn lứa tuổi có sức lực dồi dào, bắp thịt nở nang, cơ thể phát triển cân đối, khoẻ và đẹp. Sự hoàn thiện về mặt cơ thể như vậy có ảnh hưởng đến sự phát triển tâm lý ở lứa tuổi này.

3. Điều kiện xã hội của sự phát triển tâm lý tuổi thiếu niên.

Gia đình: Phần lớn thanh niên Việt Nam đều sinh ra và lớn lên ở gia đình nông thôn, tham gia trực tiếp vào lao động nông nghiệp. Thanh niên được tiếp thu những truyền thống tốt đẹp của gia đình, của dân tộc như tính cần cù, chịu khó, chịu đựng gian khổ, chất phác, giản dị... Những truyền thống tốt đẹp đã tạo nên tâm lý tốt đẹp trong thanh niên. Nhưng cũng chính xuất phát từ nông thôn nên thanh niên còn chịu nhiều ảnh hưởng của những tập quán lạc hậu, những nếp sống của những người sản xuất nhỏ, cá thể. Những điều đó đã ảnh hưởng tới sự phát triển tâm lý của lứa tuổi này.

Vị trí của tuổi thanh niên đã có những biến đổi không giống như tuổi thiếu niên. Nếu thiếu niên muốn tỏ ra mình là người lớn nhưng thực sự chưa phải là người lớn thì thanh niên đã có nhiều quyền lợi và nghĩa vụ ngang bằng với người lớn.

Cuộc sống của thanh niên mới lớn ở nước ta thực tế là một cuộc sống vừa học tập vừa lao động. Các em đã thực sự có ý thức quan tâm đến thái độ chính trị của gia đình mình với xã hội, quan tâm nhiều đến thu nhập, chi tiêu của gia đình. Nhiều em được cha mẹ tin tưởng hỏi ý kiến về những điều quan trọng trong gia đình, tham gia giải quyết những khó khăn trong gia đình.

Cương vị của thanh niên trong gia đình được nổi lên rõ rệt. Các em thấy trách nhiệm của mình đối với gia đình nặng nề hơn trước. Trái lại, những nếp sống trong gia đình, sự giáo dục của ông bà, cha mẹ, anh chị,... cũng có tác dụng trở lại đến sự phát triển tâm lý của thanh niên trong gia đình đó. Cũng chính từ vị trí đó đã thúc đẩy thanh niên ý thức tự giáo dục, tính tự trọng của họ.

Nhà trường: Trong nhà trường, hoạt động học tập là hoạt động chủ đạo của thanh niên mới lớn. Nhà trường có vị trí và tác dụng đặc biệt quan trọng tới sự hình thành và phát triển tâm lý của trẻ. Thanh niên biết nhận thức rõ ràng nhiệm vụ, mục đích học tập và luôn luôn có ý thức tự phấn đấu và tu dưỡng để chuẩn bị bước vào cuộc sống tự lập. Ngoài hoạt động học tập thanh niên còn tham gia vào các hoạt động lao động sản xuất, hoạt động văn hoá, thể thao và các hoạt động xã hội khác. Thông qua những hoạt động này thì tính tự quản, tính độc lập của thanh niên được hình thành và được tôi luyện. Trong quá trình học tập ở trường THPT các em đã đến tuổi gia

nhập Đoàn THCSHCM. Sự kiện này là cái mốc để các em phấn đấu và đánh dấu sự trưởng thành về mặt chính trị của các em.

Xã hội: Bản chất của xã hội được in dấu sâu sắc vào tâm hồn thanh niên. Bản chất xã hội được biểu hiện ở những yêu cầu của gia đình, nhà trường, xã hội đối với thanh niên. Thanh niên hiểu rõ quyền lợi và nghĩa vụ của mình với xã hội.

Cuối tuổi học sinh các em được pháp luật công nhận quyền bầu cử, ứng cử đồng thời thanh niên cũng được pháp luật công nhận đến tuổi thành hôn. Hai sự kiện này dẫn tới thanh niên bước đầu có ý thức của người công dân. Các em hiểu rõ trách nhiệm xã hội của mình.

Thanh niên đã đến tuổi làm nghĩa vụ quân sự, nghĩa vụ lao động. Đặc biệt phải chịu trách nhiệm trước toà án về tội hình sự.

Từ những điểm vừa nêu trên chúng ta nhận thấy rằng: Thanh niên có đầy đủ nghĩa vụ, quyền lợi như người lớn. Và điều này làm cho thanh niên luôn hoạt động có suy nghĩ, có trách nhiệm thúc đẩy quá trình trưởng thành về mặt tâm lý của họ.

Tuy vậy, thanh niên chưa hẳn trở thành người lớn thật sự bởi những lý do sau:

- Thanh niên vẫn còn giữ những nét của tính phụ thuộc khiến cho địa vị của họ gần với trẻ con hơn.

- Về vật chất, thanh niên là học sinh THPT nên còn phụ thuộc vào cha mẹ.

- Trong nhà trường, một mặt người ta yêu cầu thanh niên phải học tập, rèn luyện như người lớn, mặt khác lại bắt thanh niên phải vâng lời như là một đứa trẻ.

Kết luận: Sự phức tạp này (xét về mặt này thanh niên là người lớn, xét ở khía cạnh khác, quan hệ khác họ chưa phải là người lớn) đã phản ánh tính độc đáo trong sự phát triển tâm lý của tuổi thanh niên mới lớn. Người lớn phải tìm cách tạo điều kiện cho việc xây dựng một phương thức sống phù hợp với mức độ phát triển chung của thanh niên, khuyến khích sự giáo dục lẫn nhau trong thanh niên.

II. Hoạt động học tập và sự phát triển trí tuệ của thanh niên.

1. Đặc điểm hoạt động học tập của thanh niên học sinh.

Nội dung và tính chất của hoạt động học tập ở tuổi thanh niên học sinh khác hẳn với lứa tuổi thiếu niên. Nội dung học trở nên sâu sắc và nhiều hơn, điều này đòi hỏi các em phải năng động hơn, tính độc lập cao hơn và đồng thời cần phát triển tư duy lí luận sâu sắc. Bên cạnh hoạt động học tập, ở các em còn xuất hiện nhu cầu nguyện vọng chọn nghề nghiệp cho tương lai. Đời sống tâm lí của học sinh ở giai đoạn này chịu sự chi phối không nhỏ bởi hoạt động này. Chính vì vậy hoạt động học tập của thanh niên học sinh bắt đầu mang tính nghề nghiệp.

Trong quá trình học tập ở các cấp dưới, học sinh đã bộc lộ một số thiên hướng, năng lực, sở trường hoặc hứng thú đối với một lĩnh vực tri thức nào đó. Điều này đã ảnh hưởng đến xu thế quan tâm và lựa chọn lĩnh vực học tập cũng như nghề nghiệp tương lai của các em. Và trước mắt đó là việc lựa chọn các ban học (theo chương trình phân ban) trong nhà trường hay các khối thi mà học sinh hướng tới, điều này đã làm cho các em không quan tâm đồng đều tới tất cả các môn học. Thái độ lựa chọn này đã tạo nên đặc điểm đặc thù của hoạt động học tập ở thanh niên học sinh. Điều này không chỉ xảy ra trong nhà trường mà các bậc phụ huynh cũng góp phần vào việc tạo ra xu hướng học lệch, học tủ ở con em mình khi giúp các em định hướng nghề nghiệp tương lai.

Về thái độ học tập, các em ngày càng tỏ ra tích cực hơn. Hoạt động học tập của thanh niên học sinh được thúc đẩy bởi động cơ học tập có cấu trúc khác với thiếu niên. Các thành phần cấu trúc trong động cơ học tập của thanh niên học sinh được sắp xếp theo thứ tự sau: đầu tiên là động cơ thực tiễn (ý nghĩa thực tiễn của môn học đối với cá nhân, khả năng tiếp thu môn học); sau đó là động cơ nhận thức; tiếp theo là ý nghĩa xã hội của môn học; cuối cùng mới đến những động cơ cụ thể khác. Việc các em có khuynh hướng lựa chọn các môn học gắn liền với nghề nghiệp cũng thể hiện tính chủ định của các quá trình nhận thức và năng lực điều khiển bản thân trong hoạt động học tập của các em. Các em ý thức được trách nhiệm của mình trước ngưỡng cửa của cuộc đời vì vậy các em có những hành động học tập tích cực như tìm hiểu, phê phán, đánh giá... Hầu như các em đã hình thành động cơ học tập bên trong nhằm nâng cao năng lực của mình, nâng cao khả năng nhận thức... Tuy nhiên vẫn còn hiện tượng học lệch, học tủ để thi cử và còn nhiều học sinh tin vào số phận, sự may rủi.

Ngoài việc học tập các môn học trên lớp, thanh niên học sinh cũng thấy rằng các em có thể học nhiều điều từ thực tiễn. Hơn nữa với nhu cầu giao tiếp và tự khẳng định ngày càng phát triển, thanh niên học sinh còn có nhu cầu tham gia hoạt động xã hội. Tùy vào sở thích, năng lực và điều kiện của cá nhân mà các em cố gắng tham gia hoạt động phù hợp. Các em thường có mặt trong các nhóm xã hội, các hoạt động từ thiện... Việc tham gia những hoạt động xã hội này có ảnh hưởng tích cực đến sự phát triển tâm lý, nhân cách của học sinh, giúp học sinh làm phong phú đời sống tinh thần và tích lũy những kinh nghiệm xã hội. Các hoạt động xã hội này cũng ảnh hưởng đến việc học tập định hướng nghề nghiệp của các em.

2. Đặc điểm của sự phát triển trí tuệ dưới ảnh hưởng của hoạt động học tập.

Lứa tuổi thanh niên là giai đoạn quan trọng của sự phát triển trí tuệ, là giai đoạn thịnh vượng của sự phát triển trí tuệ. Với cơ sở sinh lý đang trong thời kỳ sung

mãn, trí tuệ của con người cũng ở thời kì sáng lạn. Chính vì vậy, thanh niên học sinh đang ở trong giai đoạn thuận lợi nhất cho việc học hành. Họ nhạy cảm với kích thích từ môi trường, có thể nhớ rất nhanh và nhớ nhiều, phản xạ trí tuệ nhạy bén, linh hoạt và sáng tạo...Điều này được thể hiện cụ thể ở những mặt sau:

2.1. Tri giác.

Do sự hoàn thiện về cấu tạo và chức năng của hệ thần kinh trung ương và các giác quan; do sự tích lũy kinh nghiệm sống và tri thức; do yêu cầu ngày càng cao của hoạt động học tập, lao động xã hội. Cho nên nhận thức cảm tính của học sinh trung học phổ thông càng ngày càng sâu sắc.

Thời kì này, các em có độ nhạy cảm rất cao về tri giác nhìn và tri giác nghe, có sự phối hợp nhịp nhàng giữa các cơ quan vận động: mắt nhìn, tai nghe, tay viết, óc suy nghĩ. Tri giác có mục đích đã đạt tới mức phát triển cao, có khả năng quan sát tốt. Quan sát trở nên có mục đích, có hệ thống và toàn diện hơn. Quá trình quan sát đã chịu sự điều khiển của hệ thống tín hiệu thứ hai nhiều hơn và không tách khỏi tư duy ngôn ngữ.

Thanh niên học sinh có khả năng điều khiển quan sát của mình theo kế hoạch chung và chú ý tất cả các khâu trong quá trình hoạt động. Tuy vậy cần có sự chỉ đạo của giáo viên, hướng các em vào nhiệm vụ nhất định để quan sát có hiệu quả.

2.2. Trí nhớ.

Thanh niên học sinh đang ở giai đoạn phát triển cao về trí nhớ. Các em có khả năng nhớ rất nhanh. Các loại trí nhớ đều phát triển nhưng trí nhớ có chủ định giữ vai trò chủ đạo trong hoạt động trí tuệ. Hình thức ghi nhớ phong phú và đa dạng song ghi nhớ từ ngữ và ghi nhớ logic ngày một chiếm ưu thế tăng rõ rệt. Đặc biệt các em đã tạo được tâm thế phân hóa trong ghi nhớ. Các em biết tài liệu nào cần nhớ từng câu từng chữ, cái gì cần hiểu mà không cần nhớ.

Thanh niên học sinh có khả năng thiết lập các liên tưởng rất tốt trong ghi nhớ cũng như gọi lại thông tin trong trí nhớ. Theo S.Ivanov, một hình ảnh thể hiện dựa trên một hệ thống các liên tưởng phức tạp và phát triển tương đương với một tổng hợp các mối liên hệ; mỗi liên hệ này được hình thành dưới ảnh hưởng của một loạt các tình tiết của kinh nghiệm sống. Những gì có thể dễ ghi nhớ nhất là những tư liệu liên quan đến các trải nghiệm. Thanh niên học sinh đã có những trải nghiệm và việc học dựa trên sự hiểu là căn bản nên sự liên tưởng ngữ nghĩa giữ vai trò quan trọng trong trí nhớ của các em.

Thanh niên học sinh đã học được những kĩ thuật hỗ trợ cho trí nhớ như sử dụng các sơ đồ tổ chức, biểu đồ, tóm tắt ý chính...; tìm điểm tựa trong ghi nhớ, từ khóa, sự

sắp xếp logic....chú ý quá trình mã hóa khi ghi nhớ hơn là sự tâm niệm phải ghi nhớ điều gì đó.

Học sinh cũng hiểu rằng quá nhiều thông tin có thể làm mất đi thông tin. Vì vậy nên học ít và thường xuyên sẽ tốt hơn là học tất cả cùng một lúc.

2.3. Chú ý.

Ở thanh niên học sinh, chú ý có chủ định chiếm ưu thế, các em biết đề ra mục đích của chú ý. Chính thái độ lựa chọn môn học của các em trong quá trình học tập đã quyết định tính chủ định trong chú ý của các em tới lĩnh vực mà các em quan tâm. Việc gắn học tập với định hướng nghề nghiệp tương lai đã tạo cho các em có hứng thú khá ổn định đối với môn học nên chú ý sau chủ định (chú ý xuất hiện trên sự đam mê đối với đối tượng) của các em xuất hiện thường xuyên hơn.

Với tính mục đích cao trong các hoạt động cùng với sự phát triển của ý chí, năng lực di chuyển và phân phối chú ý của học sinh trung học phổ thông được phát triển và hoàn thiện. Điều này giúp các em ở lứa tuổi này có thể thực hiện và hoàn thành hai hay nhiều hoạt động cùng một lúc, làm gia tăng hiệu quả và chất lượng hoạt động, thí dụ khả năng vừa nghe giảng, vừa ghi chép bài.

2.4. Tư duy và tưởng tượng.

Đây là giai đoạn tiếp tục hoàn thiện các năng lực trí tuệ. Theo J. Piaget, ở tuổi này các em đã đạt được các thao tác trí tuệ bậc cao như người lớn, đó là tư duy hình thức và tư duy logic. Cấu trúc hoạt động trí tuệ của học sinh đầu tuổi thanh niên phức tạp và có tính phân hóa rõ rệt so với lứa tuổi nhỏ. Các kết quả nghiên cứu cho thấy quá trình phân hóa các năng lực trí tuệ của em trai được bắt đầu sớm hơn, bộc lộ rõ hơn so với các em gái. Chúng ta thường quan sát thấy nhiều học sinh trai học giỏi các môn khoa học chính xác, khoa học tự nhiên hơn các em gái. Trong khi đó các em gái thường học tốt các môn khoa học xã hội, nhân văn, ngôn ngữ. Điều này cần được tính đến trong dạy học phân ban, dạy học cá biệt, hướng nghiệp cho học sinh... Thanh niên học sinh có những kĩ năng suy nghĩ độc lập và bước đầu hình thành khả năng tự học, đây là bước phát triển mới so với những lứa tuổi trước.

Tư duy của thanh niên học sinh được thực hiện chủ yếu trên đối tượng từ ngữ, trên cơ sở những khái niệm. Tư duy lí luận phát triển mạnh và có tính chặt chẽ, nhất quán, có căn cứ hơn thiếu niên, đồng thời tính phê phán của tư duy cũng phát triển. Các thao tác tư duy như phân tích, so sánh, tổng hợp, trừu tượng hóa và khái quát hóa phát triển mạnh, giúp các em lĩnh hội được những khái niệm phức tạp và trừu tượng của chương trình học. Các em có khả năng tư duy lí luận, tư duy trừu tượng một cách độc lập sáng tạo trong những đối tượng quen biết đã được học hoặc chưa được học ở

trường. Đây là cơ sở để phát triển óc phê phán, giúp các em phân tích được các mối quan hệ của sự vật hiện tượng trong thế giới khách quan và là cơ sở để hình thành thế giới quan cho các em. Tuy vậy, hiện nay một số thanh niên học sinh THPT chưa đạt tới mức tư duy đặc trưng của lứa tuổi. Nhiều em chưa phát huy hết năng lực suy nghĩ độc lập của bản thân, kết luận vội vàng theo cảm tính...Việc giúp các em phát triển khả năng nhận thức là nhiệm vụ quan trọng của giáo viên.

Sự phát triển trí tuệ của thanh niên học sinh đã đạt được ở mức cao và đang được hoàn thiện dần trong quá trình học tập. Càng lên các lớp cuối cấp, năng lực trí tuệ càng phát triển. Điều này tạo cơ hội cho khả năng tư duy độc lập, tư duy khái quát hóa, tư duy sáng tạo, chuẩn bị cho việc học lên cao, học nghề và vào đời của các em.

Giai đoạn lứa tuổi thanh niên học sinh là giai đoạn phát triển trí tuệ, giai đoạn tư duy lí luận. Ở giai đoạn này, các em thường nghiên cứu những vấn đề có tính chất chính trị xã hội. Các em thích tranh luận để muốn làm sáng tỏ những quan điểm của mình. Những tranh luận này hoàn toàn có tính chất lí thuyết. Các em có thể để hàng giờ vào những vấn đề mà mình hứng thú. Điều này thường làm phiền lòng cha mẹ và cô giáo. Thực ra những tranh luận này là sự tất yếu và cũng có ý nghĩa. Nó chứng tỏ một giai đoạn mới của quá trình phát triển trí tuệ khi mà lí luận trừu tượng tỏ ra hay hơn, thú vị hơn hoạt động thực tiễn.

3. Ý thức về nghề nghiệp và sự chuẩn bị cho cuộc sống tương lai.

Thanh niên học sinh và đặc biệt là học sinh lớp 12 đang đứng trước ngưỡng cửa của cuộc sống tương lai đầy hấp dẫn, lý thú song cũng đầy bí ẩn và khó khăn. Khác với thiếu niên, thanh niên học sinh có sự chuẩn bị tâm thế nên suy nghĩ của các em chín chắn hơn khi quyết định kế hoạch đường đời của mình. Tuy nhiên trong thực tế, việc chọn nghề, quyết định đường đời của thanh niên học sinh không đơn giản bởi vì ngành nghề trong xã hội rất phong phú, mỗi ngành nghề đều có những yêu cầu riêng... Vì vậy câu hỏi “làm gì sau khi tốt nghiệp trung học phổ thông” là câu hỏi thường trực trong các em mà không dễ tìm được câu trả lời.

Hầu hết các em có mơ ước được học trong các trường đại học sau khi tốt nghiệp phổ thông (kể cả những em có học lực yếu). Điều này cho thấy học sinh và cả các bậc phụ huynh chưa thực sự đánh giá đúng ngành nghề, yêu cầu của ngành nghề đối với năng lực của mỗi cá nhân. Ước mơ của các em đôi khi còn rất xa với thực tế lao động, hoạt động nghề nghiệp, chưa thấy được giá trị đích thực của các nghề. Các em có kì vọng quá cao vào một số nghề nhưng khi tiếp xúc với nghề nghiệp trong thực tế, các em thường thất vọng. Chọn nghề mà hiểu biết quá ít, thậm chí không hiểu nghề định chọn thì sớm muộn sẽ gặp trở ngại lớn trong hoạt động nghề nghiệp của cá nhân,

tạo sự hăng hụi, bi quan chán nản, miễn cưỡng trong lao động. Điều này ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực lao động của xã hội.

Thực tế cho thấy, không phải bao giờ thanh niên học sinh cũng có thể giải quyết đúng đắn vấn đề chọn nghề của mình. Theo E.A.Klimov có thể có hai nguyên nhân chính dẫn đến chọn nghề không phù hợp:

Thứ nhất, do cá nhân có thái độ không đúng với các tình huống khác nhau của việc chọn nghề (đối với lĩnh vực hoạt động và sự khuyến bảo của người đi trước...). Những thành kiến và tiếng tăm nghề nghiệp do ảnh hưởng trực tiếp hay gián tiếp của những người khuyến bảo, sự yêu thích nghề...mới chỉ là bề ngoài, cảm tính. Cá nhân chưa thực sự hiểu được nghề đó.

Thứ hai, cá nhân thiếu tri thức, kinh nghiệm về những lĩnh vực nghề. Có thể do sự đồng nhất môn học với nghề, không hiểu hết năng lực của bản thân, không biết hoặc không đánh giá đầy đủ những đặc điểm phẩm chất cá nhân, không hiểu được đặc điểm và yêu cầu của nghề đòi hỏi với người lao động, thao tác và trình tự của chúng khi giải quyết vấn đề chọn nghề.

Việc chọn nghề của học sinh rất quan trọng. Vì vậy, cần phải có sự hướng dẫn để các em khi chọn nghề biết kết hợp một cách lí tưởng ba yếu tố: nguyện vọng, năng lực của cá nhân, những đòi hỏi của nghề nghiệp và yêu cầu của xã hội.

Tóm lại, việc chọn nghề gì sẽ liên quan đến toàn bộ kế hoạch đường đời của họ, nên khác với thiếu niên, ý thức chọn nghề của thanh niên học sinh có ý nghĩa nghiêm túc. Tuy nhiên việc chọn nghề của học sinh gặp khó khăn như: chọn nghề do người thân chỉ đạo, nghề mình thích, nghề phù hợp năng lực bản thân, nghề theo nhu cầu xã hội... Vì vậy, việc giúp cho học sinh nhận thức đúng và có thể lựa chọn nghề nghiệp phù hợp là vô cùng cần thiết. Xu hướng chọn nghề sẽ ảnh hưởng đến việc học tập của các em. Học sinh thường dành ưu tiên cho các môn học có liên quan đến ngành nghề tương lai. Ngược lại, việc học tốt môn nào đó sẽ ảnh hưởng đến việc chọn nghề có liên quan đến môn học là thế mạnh của các em.

Hoạt động lao động tập thể có vai trò to lớn trong sự hình thành nhân cách thanh niên học sinh. Hoạt động lao động được tổ chức đúng đắn sẽ giúp các em hình thành tinh thần tập thể, lòng yêu lao động, tôn trọng lao động, người lao động và thành quả lao động, đặc biệt là có nhu cầu và nguyện vọng lao động.

Điều quan trọng là việc lựa chọn nghề nghiệp đã trở thành công việc khẩn thiết của thanh niên. Càng cuối cấp học thì sự lựa chọn càng nổi bật. Việc quyết định một nghề nào đó ở nhiều em đã có căn cứ. Nhiều em đã biết so sánh đặc điểm riêng về thể chất, tâm lí, khả năng của mình với yêu cầu của nghề nghiệp, dù sự hiểu biết của các em về yêu cầu nghề nghiệp là chưa đầy đủ.

Xu hướng chọn nghề của thanh niên có tác động rất mạnh đến việc điều chỉnh, thúc đẩy nhiều mặt hoạt động. Thanh niên chọn nghề trên hai cơ sở động cơ: động cơ cá nhân và động cơ xã hội. Động cơ cá nhân: Tùy theo sở thích, hứng thú và năng lực của bản thân. Động cơ xã hội: Do yêu cầu về đào tạo cũng như nhu cầu thực tiễn (liên quan đến việc ngành mở ít, ngành mở nhiều, thu nhập khi ra trường, nhu cầu của xã hội về ngành nghề)

Trong khi chọn nghề thanh niên thường có xu hướng đi vào lĩnh vực tri thức và lao động mới được xã hội chú ý, nhất là những ngành công nghiệp hiện đại... Nhìn chung ở nước ta, tuổi thanh niên mới lớn có xu hướng chọn nghề đúng đắn, lành mạnh, hợp khả năng. Tuy nhiên cũng còn có một số thanh niên chọn nghề vì cảm tính, vì động cơ chưa phù hợp cũng như công tác hướng nghiệp của nhà trường và đoàn thể còn thiếu sót.

III. Sự phát triển tự ý thức và hình thành thế giới quan của thanh niên.

1. Sự phát triển của tự ý thức.

Vị thế xã hội của lứa tuổi đầu thanh niên học sinh có nhiều thay đổi so với lứa tuổi trước đó. Một mặt các quan hệ xã hội của thanh niên được mở rộng. Trong các quan hệ đó người lớn đều nhìn nhận thanh niên như những người chuẩn bị thành “người lớn” và đòi hỏi họ phải có các cách ứng xử phù hợp với vị thế của mình. Mặt khác, khác với lứa tuổi thiếu niên, thanh niên học sinh đứng trước một thách thức khách quan của cuộc sống đó là phải chuẩn bị lựa chọn cho mình một hướng đi sau khi tốt nghiệp, phải xây dựng cho mình một cuộc sống độc lập trong xã hội. Những thay đổi trong vị thế xã hội, sự thách thức khách quan của cuộc sống dẫn đến sự xuất hiện ở lứa tuổi thanh niên những nhu cầu về hiểu biết thế giới, hiểu biết xã hội và các chuẩn mực quan hệ người – người, hiểu mình và tự khẳng định mình trong xã hội.

Bước sang tuổi thanh niên, các chức năng tâm lí của con người cũng có nhiều thay đổi, đặc biệt trong lĩnh vực phát triển trí tuệ hay khả năng tư duy. Các nghiên cứu tâm lí học cho thấy rằng hoạt động tư duy của thanh niên học sinh rất tích cực và có tính độc lập, tư duy lí luận phát triển mạnh. Thanh niên có khả năng và rất ưa thích khái quát các vấn đề. Sự phát triển mạnh của tư duy lí luận liên quan chặt chẽ với khả năng sáng tạo. Nhờ khả năng khái quát, thanh niên học sinh có thể tự mình phát hiện ra những cái mới. Với các em điều quan trọng là cách thức giải quyết các vấn đề được đặt ra chứ không phải loại vấn đề nào được giải quyết. Thanh niên học sinh đánh giá các bạn thông minh trong lớp không dựa vào điểm số mà dựa vào cách thức giải bài tập. Các em có xu hướng đánh giá cao các bạn thông minh và giáo viên có phương

pháp dạy học tích cực, tôn trọng những suy nghĩ độc lập của học sinh, các em phê phán sự gò ép, máy móc trong phương pháp sư phạm.

Trên cơ sở các điều kiện khách quan và chủ quan nêu trên, tự ý thức của thanh niên học sinh được phát triển.

Khi nghiên cứu khả năng đánh giá con người của thanh niên học sinh nhiều nhà tâm lí học nhận thấy rằng, khi đánh giá con người, nếu thiếu niên thường chỉ nêu lên những đặc điểm mang tính nhất thời liên quan đến hoàn cảnh cụ thể trong các mối quan hệ với người lớn, thì thanh niên chú ý nhiều hơn đến những phẩm chất nhân cách có tính bền vững như các đặc điểm trí tuệ, năng lực, tình cảm, ý chí, thái độ đối với lao động, quan hệ với những người khác trong xã hội... Từ chỗ nhìn nhận được những phẩm chất mang tính khái quát của người khác, dần dần các em tự phát hiện ra thế giới nội tâm của bản thân mình. Các em ở lứa tuổi thiếu niên cảm nhận được các rung động của bản thân và hiểu rằng đó là trạng thái “cái tôi” của mình. Song nhờ tư duy khái quát phát triển trên cơ sở tiếp thu các tri thức chung mang tính phương pháp luận, thanh niên ý thức được các mối quan hệ giữa các thuộc tính tâm lí và các phẩm chất nhân cách, có khả năng tạo được một hình ảnh “cái tôi” trọn vẹn và đầy đủ hơn để từ đó xây dựng các mối quan hệ với người khác và với chính mình.

Biểu tượng về “cái tôi” trong giai đoạn đầu của lứa tuổi thanh niên thường chưa thật rõ nét. Do đó, tự đánh giá về bản thân không ổn định và có tính mâu thuẫn. Tôi trong biểu tượng của tôi rất tuyệt vời song thanh niên cũng dễ rơi vào trạng thái nghi ngờ điều đó. Nhu cầu giao tiếp, đặc biệt là giao tiếp với bạn bè đồng lứa phát triển mạnh ở lứa tuổi này đã thực hiện một chức năng quan trọng là giúp thanh niên dần hiểu rõ mình hơn, đánh giá bản thân chính xác hơn thông qua những cuộc trao đổi thông tin, trao đổi các đánh giá về các hiện tượng mà họ quan tâm.

Thông thường, biểu tượng về cái tôi được hình thành theo hướng các thuộc tính tâm lí của con người như một cá thể được nhận biết sớm hơn các thuộc tính nhân cách. Ở giai đoạn đầu, thanh niên rất nhạy cảm với những đặc điểm của hình thức thân thể. Họ so sánh mình với người khác qua các đặc điểm bên ngoài. Một hiện tượng rất thường gặp là thanh niên học sinh bắt chước giáo viên mà các em yêu quý hay một người lí tưởng nào đó mà họ chọn cho mình, từ cách ăn mặc, cử chỉ, dáng đi. Trong giai đoạn phát triển tiếp theo các đặc điểm nhân cách như ý chí, tình cảm, trí tuệ, năng lực, mục đích sống... ngày càng có ý nghĩa, tạo nên một hình ảnh “cái tôi” có chiều sâu, có hệ thống, chính xác và sống động hơn.

Ý thức về cái tôi rõ ràng và đầy đủ hơn đã làm cho thanh niên có khả năng lựa chọn con đường tiếp theo, đặt ra vấn đề tự khẳng định và tìm kiếm vị trí cho riêng mình trong cuộc sống chung.

Nói chung, học sinh lứa tuổi này hay xem xét về bề ngoài của mình vì chúng cho rằng điều này có thể tạo cho mình uy tín và sự mến phục trong bạn bè cùng tuổi, cho nên nhiều em lo lắng về vẻ bề ngoài của mình nếu như nó không bình thường... Trong đánh giá các phẩm chất của cá nhân, thanh niên thường khao khát muốn hiểu họ là người như thế nào, xứng đáng với gì và có năng lực gì. Để tự đánh giá, thanh niên thường:

- So sánh mức độ kì vọng của mình với kết quả đạt được. Ví dụ, nhiều hành vi phi logic theo quan điểm của người lớn là sự càn quấy, sự ngang tàng, nhưng thanh niên học sinh giải thích chủ yếu không phải là do nguyện vọng muốn được nổi bật mà chủ yếu rằng chính nhu cầu muốn tự kiểm tra tính quả quyết, tính can đảm của mình...

- So sánh về mặt xã hội, đối chiếu ý kiến của những người xung quanh về bản thân mình.

Tuy nhiên tự đánh giá của thanh niên học sinh có thể có sai lầm. Đánh giá bản thân một cách khách quan không phải đơn giản và thường là đánh giá người khác bao giờ cũng dễ hơn đánh giá chính mình.

2. Sự hình thành thế giới quan.

Tuổi thanh niên học sinh là lứa tuổi quyết định sự hình thành thế giới quan – hệ thống quan điểm về tự nhiên, xã hội, về các nguyên tắc và quy tắc ứng xử, định hướng giá trị của con người.

Ở thanh niên, các điều kiện về mặt trí tuệ và xã hội để xây dựng một hệ thống quan điểm riêng đã được hình thành (đặc biệt là sự phát triển tư duy lí luận, tư duy trừu tượng). Nhưng những cơ sở của thế giới quan đã được hình thành dần dần từ rất sớm – hình thành ngay từ nhỏ. Suốt thời gian học tập ở phổ thông, học sinh đã lĩnh hội được những tâm thế, thói quen đạo đức nhất định, thấy được cái đẹp, cái xấu, cái thiện, cái ác... Dần dần những điều đó được ý thức và được quy vào các hình thức, các tiêu chuẩn, nguyên tắc hành vi xác định... Nhưng chỉ đến giai đoạn này, khi nhân cách đã được phát triển tương đối cao, thì các em mới xuất hiện những nhu cầu đưa những tiêu chuẩn, nguyên tắc hành vi đó vào một hệ thống hoàn chỉnh. Một khi đã có được hệ thống quan điểm riêng thì thanh niên không chỉ hiểu thế giới khách quan mà còn đánh giá được nó, xác định được thái độ của mình đối với thế giới nữa. Đối với thanh niên, biểu tượng chung về thế giới có một ý nghĩa nhân cách rất rộng, nó gắn liền với nhu cầu tìm kiếm một chỗ đứng cho riêng mình trong xã hội, tìm kiếm một hướng đi, một nghề nghiệp, một dự định cho cuộc sống của họ.

Để chuẩn bị bước vào đời, thanh niên học sinh thường trăn trở với các câu hỏi về ý nghĩa và mục đích cuộc sống, về cách xây dựng một kế hoạch sống có hiệu quả,

về việc lựa chọn nghề nghiệp phù hợp và có ý nghĩa. Để giải đáp các câu hỏi này, khả năng nhận thức, đánh giá cũng như khả năng thực tiễn của mỗi cá nhân rất khác nhau, thể hiện đặc biệt rõ khoảng cách giữa sự phát triển tự phát và sự phát triển có hướng dẫn của giáo dục với nghĩa rộng của khái niệm này. Khi các giá trị xã hội có nhiều biến động, không ít thanh niên chưa xác định được ý nghĩa của cuộc sống, không có định hướng nghề nghiệp rõ nét và do đó cũng không thể lập được cho bản thân một kế hoạch đường đời cụ thể. Hiện tượng này tồn tại không phải đơn thuần do trình độ phát triển tâm lí ở lứa tuổi thanh niên chưa chín muồi, mà quan trọng là do những khiếm khuyết trong giáo dục ở nhà trường, gia đình và trong xã hội (ấn phẩm sách báo, văn hóa, văn nghệ...). Sự hướng dẫn giảng giải, giúp đỡ bằng các biện pháp cụ thể để giúp thanh niên đạt đến “miền phát triển gần” (L.S.Vygotsky) là điều quan trọng để hình thành thế giới quan đúng đắn cho thanh niên học sinh.

Một trong các khía cạnh quan trọng của quá trình hình thành thế giới quan ở lứa tuổi thanh niên là trình độ phát triển ý thức đạo đức. Các nhà nghiên cứu tâm lí học cho thấy rằng thế giới quan về lĩnh vực đạo đức bắt đầu hình thành ở con người từ tuổi thiếu niên. Các em thiếu niên biết đánh giá phân loại hành vi của bản thân và của người khác theo các phạm trù đạo đức khác nhau và có khả năng đưa ra những chính kiến tương đối khái quát của riêng mình về các vấn đề đạo đức... Song sang tuổi thanh niên, ý thức đạo đức đã phát triển lên một bậc cao hơn cả về mặt nhận thức, tình cảm và hành vi.

- Về nhận thức: thanh niên không chỉ có khả năng giải thích một cách rõ ràng các khái niệm đạo đức, quy chúng vào một hệ thống nhất định, thể hiện một trình độ khái quát cao hơn mà ở họ còn xuất hiện một cách có ý thức nhu cầu xây dựng các chính kiến đạo đức của riêng mình về các vấn đề mà cuộc sống đặt ra.

- Về khía cạnh tình cảm: các chuẩn mực đạo đức đã có được những ý nghĩa riêng tư đối với thanh niên, nhờ đó các hành vi tương ứng với các chuẩn mực đạo đức nhất định có thể khơi dậy ở họ những xúc cảm đặc biệt. Nói cách khác, ở thanh niên, niềm tin, đạo đức đã bắt đầu hình thành. Sự hình thành niềm tin đạo đức biến thanh niên từ chỗ là người chấp nhận phục tùng các chuẩn mực đạo đức trở thành chủ thể tích cực của chúng. Điều này thể hiện đặc biệt rõ trong việc tìm kiếm hình mẫu lí tưởng. Học sinh nhỏ tuổi tiếp nhận hình mẫu lí tưởng xuất phát từ tình cảm khâm phục một con người cụ thể và khi đó hình mẫu lí tưởng sẽ chi phối hành vi đạo đức của các em. Như vậy ở một mức độ nhất định có thể coi hình mẫu lí tưởng là nguồn gốc hình thành ý thức đạo đức của học sinh nhỏ tuổi. Tình hình này khác hẳn đối với thanh niên học sinh. Thanh niên học sinh tìm kiếm hình mẫu lí tưởng một cách có ý thức. Hình ảnh

một con người cụ thể chỉ là phương tiện để các em gửi gắm những nguyên tắc, những biểu tượng đạo đức mà các em tiếp nhận.

Tuy nhiên từ lâu các nhà tâm lí học đã nhận thấy mâu thuẫn bên trong ý thức đạo đức ở lứa tuổi thanh niên. Trong các đánh giá của mình, thanh niên có thể rất cứng nhắc tuân theo các chuẩn mực đạo đức mà các em đã tiếp nhận song đồng thời lại cũng nghi ngờ về tính đúng đắn của chúng. Để lí giải điều này, có thể cho rằng lứa tuổi thanh niên vẫn là lứa tuổi mà ý thức đạo đức đang ở trong giai đoạn đầu của quá trình hình thành. Mặt khác về phương diện trí tuệ, thanh niên đã hiểu được tính tương đối của các chuẩn mực. Sự nghi ngờ dẫn đến việc phải xem lại các chuẩn mực đạo đức của xã hội và thể hiện trong thao tác tìm kiếm, nghiên cứu, học hỏi tiếp thu...

Như vậy, sự hình thành thế giới quan ở đầu tuổi thanh niên được thể hiện ở các mặt sau:

- *Tích tích cực nhận thức*: các em phát triển hứng thú nhận thức đối với những vấn đề thuộc nguyên tắc chung nhất của vũ trụ, những quy luật phổ biến của tự nhiên, xã hội và của sự tồn tại xã hội loài người... Các em cố gắng xây dựng quan điểm riêng trong lĩnh vực khoa học, đối với các vấn đề xã hội, tư tưởng chính trị, đạo đức. Chính nội dung các môn học ở trường THPT giúp các em xây dựng được thế giới quan tích cực về mặt tự nhiên, xã hội.

- *Nội dung của thế giới quan*: Việc hình thành thế giới quan không chỉ giới hạn ở tính tích cực nhận thức mà còn thể hiện ở phạm vi nội dung nữa. Thanh niên học sinh quan tâm nhiều nhất đến các vấn đề liên quan đến con người, vai trò của con người trong lịch sử, quan hệ giữa con người và xã hội, giữa quyền lợi và nghĩa vụ, nghĩa vụ và tình cảm. Vấn đề ý nghĩa cuộc sống chiếm vị trí trung tâm trong suy nghĩ của thanh niên học sinh. Các em có khuynh hướng sống một cuộc sống tích cực vì xã hội, muốn mang lại lợi ích cho người khác, quan tâm đến đời sống tinh thần hơn là lợi ích vật chất.

IV. Hoạt động giao tiếp và đời sống tình cảm của thanh niên.

1. Giao tiếp trong nhóm bạn.

Tuổi thanh niên học sinh là lứa tuổi mang tính chất tập thể nhất. Điều quan trọng đối với các em là được sinh hoạt với các bạn cùng lứa tuổi, là cảm thấy mình cần cho nhóm, có uy tín, có vị trí nhất định trong nhóm. Trong các lớp học dần dần xảy ra một sự “phân cực” nhất định – xuất hiện những người được lòng nhất và những người ít được lòng nhất. Những em có vị trí thấp thường băn khoăn và suy nghĩ về nhân cách của mình.

Quan hệ giao tiếp với bạn bè ở thanh niên chiếm vị trí lớn hơn hẳn so với quan hệ giao tiếp với người lớn hơn hoặc nhỏ hơn tuổi. Điều này do lòng khao khát muốn có vị trí bình đẳng trong cuộc sống chi phối. Cùng với sự trưởng thành nhiều mặt, quan hệ dựa dẫm, phụ thuộc vào cha mẹ dần dần cũng được thay thế bằng quan hệ bình đẳng, tự lập.

Trong hoàn cảnh giao tiếp tự do, rỗi rãi, trong tiêu khiển, trong việc phát triển nhu cầu sở thích, thanh niên hướng vào bạn bè nhiều hơn là hướng vào cha mẹ. Như khi bàn đến những giá trị sâu sắc hơn như chọn nghề, thế giới quan, những giá trị đạo đức thì ảnh hưởng của cha mẹ lại mạnh hơn rõ rệt.

Sự mở rộng phạm vi giao tiếp và sự phức tạp hóa hoạt động riêng của thanh niên học sinh khiến cho số lượng nhóm của mỗi em tăng lên rõ rệt. Việc tham gia vào nhiều nhóm sẽ dẫn đến những sự khác nhau nhất định và có thể có xung đột về vai trò nếu cá nhân phải lựa chọn giữa các vai trò khác nhau ở các nhóm.

Trong công tác giáo dục cần chú ý đến ảnh hưởng của nhóm, hội tự phát ngoài nhà trường. Nhà trường không thể quán xuyến toàn bộ cuộc sống của thế hệ đang trưởng thành. Ta cũng không thể loại trừ được các nhóm tự phát và các đặc tính của chúng. Nhưng có thể tránh được hậu quả xấu của nhóm tự phát bằng cách tổ chức hoạt động của các tập thể (nhóm chính thức) thật phong phú, sinh động...khiến cho các hoạt động đó phát huy được tính tích cực của thanh niên học sinh. Vì vậy, tổ chức Đoàn có vai trò đặc biệt quan trọng.

2. Đời sống tình cảm.

2.1. Sự phát triển tình cảm.

Thanh niên học sinh coi tình cảm là quan trọng nhất trong số các quan hệ con người. Tính xúc cảm cao trong tình bạn của tuổi thanh niên phần nào đã biến nó thành ảo tưởng. Thanh niên học sinh nhiều khi lí tưởng hóa không những bản thân mình trong tình bạn mà còn cả tình bạn trong bản thân mình. Nhiều nhà tâm lí học cho rằng tình bạn và tình yêu đều có những cái chung. Ở lứa tuổi này có những tình bạn tâm hồn sâu sắc. Tình bạn này có những tình cảm quyến luyến

Trong đa số trường hợp, thanh niên học sinh thích kết bạn với những người cùng tuổi, cùng giới tính. Bên cạnh các nhóm bạn đồng nhất, các nhóm hỗn hợp xuất hiện càng thường xuyên hơn. Ở tuổi 15, thanh niên học sinh đã xuất hiện những say mê thực sự đầu tiên, nhu cầu thực sự về tình yêu và tình cảm thầm kín.

Trong các lớp thiếu niên, các em gái vượt các em trai cùng tuổi không những về mặt thể chất mà cả về mặt phát triển trí tuệ. Ở thanh niên học sinh sự chênh lệch

này sẽ san bằng. Nhưng trong những năng lực và hứng thú đặc thù lại thể hiện những khác biệt giới tính bền vững hơn.

- Trai: hứng thú bộ môn và những hứng thú kỹ thuật chiếm ưu thế.

- Gái: quan tâm nhiều hơn đến những vấn đề nội tâm và những quan hệ qua lại của con người.

Tình yêu giới tính đã trưởng thành là sự thống nhất hài hòa của sự say mê cảm giác (tình dục) với nhu cầu giao tiếp về nhân cách sâu sắc và sự hòa hợp với người yêu. Mặc dù nữ thanh niên học sinh về mặt sinh lý trưởng thành sớm hơn, trong thời kì đầu nhu cầu về tính dịu dàng, âu yếm, tình cảm ấm áp ở các em thể hiện mạnh hơn sự đung chạm thể xác. Ngược lại ở các em nam, trong đa số trường hợp, những say mê cảm giác tình dục lại bộc lộ sớm hơn. Còn nhu cầu thân thiết về mặt tinh thần lại xuất hiện ở các em nam muộn hơn, mà lúc đầu có xu hướng về bạn cùng giới.

2.2. Sự phát triển các loại tình cảm.

Đời sống tình cảm của tuổi thanh niên học sinh bị chi phối bởi các yếu tố như:

- Bộ não phát triển và hoàn thiện, đời sống tình cảm có lí trí soi rọi.

- Sự phát triển cơ thể cân đối, nhịp nhàng và thanh niên học sinh ý thức được điều đó.

- Quan hệ xã hội của các em phong phú.

Ba đặc điểm này chi phối đời sống tình cảm của thanh niên làm cho đời sống tình cảm của thanh niên phong phú, đa dạng, sâu sắc. Nhà giáo dục K.D.Usinsky có viết: “Nếu chủ nghĩa cộng sản là mùa xuân của nhân loại thì thanh niên là mùa xuân của cuộc đời, thanh niên có ý chí rắn rỏi, một sức sống tràn trề, có làn da căng...điều đó không thể không làm cho thanh niên có vẻ đẹp hấp dẫn của con người”.

Thanh niên học sinh phát triển các loại tình cảm sau:

- Tình cảm đạo đức: các em có thái độ rõ ràng đối với các vấn đề, hiện tượng đạo đức trong xã hội. Các em có sự phê phán đánh giá đối với các vấn đề đó và biểu thị tình cảm đạo đức này với người khác, với tập thể, với bản thân như tình bạn bè, tình yêu Tổ quốc...

- Tình cảm trí tuệ: các em say mê với các môn học, tích cực nhận thức, sáng tạo, phê phán, các em có thái độ, các quan điểm, ý tưởng rõ ràng để thỏa mãn nhu cầu trí tuệ của chính mình.

- Tình cảm thẩm mỹ: liên quan đến nhu cầu thẩm mỹ, nhu cầu cái đẹp thể hiện thái độ thẩm mỹ của các em với hiện thực (tự nhiên, xã hội, lao động, con người). Các em nhận thức được cái đẹp, cái chưa đẹp, cái bi, cái hài...trong cuộc sống thông qua thị hiếu thẩm mỹ, trạng thái khoái cảm nghệ thuật của bản thân và từ đó các em cũng có cách cư xử, thái độ, hành vi theo nhận định về thẩm mỹ của mình.

Ngoài ba loại tình cảm trên, chúng ta còn thấy trẻ còn rất yêu thích hoạt động và có thể gọi đây là loại tình cảm hoạt động. Các em say sưa trong hoạt động học tập, đặc biệt là học tập những môn chuẩn bị cho nghề nghiệp tương lai mà các em đã lựa chọn. Các em cảm thấy hạnh phúc, vui vẻ, tự hào với công việc học tập của mình nghĩa là thỏa mãn với nhu cầu hoạt động của mình. Ở các em cũng đang hình thành tình yêu đối với lao động, thái độ tôn trọng người lao động và tôn trọng giá trị lao động.

2.3. Sự phát triển tình bạn, tình yêu.

2.3.1. Sự phát triển tình bạn.

Đầu lứa tuổi thanh niên học sinh, nhu cầu tình bạn thân thiết được tăng cường một cách rõ rệt. J. Ruso đã viết: tình cảm đầu tiên có ở một thanh niên được giáo dục chu đáo không phải là tình yêu mà là tình bạn.

Tình bạn của các em trở nên bền vững, sâu sắc hơn nhiều so với thiếu niên. Các em gắn bó với bạn chủ yếu bằng những hứng thú chung và các hoạt động chung. Các em xem sự tâm tình thân mật, tình cảm ấm áp, thái độ chân thành là những yếu tố đầu tiên của tình bạn. Sự phát triển tự ý thức và những mâu thuẫn vốn có ở nó nảy sinh ở thanh niên học sinh nhu cầu “độc bầu tâm sự” không sao cưỡng lại được, nhu cầu chia sẻ tâm sự với người khác. Vì vậy thanh niên coi bạn như cái tôi thứ hai của mình.

Động cơ tình bạn ở thanh niên học sinh cũng sâu sắc hơn, những yêu cầu của tình bạn cao hơn, những nội dung như sự chân thành, tin tưởng lẫn nhau, lòng vị tha được đề cập đến nhiều và có những hứng thú hoạt động chung. Tình bạn của các em nhuộm màu sắc xúc cảm rất nhiều, tình bạn này thường bền vững và ghi nhớ trong suốt cuộc đời.

Mức độ thân tình của tình bạn ở các em trai và em gái không giống nhau. Ở các em gái, do sự trưởng thành sớm nên nhu cầu tình bạn thân mật xuất hiện sớm hơn và yêu cầu về tình bạn cao hơn. Vì vậy các em gái thường có cảm xúc tiêu cực tồn tại lâu hơn so với các em trai khi có bất đồng xảy ra. Các em nam không quan tâm đến những bất đồng như là những gì đe dọa tình bạn của họ, mà khi xung đột các em thường yêu cầu nhau làm một cái gì đó nhiều hơn. Các em gái thường thông báo những cuộc xung đột liên quan đến việc phản bội bí mật.

Ở lứa tuổi 15,16 hầu hết các em cho rằng tình bạn là mối quan hệ quan trọng nhất của con người. Tính xúc cảm cao của tình bạn ở đầu lứa thanh niên học sinh đôi khi biến nó thành ảo tưởng – biểu hiện là đôi khi các em gán cho bạn cái đẹp đẽ, làm cho người bạn của các em gần gũi với cái tôi lí tưởng hơn là cái tôi hiện thực.

2.3.2. Sự phát triển tình yêu.

Tình bạn khác giới có thể dẫn đến tình yêu. Tình yêu nam nữ là một loại tình cảm mới nhưng rất tự nhiên ở tuổi thanh niên. Quan hệ của các em trai và em gái còn bị hạn chế, gò bó và được nảy sinh trên những điều kiện sinh lí và tâm lí mới của lứa tuổi. Mỗi tình đầu có những đặc điểm sau:

- Đó là mối tình thuần khiết và lí tưởng, tình cảm của các em trong sáng lành mạnh, giàu cảm xúc, đầy ước mơ – có thể nói đây là một mối tình đẹp nhất trong suốt cuộc đời.

- Mối tình này thường phức tạp, chứa đựng nhiều niềm vui sướng và nỗi lo âu. Các em ở tuổi 15, 16 rất khó khăn trong giao tiếp với bạn khác giới, các em nam thường căng thẳng hơn so với các em nữ.

- Các em nữ bước vào tuổi dậy thì sớm hơn nên tự tin hơn.

Tóm lại: sự phát triển phong phú về tình cảm ở lứa tuổi này đã đặt ra trong công tác giáo dục nguyên tắc tế nhị, khéo léo. Nếu thấy xuất hiện tình yêu ban đầu ở lứa tuổi thanh niên thì nên coi đó là chuyện bình thường và phát triển tất yếu của con người. Chúng ta không nên có thái độ thô bạo với các em vì đó là tình yêu lành mạnh. Nhà giáo dục phải giúp đỡ các em một cách tế nhị để có một tình yêu trong sáng, vì tình yêu trong sáng của giai đoạn lứa tuổi này phụ thuộc vào công tác giáo dục. Tình yêu của các em còn phụ thuộc vào trình độ đạo đức mà các em được giáo dục. Nếu các em được giáo dục ngay từ nhỏ lòng tự trọng, tinh thần sẵn sàng giúp đỡ người khác, thái độ tôn trọng người khác, khả năng kiểm chế mình...thì các em sẽ thể hiện những phẩm chất đó với người mình yêu. Sự phát triển của tình yêu còn phụ thuộc vào khả năng tiếp xúc với con người và khả năng hiểu con người một cách sâu sắc.

Các em thanh niên học sinh có tình yêu không lành mạnh sẽ sao nhãng học tập, thu mình vào những rung động riêng của cá nhân vì vậy các nhà giáo dục cần phải tạo điều kiện để tình yêu ấy mang tính chất khác hoặc lôi cuốn cá nhân vào hoạt động hấp dẫn.

Để giáo dục thanh niên, trước hết cần chú ý xây dựng mối quan hệ tốt giữa thanh niên và người lớn.

Quan hệ bình đẳng, tôn trọng lẫn nhau giữa người và người là điều kiện thuận lợi để hình thành quan hệ tốt đẹp giữa thanh niên học sinh và người lớn. Tuy vậy vẫn khó tránh khỏi những xung đột nhỏ giữa thanh niên và người lớn. Điều đó một phần do thanh niên học sinh và người lớn sống và phát triển ở hai giai đoạn lịch sử khác nhau. Mặt khác, nó phụ thuộc nhiều vào thái độ của hai phía đối với nhau, quan điểm của hai phía về nhau.

Quan hệ giữa thanh niên học sinh và người lớn có thể tốt đẹp nếu người lớn thực sự tin tưởng vào thanh niên, tạo điều kiện để họ thỏa mãn tính tích cực, độc lập trong hoạt động, tạo điều kiện để nâng cao tinh thần trách nhiệm của thanh niên.

Người lớn giúp đỡ tổ chức đoàn một cách khéo léo, tế nhị để hoạt động của đoàn được phong phú hấp dẫn và độc lập. Người lớn không được quyết định thay, làm thay trẻ. Nếu người lớn cứ “đỡ đầu” thì các em sẽ mất hứng thú và cảm thấy phiền toái khi có người lớn. Thái độ đỡ đầu quá cận kề của người lớn sẽ củng cố thanh niên tính trẻ con, tình cảm thờ ơ vô trách nhiệm. Còn thanh niên nào quen với sự đỡ đầu thường xuyên thì sẽ trở nên rụt rè, không dám quyết định, không có khả năng nhận trách nhiệm về mình. Người lớn cần tổ chức hoạt động của thanh niên học sinh như thế nào đó để có thể lôi kéo được mỗi học sinh vào hoạt động chung, kích thích được tinh thần trách nhiệm của tất cả các em, kích thích được sự tự giáo dục và giáo dục lẫn nhau của các em.

Chương 5: TÂM LÝ HỌC DẠY HỌC

Chất lượng học tập tùy thuộc vào những điều kiện bên ngoài lẫn những điều kiện bên trong của sự học tập.

Những điều kiện bên ngoài, đó là nội dung tri thức, phong cách dạy của giáo viên, việc tổ chức dạy học và cơ sở thiết bị của nhà trường.

Những điều kiện bên trong, đó là sự giác ngộ mục đích học tập của học sinh, thể hiện trong nhu cầu, động cơ, hứng thú học tập, vốn kinh nghiệm, tri thức và trình độ phát triển trí tuệ, trình độ phát triển các kỹ năng học tập đã và đang hình thành.

Do đó, muốn cho học tập đạt kết quả cao đòi hỏi giáo viên phải biết kết hợp những điều kiện bên trong và những điều kiện bên ngoài của sự học tập một cách biện chứng. Nói cách khác, hệ thống công việc của giáo viên chỉ có thể có hiệu quả khi nó dựa trên sự hiểu biết những cơ chế bên trong của hoạt động học tập mà đề ra những biện pháp sư phạm thích hợp, những tác động bên ngoài hiệu nghiệm. Chỉ có vậy, hoạt động dạy của giáo viên mới thực sự khoa học, mới đảm bảo tính sư phạm cao.

Không những giáo viên phải biết kết hợp những điều kiện bên ngoài và bên trong của sự học tập, mà bản thân học sinh cũng phải biết kết hợp biện chứng cái bên trong và cái bên ngoài của điều kiện sư phạm để điều chỉnh hoạt động học tập của mình thích nghi tối ưu với những tác động bên ngoài.

Chính điều đó đã dẫn đến kết quả logic: đó là sự gắn bó khăng khít giữa hoạt động dạy và hoạt động học.

Những yếu tố bên ngoài chính là đối tượng của lý luận dạy học. Những yếu tố bên trong quyết định sự học tập chính là đối tượng của tâm lý học dạy học – một bộ phận của tâm lý học sư phạm.

I. Hoạt động dạy.

1. Khái niệm dạy.

Mỗi cá nhân muốn tồn tại và phát triển thì phải học. Mặt khác, để tồn tại và phát triển, xã hội cũng 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.

Dạy và học là hai mặt không thể tách rời của phương thức tồn tại và phát triển của xã hội và cá nhân. Một mặt là sự tiếp nhận và chuyển hoá những kinh nghiệm đã

có của xã hội thành kinh nghiệm của cá nhân, còn mặt kia là sự chuyển giao những kinh nghiệm đó từ thế hệ trước đến thế hệ sau.

2. Các phương thức dạy.

Việc dạy cũng có nhiều mức độ và phương thức khác nhau. Tùy theo nội dung kinh nghiệm được truyền thụ và cách thức truyền thụ những kinh nghiệm đó, ta có hai phương thức dạy phổ biến: *Dạy kết hợp* (dạy trao tay) và *dạy theo phương thức nhà trường* (dạy học).

2.1. Dạy kết hợp.

Dạy kết hợp là phương thức đơn giản nhất để thế hệ trước truyền lại cho thế hệ sau những kinh nghiệm của mình.

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. Bác thợ cả truyền lại cho người học việc kinh nghiệm và kỹ năng lao động nghề nghiệp của mình ngay trên công trường, trong xưởng thủ công, ngay trong quá trình sản xuất tạo ra sản phẩm.v.v...Người mẹ truyền lại cho con gái của mình kinh nghiệm 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 những việc tương ứng. Phương thức truyền thụ như vậy được gọi là phương thức dạy kết hợp.

Dạy kết hợp là sự truyền thụ những kinh nghiệm cá nhân, thông qua việc hướng dẫn trực tiếp người học thực hiện các hoạt động thực tiễn. .

Đặc trưng của dạy kết hợp là người dạy truyền lại kinh nghiệm cho người học một cách trực tiếp theo kiểu cầm tay chỉ việc thông qua hướng dẫn một hoạt động cụ thể. Vì vậy, dạy kết hợp còn gọi là dạy trao tay.

Ưu điểm của phương thức dạy kết hợp là người dạy truyền lại cho thế hệ sau kinh nghiệm của chính mình. Trong các trường hợp trên, kinh nghiệm của người nông dân, của bà mẹ là những trải nghiệm cá nhân mà họ thu được qua thực tiễn lao động sản xuất và ứng xử xã hội. Vì vậy, những kinh nghiệm này thường rất sâu sắc. Tuy nhiên, do chưa được thực nghiệm và khái quát hoá khoa học nên chúng chưa trở thành tri thức phổ biến.

Các thuật ngữ kinh nghiệm xã hội và kinh nghiệm cá nhân cần được hiểu theo các góc độ khác. Theo tính chất và mức độ khoa học thì kinh nghiệm cá nhân cũng là kinh nghiệm xã hội (với tư cách là kinh nghiệm của các thành viên trong xã hội). Tuy nhiên đây là kinh nghiệm của từng cá nhân. Chúng được hình thành qua thực tiễn hoạt động và ứng xử của cá nhân đó. Những kinh nghiệm này chưa được khái quát trở thành chân lý khoa học. Còn kinh nghiệm xã hội, là kinh nghiệm của toàn xã hội,

được hình thành bằng con đường nghiên cứu khoa học. Chúng có tính chân thực, ổn định, phổ biến và khái quát hơn nhiều so với kinh nghiệm cá nhân. Theo phương diện quá trình xã hội hoá thì kinh nghiệm cá nhân là những kinh nghiệm chung của xã hội (Ở bên ngoài cá nhân) được cá nhân tiếp nhận và chuyển hoá thành kinh nghiệm của riêng mình.

Một lợi thế khác của dạy kết hợp là tính linh hoạt của phương thức dạy. Nó có thể được thực hiện ở mọi lúc mọi nơi: trên cánh đồng, trong xưởng thủ công, trong bếp, ngoài chợ, trong bữa ăn, lúc học sinh chuyện hay trong lễ hội.v.v...mà không đòi hỏi phải có phương pháp và phương tiện chuyên biệt. Vì vậy dạy trao tay là phương thức tất yếu để xã hội duy trì sự tồn tại của mình qua các thế hệ.

2.2. Dạy theo phương thức nhà trường.

Thông qua dạy trao tay, các thế hệ trước có thể truyền lại cho thế hệ sau những kinh nghiệm của mình để tồn tại. Tuy nhiên, xã hội không chỉ tồn tại mà còn phát triển. Muốn vậy, phải chinh phục tự nhiên và chinh phục chính bản thân mình. Từ đó xuất hiện hoạt động nghiên cứu khoa học, mà sản phẩm là các tri thức khoa học, được hình thành bởi hoạt động nghiên cứu, thực nghiệm và khái quát khoa học. Đây là những tri thức có bản chất khác với kinh nghiệm thu được qua trải nghiệm cá nhân. Đồng thời chúng có tính phổ biến và khái quát cao. Việc truyền thụ những tri thức này không thể bằng phương thức trao tay mà phải được thực hiện theo quy trình có tổ chức khoa học, được tiến hành bởi một hoạt động chuyên biệt: Hoạt động dạy. Đó là hoạt động có mục đích, nội dung, phương pháp, phương tiện xác định. Về phía người học, cũng phải tiến hành hoạt động chuyên biệt: Hoạt động học. Hai hoạt động này đan xen và gắn bó hữu cơ với nhau, tạo thành hoạt động dạy học. Việc truyền thụ theo phương thức này được gọi là phương thức nhà trường.

Để giúp con phân biệt giữa nước và rượu, người cha có thể dạy con bằng cách ngửi hoặc uống thử, điều này đã có trong kinh nghiệm của ông. Tuy nhiên, ông không thể dạy con các thành phần và công thức hoá học của chúng. Vì vậy đối với các loại hoá chất, cách dạy của người cha không đáp ứng được. Ở đây cần có phương thức dạy đặc thù của nhà trường.

Dạy học 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 và học theo phương thức nhà trường là hoạt động dạy học. Đây là phương thức chủ yếu để cá nhân và xã hội phát triển, đặc biệt là các xã hội hiện đại.

Theo cách phân loại trên, việc dạy ở mức độ thấp có thể diễn ra ở cả người và động vật, còn hoạt động dạy học là mức độ cao và chỉ có ở xã hội loài người.

Trong điều kiện tự nhiên, nhiều loài động vật cũng dạy con các hành vi bắt mồi hay tự vệ. Chẳng hạn, con mèo mẹ dạy con cách bắt chuột. Tuy nhiên ở động vật không có hoạt động dạy có tính chuyên biệt.

Sự khác biệt giữa dạy trao tay và dạy theo phương thức nhà trường chủ yếu diễn ra ở nội dung kinh nghiệm được truyền thụ và phương thức truyền thụ. Một bên (dạy trao tay) là những kinh nghiệm cá nhân riêng lẻ, những trải nghiệm thực tiễn, một bên (nhà trường) là tri thức khoa học (cần nhấn mạnh, *phương thức nhà trường chỉ dạy tri thức khoa học – không dạy tri thức kinh nghiệm*). Trong dạy trao tay, việc dạy và học được thực hiện kết hợp với hoạt động thực tiễn, thông qua hoạt động thực tiễn, còn dạy theo phương thức nhà trường được thực hiện bởi các hoạt động dạy và hoạt động học. Hai hoạt động này tương tác hữu cơ với nhau, góp phần tạo nên bản chất của quá trình dạy học.

Vai trò và quan hệ giữa hoạt động thực tiễn với dạy trao tay và dạy học theo phương thức nhà trường rất khác nhau. Cả dạy trao tay và dạy học theo phương thức nhà trường đều cần có hoạt động thực tiễn, nhưng trong dạy trao tay hoạt động thực tiễn là bản thể, việc dạy chỉ là phương tiện. Còn trong dạy học theo phương thức nhà trường, hoạt động dạy và hoạt động học là bản thể, còn hoạt động thực tiễn là phương tiện để đạt mục đích dạy học.

II. Hoạt động học tập.

1. Khái niệm hoạt động học.

1.1. Khái niệm 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. Vậy học là gì?

Một cháu bé, lần đầu tiên thấy cốc nước nóng đang bốc hơi, không biết đó là nước nóng, nó sờ tay vào cốc nước và bị nóng. Sau vài lần như vậy, khi thấy cốc nước bốc hơi, cháu chỉ sờ một ngón thôi, có tính chất thăm dò. Ở đây cháu bé đã thu được một kinh nghiệm, dẫn đến thay đổi *hành vi* của mình (1)

Trong đợt tham gia phong trào “đi tìm địa chỉ đỏ” do đoàn TNCS Hồ Chí Minh phát động, em thiếu niên đã hiểu thêm nhiều về truyền thống cách mạng của quê hương mình. *Niềm tự hào và tình yêu quê hương của em được nhân lên* (2).

Em học sinh chưa biết cách tính diện tích hình vuông, hình chữ nhật, hình bình hành v.v...Sau thời gian tìm hiểu lý thuyết trên lớp và làm bài tập, dưới sự hướng dẫn của giáo viên, em đã *biết cách tính diện tích các hình trên* (3).

Một cặp vợ chồng trẻ chưa có kỹ năng chăm sóc và nuôi dạy con. Cả hai vợ chồng quyết định tham gia một khoá bồi dưỡng kiến thức về dân số, gia đình và trẻ em. Kết quả, họ không những *biết cách nuôi dạy con* mà còn *hiểu thêm nhiều điều* (4) về cuộc sống vợ chồng.

Một chàng trai thấy mình không hiểu lắm về sức khoẻ sinh sản, liền tích cực tìm đọc tài liệu và nhờ chuyên gia giải đáp. Kết quả, anh ta đã *hiểu rõ nhiều vấn đề* (5) trong quan hệ nam nữ, tình yêu, hôn nhân và gia đình - những điều mà trước đó anh còn rất mơ hồ.

Các trường hợp trên chỉ là số ít trong vô vàn sự kiện của cuộc sống. Tuy khác nhau về nội dung, nhưng giữa chúng có điểm chung là tạo ra sự thay đổi về hành vi, về nhận thức và thái độ của cá thể, do sự tương tác của cá thể đó với các yếu tố khách quan. Những thay đổi như vậy là kết quả của việc 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.

Học có cả ở người và động vật. Nó là phương thức để sinh vật có khả năng thích ứng với môi trường sống, qua đó tồn tại và phát triển.

Học của cả người và động vật được đặc trưng bởi hai dấu hiệu cơ bản:

Thứ nhất: Học là quá trình tương tác giữa cá thể với môi trường, tức là có sự tác động qua lại, tương ứng với các kích thích từ bên ngoài với các phản ứng đáp lại của cá thể. Đây chính là điều kiện cần của việc học. Vì nếu chỉ có sự tác động của các yếu tố bên ngoài mà không có sự phản ứng của cá thể thì việc học không diễn ra.

Thứ hai: Hệ quả của tương tác dẫn đến sự biến đổi bền vững về nhận thức, thái độ, hành vi của cá thể. Nói cụ thể, tương tác phải tạo ra ở cá thể một kinh nghiệm mới (hoặc củng cố nó), mà trước đó không có trong kinh nghiệm của loài. Điều này giúp phân biệt tương tác làm thay đổi có tính sinh học (trời nắng thì cơ thể ra mồ hôi, trời rét nổi da gà, hay tương tác làm bộc lộ sự trưởng thành của cơ thể v.v...Con chim biết bay, trẻ em biết đứng, biết đi. Nói tóm lại là những tương tác gây ra phản ứng tất yếu mang tính loài) với những thay đổi tâm lý, tự tạo của cá thể. Những tương tác dẫn đến sự thay đổi có tính sinh học, bẩm sinh, mang tính loài không được coi là sự học.

1.2. Các phương thức học của con người.

Các ví dụ về sự học nêu trên đã cho thấy con người có thể học bằng nhiều phương thức khác nhau: Học ngẫu nhiên; học kết hợp và học tập.

1.2.1. Học ngẫu nhiên

Học ngẫu nhiên là sự thay đổi nhận thức, hành vi hay thái độ nhờ lặp lại các hành vi mang tính ngẫu nhiên, không chủ định. Cháu bé thu nhận được kinh nghiệm không nhúng tay vào nước nóng (1), không phải trước đó cháu có ý thức tìm hiểu cách ứng xử với nước có nhiệt độ cao, mà là kết quả của hành vi ngẫu nhiên.

Về cơ chế sinh lý thần kinh, học ngẫu nhiên là sự hình thành các phản xạ có điều kiện bậc thấp. Vì vậy, còn gọi đó là học *phản xạ*. Đây là mức độ thấp, phổ biến, có cả ở con người và con vật.

Các hành vi tìm thức ăn, tìm đường đi của con vật (con chim bồ câu, con chuột) cũng được thực hiện theo cơ chế phản xạ. Trong dân gian, chuyện Trạng Quỳnh trộm mè của chúa Nguyễn và chuyển hành vi của nó từ ăn thịt sang ăn rau. Trong học sinh xiếc thú, các con vật làm xiếc v.v.. đều là các biểu hiện của việc học phản xạ.

1.2.2. Học kết hợp.

Trong trường hợp hai, em thiếu niên thu nhận được thái độ tự hào về quê hương là do em đã tiến hành một hoạt động có chủ ý khác: Hoạt động xã hội do Đoàn TNCS Hồ Chí Minh phát động “đi tìm địa chỉ đỏ”. Vì vậy học ở đây là học kết hợp.

Học kết hợp là cá nhân thu được kiến thức, kỹ năng hoặc thái độ nhờ vào việc triển khai một hoạt động nhất định. Nói cách khác, học kết hợp là việc học gắn liền và nhờ vào việc triển khai một hoạt động khác.

Học kết hợp là phương thức học phổ biến của con người, Nó là phương tiện chủ yếu để duy trì sự tồn tại của cá nhân và xã hội, nhất là trong các xã hội có trình độ sản xuất và khoa học thấp kém. Cá nhân có thể thu được nhiều kinh nghiệm qua trực tiếp sản xuất, qua giao tiếp và ứng xử hàng ngày, qua hoạt động xã hội và vui chơi v.v.

Điểm nổi bật của học kết hợp là không có hoạt động riêng với mục đích, nội dung và phương pháp đặc thù. Các kết quả thu được từ học kết hợp là các trải nghiệm riêng của cá nhân, nên mặc dù đó là những kinh nghiệm rất sâu sắc với cá nhân đó, nhưng chúng không có tính phổ biến.

1.2.3. Học tập (hoạt động học).

Trong các trường hợp 3,4,5 việc học của em học sinh, của đôi vợ chồng trẻ và của chàng thanh niên được xuất phát từ *nhu cầu của cá nhân*; được thực hiện một cách có chủ ý với mục đích định trước và được triển khai bởi một hoạt động đặc thù - *Hoạt động học*. Trong những trường hợp như vậy, ta gọi đó là *học tập*.

Học tập là việc học có chủ ý, có mục đích định trước, được tiến hành bởi một hoạt động đặc thù - hoạt động học, nhằm thoả mãn nhu cầu học của cá nhân.

Đặc trưng của học tập và cũng là sự khác biệt lớn giữa nó với học ngẫu nhiên và học kết hợp là học tập bao giờ cũng thoả mãn một nhu cầu học nhất định, được kích thích bởi động cơ học và được thực hiện bởi một hoạt động chuyên biệt: Hoạt động học với nội dung, phương pháp, phương tiện riêng. Một điểm khác biệt nữa là học tập không chỉ đem lại cho người học kinh nghiệm cá nhân như trong học kết hợp, mà giúp người học lĩnh hội được những tri thức khoa học, đã được loài người thực nghiệm và khái quát hoá thành những chân lý phổ biến. Vì vậy, xã hội càng hiện đại, khoa học càng phát triển thì học tập càng đóng vai trò quyết định trong sự phát triển của cá nhân và xã hội.

Trong thực tiễn, học tập có thể được thực hiện theo nhiều hình thức phong phú. Trường hợp 3 và 4, học tập được diễn ra theo một quy trình chặt chẽ về không gian, thời gian; có tổ chức; có kế hoạch và được điều khiển trực tiếp bởi người dạy. Đó là *học tập chính thức*. Còn trong trường hợp 5, học tập được triển khai một cách linh hoạt, ít chịu ràng buộc bởi yếu tố kế hoạch và sự điều khiển trực tiếp của người dạy. Đó là *học tập không chính thức*. *Học tập chính thức* có phổ rất rộng: từ học tập trên lớp của các cháu mẫu giáo, của học sinh phổ thông, học viên các trường nghề, đến các khoá bồi dưỡng ngắn ngày về một chủ đề nhất định: giáo dục gia đình, kỹ năng sống, quản lý doanh nghiệp v.v... *Học tập không chính thức* cũng có nhiều hình thức và mức độ: tự nghiên cứu không có hướng dẫn, học thông qua trao đổi, hội thảo khoa học v.v... Trong cuộc sống của cá nhân, học tập chính thức và không chính thức cùng tồn tại đan xen và hỗ trợ nhau.

Với tất cả những kiến thức về bộ não mà chúng ta đã tiếp nhận, trí tuệ vẫn là một điều bí ẩn. Cái cách mà chúng ta có thể thay đổi hành động của mình như một kết quả của những trải nghiệm đó, còn lâu mới có thể hiểu hết được. Rort M Smith đã đưa ra cái nhìn tổng quan tuyệt vời về lĩnh vực học tập trong cuốn “*Học phương pháp học: Những lý thuyết ứng dụng cho người trưởng thành*”, theo ông: “*Học tập là hoạt động của một người tiếp thu kiến thức. Nó có thể có chú ý hay chỉ là sự tình cờ ngẫu nhiên; nó bao gồm việc thu thập thông tin, kỹ năng, thái độ, hiểu biết hay giá trị mới. Nó thường đi kèm với những thay đổi về cách ứng xử và liên tục diễn ra trong suốt cuộc đời. Học tập thường được coi như vừa là quá trình, vừa là kết quả. Giáo dục được xem là những cố gắng có tổ chức và có hệ thống nhằm nuôi dưỡng việc học tập, thiết lập những điều kiện và cung cấp các hoạt động mà qua đó hoạt động học tập diễn ra*”.

Nhà nghiên cứu L.B.Enconhin nêu lên việc lĩnh hội tri thức là nội dung cơ bản của hoạt động học tập và được xác định bởi cấu trúc và mức độ phát triển của hoạt động học tập. I.B.Intenxon khẳng định: “*Học tập là một loại hình đặc biệt của con*

người, nhằm mục đích nắm vững những kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo và các hình thức nhất định của hành vi”. Theo GS.TSKH Hồ Ngọc Đại: “Học tập trước hết và chủ yếu là tạo ra năng lực thực tiễn, thể hiện ở sản phẩm giáo dục. Tùy theo từng giai đoạn phát triển của bản thân hoạt động học tập mà nội dung các sản phẩm khác nhau. Học tập hướng vào thay đổi chính chủ thể, là quá trình phát triển chứ không đơn thuần là việc tích lũy”.

Như vậy, các quan niệm trên đây về hoạt động học tập đều thống nhất với những nội dung cơ bản như: Hoạt động học tập có liên quan đến nhận thức, tư duy, luôn được định hướng, thúc đẩy, điều khiển một cách có ý thức tự giác, hình thành những năng lực mới để hoàn thiện nhân cách của chủ thể học tập tương ứng với từng giai đoạn phát triển.

2. Bản chất của hoạt động học.

Đối tượng của hoạt động học là tri thức và những kỹ năng kỹ xảo tương ứng với nó. Có thể nói, cái đích mà hoạt động học hướng tới là chiếm lĩnh tri thức, kỹ năng kỹ xảo của xã hội thông qua sự tái tạo của cá nhân. Việc tái tạo này sẽ không thể thực hiện được nếu người học chỉ là khách thể bị động của những tác động sự phạm, nếu những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo chỉ được truyền cho người học theo cơ chế “máy phát”-“máy nhận”. Muốn học có kết quả, người học phải tích cực tiến hành các hoạt động học tập bằng ý thức tự giác và năng lực trí tuệ của bản thân mình.

Hoạt động học là hoạt động hướng vào làm thay đổi chính mình. Thông thường, các hoạt động khác hướng vào làm thay đổi khách thể, trong khi đó hoạt động học lại làm cho chính chủ thể của hoạt động học này thay đổi và phát triển. Tri thức loài người khi thiết lập với chủ thể của hoạt động học thì nội dung của nó không hề biến đổi cho đến sau khi bị chủ thể chiếm lĩnh. Chính nhờ sự chiếm lĩnh này mà tâm lý của chủ thể mới được thay đổi và phát triển. Dĩ nhiên hoạt động học cũng có thể làm thay đổi khách thể. Tuy nhiên, việc làm thay đổi khách thể như thế không phải là mục đích tự thân của hoạt động học.

Hoạt động học là hoạt động được điều khiển một cách có ý thức nhằm tiếp thu tri thức, kỹ năng, kỹ xảo. Đối tượng tiếp thu trở thành mục đích của hoạt động học. Những tri thức đó đã được lựa chọn tinh tế và tổ chức lại trong hệ thống nhất định bằng cách vạch ra cái bản chất, phát hiện những mối liên hệ mang tính quy luật của sự tồn tại, vận động và phát triển của sự vật hiện tượng. Đó là con đường lý luận trong việc tiếp thu tri thức kỹ năng kỹ xảo. Những hiểu biết đó không chỉ đúng và thích hợp cho một tình huống nào đó mà nó đúng và thích hợp cho mọi hoàn cảnh tương tự. Sự

tiếp thu như thế chỉ có thể diễn ra trong hoạt động học được điều khiển một cách có ý thức của người lớn.

Hoạt động học không chỉ hướng vào việc tiếp thu tri thức kỹ năng kỹ xảo mà còn hướng vào việc tiếp thu cả những tri thức của chính bản thân hoạt động, thực chất là học cách học, xây dựng phương pháp học tập của mỗi cá nhân giúp người học tiến hành hoạt động học để chiếm lĩnh đối tượng mới.

Như vậy, hoạt động học là một hoạt động khá riêng biệt của con người và mang tính chủ định, tự giác cao. Hoạt động học không chỉ hướng vào việc tiếp thu những tri thức mà còn hướng vào việc tiếp thu cả phương pháp giành lấy tri thức đó (cách học).

Muốn cho hoạt động học, đặc biệt là việc tự học diễn ra có kết quả cao, người ta phải biết cách học, nghĩa là phải có những tri thức về bản thân hoạt động học, cụ thể là phải biết kiểu học tập của mình như thế nào để có cách học phù hợp.

Nếu chúng ta có kiểu học tập phù hợp với thói quen hoạt động trí óc của mình thì sẽ lĩnh hội được nhiều kiến thức và hoạt động học tập trở nên có hiệu quả hơn. Ở phần tiếp theo chúng ta sẽ tìm hiểu về kiểu học là cơ sở cho việc chọn lựa và tổ chức các phương pháp học tập phù hợp.

3. Hình thành hoạt động học.

3.1. Hình thành động cơ học tập.

Hoạt động được thúc đẩy bởi những động cơ xác định và diễn ra trong một tình huống xác định. Động cơ không phải là cái gì trừu tượng ở bên trong cá thể. Nó phải được thể hiện ở đối tượng của hoạt động. Nói cách khác, đối tượng của hoạt động chính là nơi hiện thân của động cơ hoạt động ấy.

Động cơ học tập của học sinh được hiện thân ở đối tượng của hoạt động học, tức là những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, thái độ, giá trị, chuẩn mực... mà giáo dục đã đưa lại cho họ. Vấn đề đặt ra là có những động cơ học tập nào được hiện thân vào đối tượng của hoạt động học.

Những công trình nghiên cứu đã chứng tỏ rằng có hai loại động cơ: những động cơ hoàn thiện tri thức và những động cơ quan hệ xã hội.

- Thuộc về loại động cơ hoàn thiện tri thức, chúng ta thường thấy học sinh có lòng khao khát mở rộng tri thức, mong muốn có nhiều hiểu biết, say mê với chính quá trình giải quyết nhiệm vụ học tập... Như vậy, tất cả những biểu hiện này đều do sự hấp dẫn lôi cuốn của bản thân tri thức cũng như phương pháp giành lấy tri thức đó. Mỗi lần giành được cái mới ở đối tượng học thì các em cảm thấy nguyện vọng hoàn thiện tri thức của mình được thỏa mãn một phần. Trường hợp này nguyện vọng hoàn thiện tri

thực hiện thân ở đối tượng học. Do đó, người ta gọi động cơ học tập này là “động cơ hoàn thiện tri thức”.

Hoạt động học tập được thúc đẩy bởi động cơ hoàn thiện tri thức thường không chứa đựng xung đột bên trong. Nó cũng có thể xuất hiện những sự khắc phục khó khăn trong tiến trình học tập và đòi hỏi phải có những nỗ lực ý chí. Nhưng đó là những nỗ lực hướng vào việc khắc phục những trở ngại bên ngoài để đạt nguyện vọng đã nảy sinh, chứ không phải hướng vào việc đấu tranh với chính bản thân mình. Do đó, chủ thể của hoạt động học tập thường không có những căng thẳng tâm lý. Hoạt động học tập được thúc đẩy bởi loại động cơ này là tối ưu theo quan điểm sư phạm.

- Thuộc về loại động cơ quan hệ xã hội, chúng ta cũng thấy học sinh say sưa học tập nhưng sự say sưa đó lại vì sức hấp dẫn, lôi cuốn của một “cái khác” ở ngoài mục đích trực tiếp của việc học tập. Những cái đó lại chỉ có thể đạt được trong điều kiện mà các em chiếm lĩnh được tri thức khoa học. Những “cái khác” đó có thể là sự thương và phạt, sự đe dọa và yêu cầu, thi đua và áp lực, kêu gọi lòng hiếu danh, mong đợi hành phúc và lợi ích tương lai, sự hài lòng của cha mẹ, sự khâm phục của bạn bè... Đây là những mối quan hệ xã hội khác nhau của các em. Những tri thức, kỹ năng, thái độ, hành vi... đối tượng đích thực của hoạt động học tập chỉ là phương tiện để đạt mục tiêu cơ bản khác. Trong trường hợp này, những mối quan hệ xã hội của cá nhân được hiện thân ở đối tượng học tập. Do đó, ta gọi loại động cơ học tập này là động cơ quan hệ xã hội

Hoạt động học tập được thúc đẩy bởi động cơ quan hệ xã hội ở một mức độ nào đấy mang tính chất cưỡng bách và có lúc xuất hiện như là một vật cản cần khắc phục trên con đường đi tới mục đích cơ bản. Nét đặc trưng của hoạt động này là có những lực chống đối nhau (như kết quả học tập không đáp ứng mong ước về địa vị của cá nhân trong xã hội sau này), vì thế đôi khi gây ra những căng thẳng tâm lý, đòi hỏi những nỗ lực bên trong, đôi khi cả sự đấu tranh với chính bản thân mình. Khi có sự xung đột gay gắt, học sinh thường có những hiện tượng vi phạm nội quy (quay cóp, phá bĩnh), thờ ơ với học tập hoặc bỏ học.

Thông thường cả hai loại động cơ học tập này cũng được hình thành ở học sinh. Chúng làm thành một hệ thống được sắp xếp theo thứ bậc. vấn đề là ở chỗ, trong những hoàn cảnh điều kiện xác định nào đó của dạy và học thì loại động cơ học tập nào được hình thành mạnh mẽ hơn, nổi lên hàng đầu và chiếm địa vị ưu thế trong sự sắp xếp theo thứ bậc của hệ thống các động cơ.

Làm thế nào để động cơ hóa hoạt động học tập? Động cơ học tập không có sẵn và cũng không thể áp đặt, mà phải được hình thành dần dần trong chính quá trình học sinh ngày càng đi sâu chiếm lĩnh đối tượng học tập dưới sự tổ chức và điều khiển của

giáo viên. Nếu trong dạy học, giáo viên luôn luôn thành công trong việc tổ chức cho học sinh tự phát hiện ra những điều mới lạ (cả bản thân tri thức lẫn cách thức giành tri thức đó), giải quyết thông minh các nhiệm vụ học tập, tạo ra được những ấn tượng tốt đẹp đối với việc học thì dần làm nảy sinh nhu cầu của các em đối với tri thức khoa học. Học tập dần trở thành nhu cầu không thể thiếu được của các em. Muốn có được điều này phải làm sao cho những nhu cầu được gắn liền với một trong những mặt của hoạt động học tập (mục đích, quá trình hay kết quả) hay với tất cả các mặt đó. Khi đó, những mặt này của việc học sẽ biến thành các động cơ và bắt đầu thúc đẩy hoạt động học tập tương ứng. Nó sẽ tạo nên sức mạnh tinh thần thường xuyên thúc đẩy các em vượt qua mọi khó khăn để giành lấy tri thức.

Cuối cùng, cần phải nhấn mạnh rằng, việc xây dựng động cơ hết sức muôn hình muôn vẻ. Muốn phát động được động cơ học tập, trước hết cần khơi dậy mạnh mẽ ở các em nhu cầu nhận thức, nhu cầu chiếm lĩnh đối tượng học tập- vì nhu cầu, nơi khơi nguồn của tính tự giác, tính tích cực hoạt động.

3.2. Hình thành mục đích học tập.

Giống như sự hình thành động cơ, mục đích của hành động cũng được hình thành dần trong quá trình diễn ra hành động. Mục đích thật sự chỉ có thể có khi chủ thể bắt đầu hành động. Tất nhiên, khác với con vật, trước khi bắt tay vào hành động thì hình ảnh về sản phẩm tương lai đã có trong đầu con người. Thực ra đó chưa phải là mục đích, nó mới chỉ là biểu tượng đầu tiên về mục đích đó, do trí tưởng tượng tạo ra để định hướng cho hành động. Kể từ thời điểm hành động bắt đầu xảy ra, biểu tượng ấy bắt đầu có nội dung thực của mục đích.

Vậy mục đích học tập là gì và nó được hình thành như thế nào?

Bản chất của hoạt động học là hướng vào làm thay đổi chính chủ thể. Sự thay đổi này biểu hiện ở sự thay đổi mức độ làm chủ những khái niệm, những giá trị, những chuẩn mực, những quy luật, những phương thức hành vi, hành động... Chính những cái đó làm thành nội dung của mục đích học tập. Mục đích này chỉ bắt đầu được hình thành khi chủ thể bắt tay vào thực hiện hành động học tập. Lúc đó chủ thể xâm nhập vào đối tượng thì nội dung của mục đích học tập mới ngày càng được thể hiện rõ. Nội dung của mục đích học tập càng rõ lại càng định hướng cho hành động và nhờ đó chủ thể chiếm lĩnh được tri thức mới, năng lực mới.

Trên đường đi tới chiếm lĩnh đối tượng học tập luôn chuyển hóa giữa mục đích và phương tiện. Mục đích bộ phận (chiếm lĩnh từng khái niệm, từng giá trị, từng chuẩn mực....) được thực hiện đầy đủ, nó lập tức trở thành phương tiện cho sự hình

thành mục đích bộ phận tiếp theo. Chính vì lẽ đó mà mục đích cuối cùng sẽ được hình thành một cách tất yếu trong quá trình thực hiện một hệ thống các hành động học tập.

3.3. Hình thành các hành động học tập.

Muốn tạo ra sự phát triển tâm lý của học sinh trong học tập phải lấy hành động học tập của các em làm cơ sở. Để làm sáng tỏ sự hình thành hành động học tập cần làm rõ các nội dung sau:

3.3.1. Hình thức tồn tại của khái niệm.

Một khái niệm (với tư cách là sản phẩm tâm lý) có ba hình thức tồn tại cơ bản:

- Hình thức vật chất: ở đây khái niệm được khách quan hóa, trú ngụ trên các vật chất hay vật thay thế.
- Hình thức “mã hóa”: trong trường hợp này logic của khái niệm chuyển vào trú ngụ ở một vật liệu khác (kí hiệu, mô hình, sơ đồ, lời nói..)
- Hình thức tinh thần: cư ngụ trong tâm lý cá thể.

3.3.2. Hình thức hành động học tập.

Ứng với ba hình thức tồn tại của khái niệm có ba hình thức của hành động học tập. Đó là:

- Hình thức hành động vật chất trên vật thật (hay vật thay thế). Ở đây chủ thể dùng những thao tác tay chân để tháo lắp, chuyển dời, sắp xếp...vật thật. Chính thông qua hành động này làm cho logic của khái niệm vốn trú ngụ trên vật thật (hay vật thay thế) được bộc lộ ra ngoài. Đối với trẻ nhỏ ở những lớp đầu tuổi học, hành động này là cần thiết, là điểm xuất phát cho những quá trình diễn ra về sau.
- Hình thức hành động với lời nói và các hình thức mã hóa khác tương ứng với đối tượng. Mục đích của hình thức hành động này là dùng lời nói cũng như các hình thức mã hóa khác để chuyển logic của khái niệm đã phát hiện ở hành động vật chất vào trong tâm lý chủ thể hành động.
- Hình thức hành động tinh thần. Đến đây logic của khái niệm được chuyển hẳn vào trong (tâm lý).

Như vậy, thông qua ba hình thức này của hành động học tập, cái vật chất đã chuyển thành cái tinh thần, cái bên ngoài thành cái bên trong tâm lý con người.

3.3.3. Hành động học tập.

Vấn đề đặt ra là: hành động học tập nào làm cơ sở cho quá trình lĩnh hội tri thức (hình thành khái niệm)?

Ứng với loại khái niệm cần hình thành (khái niệm kinh nghiệm hay khái niệm lí luận) có những quan niệm khác nhau về vai trò của các hành động học tập khác nhau. V.V.Davudop xuất phát từ quan niệm: muốn hình thành tư duy lí luận cho học

sinh phải thông qua hình thành hệ thống khái niệm theo nguyên lí phát triển. Theo tinh thần ấy, V.V.Davudop xem các hành động phân tích, mô hình hóa và cụ thể hóa là những hành động học tập quan trọng nhất. Trong dạy học, những hành động ấy phải được xem là đối tượng lĩnh hội, sau khi được hình thành trở thành phương tiện để tiếp thu tri thức.

- **Hành động phân tích:** nhằm phát hiện ra nguồn gốc xuất phát của khái niệm cũng như cấu tạo logic của nó. Hành động phân tích là phương tiện quan trọng nhất để đi sâu vào đối tượng. Phân tích cũng diễn ra ở ba hình thức của hành động: phân tích vật chất, phân tích dựa trên lời nói và phân tích tinh thần. Trình độ phát triển của hành động phân tích gắn liền với trình độ nắm vững tri thức trước đó. Việc hình thành khái niệm trước đó chắc chắn bao nhiêu thì bây giờ hành động phân tích được diễn ra thuận lợi bấy nhiêu. Do đó, có thể coi tri thức cũ đã hình thành là phương tiện quan trọng để tiến hành phân tích, đi sâu vào khái niệm mới.

- **Hành động mô hình hóa:** Giúp con người diễn đạt logic khái niệm một cách trực quan. Qua mô hình, các mối quan hệ của khái niệm được quá độ chuyển vào trong (tinh thần). Ta có thể xem mô hình như “cầu nối” giữa cái vật chất và cái tinh thần.

Trong dạy học thường dùng các mô hình sau:

+ Mô hình gần giống vật thật, ở mô hình này, tính trực quan cao. Nhờ loại mô hình này, học sinh có thể theo dõi toàn bộ quá trình hành động, vị trí các yếu tố và mối quan hệ giữa chúng với nhau.

+ Mô hình tượng trưng: có tính trừu tượng cao hơn loại mô hình trên, những cái không phải bản chất, không cần thiết được loại bỏ, chỉ giữ lại những cái tinh túy nhất của đối tượng và được mô tả một cách trực quan. Ví dụ: dùng sơ đồ đoạn thẳng để mô tả quan hệ toán học trong một đầu đề toán.

+ Mô hình “mã hóa” hoàn toàn có tính chất quy ước diễn đạt một cách thuần khiết logic khái niệm, Đó là những công thức hay kí hiệu. Ví dụ: khi xác định gia tốc của một vật có khối lượng đã cho dưới tác dụng của một lực cho trước do định luật thứ hai của Newton xác định bằng công thức $F = ma$. Trong loại mô hình này, yếu tố trực quan hầu như bị tước gần hết, chỉ giữ lại mối quan hệ logic thuần khiết. Nó là công cụ quan trọng để diễn ra những hành động tinh thần (trí óc), để phát triển tư duy trừu tượng.

Trong thực tiễn dạy học, việc dạy cho học sinh có khả năng mô hình hóa các mối quan hệ đã phát hiện, cũng như có khả năng sử dụng mô hình đó để tiếp tục phân tích đối tượng là việc làm cần thiết để phát triển trí tuệ học sinh.

- **Hành động cụ thể hóa:** giúp học sinh vận dụng phương thức hành động chung vào việc giải quyết những vấn đề cụ thể trong cùng một lĩnh vực.

Như đã nói ở trên, hành động phân tích giúp chúng ta phát hiện mối quan hệ tổng quát; hành động mô hình hóa giúp chúng ta giúp chúng ta diễn đạt mối quan hệ tổng quát đó dưới hình thức trực quan. Nhưng sự phát triển của nhận thức không chỉ đạt được ở mức độ tổng quát, trừu tượng mà còn phải đạt tới cái cụ thể mới. Hành động để đạt tới cái cụ thể mới ấy là hành động cụ thể hóa. Chính nó giúp thực hiện sự triển khai khái niệm từ quan hệ tổng quát, trừu tượng đến các trường hợp cụ thể, đa dạng khác. Và trong trường hợp đó, các mối quan hệ tổng quát, trừu tượng được sử dụng như những công cụ, phương tiện đắc lực để làm sáng tỏ những hiện tượng khác nhau trong những hoàn cảnh khác nhau nhưng có cùng một bản chất. Đó là việc làm của hành động cụ thể hóa.

Rõ ràng là, việc hình thành khái niệm nhất thiết phải trải qua hai giai đoạn: giai đoạn nắm lấy mối quan hệ tổng quát và giai đoạn sử dụng mối quan hệ tổng quát ấy vào việc chiếm lĩnh các hình thức biểu hiện khác nhau của khái niệm.

Trong dạy học, ba hành động nêu trên được hình thành và phát triển chính trong quá trình hình thành khái niệm. Ban đầu, những hành động học tập này chính là đối tượng lĩnh hội, sau khi hình thành, nó trở thành công cụ, phương tiện học tập và cũng chính chúng góp phần quyết định chất lượng học tập. Do đó, ta có thể nói, quá trình hình thành khái niệm kỹ năng kỹ xảo nhất thiết phải thông qua quá trình hình thành các hành động học tập, phải lấy hành động học tập làm cơ sở.

III. Sự hình thành khái niệm, kỹ năng, kỹ xảo.

1. 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 cho mọi hoạt động hợp lý 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.

1.1. Khái niệm về khái niệm.

Mỗi môn học 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). Trước hết chúng ta cần hiểu khái niệm là gì và nguồn gốc của nó ở đâu?

Để dễ hình dung, ta lấy một ví dụ đơn giản để xem xét khái niệm “cái thìa”. Có phải cái thìa thật (vật thật), 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 kí hiệu. Còn hình thức bên trong là nội dung của khái niệm, do con người phát hiện ra thì lại “ẩn nấu” vào chính cái hình thức bên ngoài kia (tức là ẩn nấu vào cái thìa). Cả hai hình thức này đều được xác định bởi một chuỗi các 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 vào phía miệng, nghiêng thìa cho thức ăn hoặc thức uống vào miệng. 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 nấu” 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 gém” nội dung khái niệm lại. Sự “gói gém” này có thể bằng một từ để đặt tên cho nó (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 nấu”. Như vậy, khái niệm không phải là cái có thể nhìn thấy, đọc lên được. Bất kì 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 bộc lộ ra logic tồn tại của nó và “lấy lại” khái niệm mà loài người đã gửi gắm vào đối tượng. Cách “lấy lại” đó không có cách nào khác là phải lập 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.

Với cách hiểu khái niệm dưới ánh sáng của lí thuyết hoạt động như trên, quan niệm về khái niệm như trước đây là “toàn bộ tri thức của loài người đã khái quát hóa các dấu hiệu chung và bản chất về một loại sự vật hiện tượng nào đó” không hoàn toàn phù hợp. Vì theo quan niệm này, muốn làm cho học sinh lĩnh hội một khái niệm nào đó chỉ cần sự cố gắng, tài nghệ sư phạm của giáo viên là đủ. Trong trường hợp này, việc lĩnh hội khái niệm của học sinh chỉ cần hiểu, ghi nhận và lưu trữ lại. Và dạy học, rút cục chỉ là công việc của giáo viên.

1.2. Vai trò của khái niệm.

Trong đời sống con người nói chung, hoạt động học tập của học sinh nói riêng, khái niệm có một vai trò rất lớn. Vai trò của nó thể hiện ở chỗ:

- Nó vừa là sản phẩm, vừa là phương tiện của hoạt động, nhất là hoạt động trí tuệ. Mỗi lần có thêm một khái niệm mới lại một lần tăng thêm sức mạnh tinh thần, bồi đắp thêm năng lực.

- Nó là “thức ăn” của tư duy, vì nó vừa là sản phẩm của tư duy nhưng đồng thời cũng chính là sự vận động của tư duy. Vì thế ta có thể đánh giá nó như là “vũ khí”, sức mạnh để hoạt động sáng tạo, cải tạo và thích nghi với thực tiễn cuộc sống.

- Nó là “vườn ươm” của tư tưởng, của niềm tin, Chính vì lẽ đó, khái niệm được hình thành, được chiếm lĩnh sẽ là những “viên gạch” xây nên tòa “nhân cách” của cá nhân. Đó là một trong những lí lẽ mà có người đã nhấn mạnh đến mức “thực chất của giáo dục là hình thành khái niệm”.

1.3. Bản chất tâm lý 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 thứ nhất là ở đối tượng (vật thể hay hiện tượng). Quê hương thứ hai là ở trong đầu (tâm lý) của chủ thể. Khái niệm có trong đầu chủ thể là một kết quả của sự hình thành bắt đầu từ bên ngoài chủ thể bắt nguồn từ đối tượng của khái niệm. Quá trình đó diễn ra như sau: bằng hành động của mình, chủ thể thâm nhập đối tượng O chứa 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 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 ở 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 là cơ sở.

Trong dạy học, muốn hình thành khái niệm cho học sinh, giáo viên 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 khái niệm 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.

Tóm lại, từ khái niệm, bản chất tâm lý 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 năng lực đã

được “gửi” vào đó. Cách lấy lại đó phải có những hành động tương ứng để hình thành khái niệm.

1.4. Quy trình hình thành khái niệm.

1.4.1. Một số nguyên tắc chung.

Xác định thật chính xác đối tượng cần chiếm lĩnh (khái niệm) qua từng bài học, trong đó đặc biệt phải xác định chính xác bản thân khái niệm (logic khái niệm). Bên cạnh đó cần xác định phương tiện, công cụ không thể thiếu cho việc tổ chức quá trình hình thành khái niệm.

Phải dẫn dắt học sinh một cách có ý thức qua tất cả các giai đoạn của hành động (theo lý 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.

Bản chất của sự lĩnh hội khái niệm là sự thống nhất giữa cái tổng quát và cái cụ thể, cho nên 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.

1.4.2. Cấu trúc chung của quá trình hình thành khái niệm.

Bước 1: Làm nảy sinh nhu cầu nhận thức của học sinh. Theo nguyên lý chung của tâm lý 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 lý đó. Do vậy, 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 lý thuyết hay thực tiễn, trong đó có chứa đựng mâu thuẫn giữa cái đã biết (cái đã có sẵn trong cấu trúc, trong vốn hiểu biết của học sinh) và cái chưa biết. 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 cái mới (kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo, giá trị...). Như vậy, bất cứ tình huống có vấn đề nào bao giờ cũng có tính chất sau:

- Có chứa đựng mâu thuẫn.
- Có tính chất chủ quan (cùng một tình huống nhưng có thể xuất hiện mâu thuẫn ở người này, mà không làm xuất hiện mâu thuẫn ở người khác).
- Phá vỡ cân bằng trong hiện trạng nhận thức của học sinh.

Tóm lại, học sinh có trở thành chủ thể trong hoạt động 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 phát hiện những dấu hiệu, những thuộc tính cũng như mối liên hệ giữa các dấu hiệu, thuộc tính đó, và 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 với vật thật (cả vật thay thế) như tháo lắp, sắp xếp, làm thí nghiệm, quan sát... Cũng có trường hợp giáo viên kêu gọi, 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 tiến hành 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. Ví dụ: góc 0^0 , 180^0 , 360^0 , hoặc cá voi, dơi của lớp có vú...

Bước 4: Khi đã nắm được bản chất, logic của khái niệm cần giúp học sinh đưa ra được những dấu hiệu bản chất đó và logic của chúng vào định nghĩa (xem như hành động mô hình hóa, kí hiệu hóa).

Bước 5: Hệ thống hóa khái niệm tức là đưa khái niệm vừa hình thành vào hệ thống khái niệm đã học được. 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 của câu”, “vị ngữ”... thì sẽ khó khăn trong việc lĩnh hội khái niệm đó.

Bước 6: Luyện tập vận dụng khái niệm đã nắm được. Đây là một khâu quan trọng, vì vận dụng khái niệm vào thực tế làm cho quá trình nắm khái niệm trở nên sinh động và sáng tạo hơn, giúp học sinh xem xét sự vật, hiện tượng mà khái niệm đó phản ánh trong những điều kiện tồn tại cụ thể của sự vật hiện tượng trong sự biến đổi và phát triển của nó.

Như vậy, trong hai giai đoạn của quá trình hình thành khái niệm, các bước 1 đến 5 là giai đoạn chiếm lĩnh cái tổng quát của khái niệm, được thực hiện bằng các

hành động học tập như phân tích, mô hình hóa. Còn bước thứ 6 là giai đoạn chuyển cái tổng quát vào các trường hợp cụ thể, được thực hiện bằng hành động cụ thể hóa.

Muốn làm được như vậy đòi hỏi giáo viên phải nắm vững khoa học cơ bản, vừa phải nắm vững khoa học giáo dục. Tổ hợp hai yếu tố đó chính là năng lực dạy học của người giáo viên.

2. Sự hình thành kỹ năng, kỹ xảo.

2.1. Sự hình thành kỹ năng.

2.1.1. Khái niệm kỹ năng.

Kỹ năng – khả năng vận dụng kiến thức (khái niệm, cách thức, phương pháp..) để giải quyết một nhiệm vụ mới.

Bất cứ kỹ năng nào cũng phải dựa trên cơ sở lí thuyết. Cơ sở lí thuyết đó là kiến thức. Sở dĩ như vậy là vì, xuất phát từ cấu trúc kỹ năng (phải hiểu mục đích, biết cách thức đi đến kết quả và hiểu những điều kiện cần thiết để triển khai các cách thức đó).

2.1.2. 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. Vì vậy muốn khám phá đối tượng cần 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 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.

2.1.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến sự hình thành kỹ năng.

- Nội dung của bài tập, nhiệm vụ đặt ra được trừu tượng hóa sẵn sàng hay bị che phủ bởi những yếu tố phụ làm lệch hướng tư duy có ảnh hưởng đến sự hình thành kỹ năng.
- Tâm thế và thói quen.
- Có khả năng khái quát hóa đối tượng một cách toàn thể.

2.1.4. Sự hình thành kỹ năng.

Thực chất việc hình thành kỹ năng là hình thành cho học sinh nắm vững một hệ thống phức tạp các thao tác nhằm làm biến đổi và sáng tỏ những thông tin chứa đựng trong bài tập, trong nhiệm vụ và đối chiếu với những hành động cụ thể.

Muốn vậy, khi hình thành kỹ năng cho học sinh cần:

- Giúp 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 một mô hình khái quát để giải quyết các bài tập, các đối tượng cùng loại.
- Xác lập được mối liên quan giữa bài tập mô hình khái quát và các kiến thức tương xứng.

2.2. Sự hình thành kỹ xảo.

2.2.1. Khái niệm kỹ xảo.

Mọi hành động của con người là hành động có ý thức. Cho nên mục đích và các 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 hóa đó là kỹ xảo.

Vậy, kỹ xảo là hành động đã được củng cố và tự động hóa.

Có nhiều loại kỹ xảo, như: vận động, đánh máy chữ, đánh đàn, đi xe đạp, trí tuệ, tính toán, đọc...

2.2.2. 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 có 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 hơn.
- 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 chính xác, nhanh 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 tính hướng nhất định. Kỹ xảo có thể di chuyển dễ dàng theo mục đích và tính chất chung của hành động.

2.2.3. Sự hình thành kỹ xảo

Để hình thành kĩ xảo cần phải đảm bảo các bước cơ bản sau:

Bước 1: Làm cho học sinh hiểu biện pháp hành động thông qua quan sát hành động mẫu, kết quả mẫu, hướng dẫn, chỉ vẽ, kết hợp các cách.

Bước 2: luyện tập. khi luyện tập phải đảm bảo các điều kiện sau:

- Nắm rõ, chính xác mục đích của luyện tập;
- Thoi dỗi sát sao việc thực hiện để đảo bảo tính chính xác của việc thực hiện;
- Đủ số lần luyện tập;
- Bài tập phải là một hệ thống xác định, theo sự kế tục hợp lí, có kế hoạch rõ và nâng dần độ phức tạp.
- Không được ngắt quãng quá trình luyện tập trong thời gian dài.

Bước 3: Tự động hóa: Sau khi hành động được mô hình hóa, 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 có tính chất

- Bao quát hơn, bớt dần mục tiêu bộ phận;
 - Tiết kiệm, giảm động tác thừa
 - Điều luyện, ít hoặc không có mặt ý thức
 - Tốc độ nhanhm chất lượng cao và kết quả đều đặn.
 - Chuyển vào một khâu của hành động phức tạp và đã đạt chuẩn nhuần nhuyễn cao.
- Chính lúc đó kĩ xảo đã hình thành, hành động đã được tự động hóa.

IV. Cơ sở tâm lí của một số mô hình dạy học

1. Mô hình dạy học thông báo.

1.1. Cơ sở tâm lý học - Thuyết liên tưởng.

Những ai nhiệt tình cổ vũ cho phương pháp thuyết trình, giảng giải trong dạy học đều nhận được cơ sở tâm lý từ lý thuyết liên tưởng.

Thuyết liên tưởng là trường phái triết học-tâm lý học lớn, được bắt nguồn từ triết học của Aristotle, đặc biệt từ triết học duy cảm Anh. Các đại biểu hàng đầu là Thomas Hobbes (1588-1679); J.Locke (1632-1704); G.Berkeley (1685-1753); D.Hume (1711-1776); D.Hartley (1705-1757); H.Spenxơ (1820-1903).

Có thể tóm lược các luận điểm chính của thuyết liên tưởng:

Thứ nhất: Tâm lý (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...là cái thứ hai, xuất hiện nhờ liên tưởng các cảm giác. Nói cách khác, con đường hình thành tâm lý người là liên kết các cảm giác và các ý tưởng.

Thứ hai: Điều kiện hình thành các liên tưởng là sự gần gũi của các quá trình tâm lý.

Thứ ba: Sự liên kết các cảm giác và ý tưởng để hình thành ý tưởng mới không phải là sự kết hợp giản đơn các cảm giác hoặc các ý tưởng đã có.

Thứ tư: Các mối liên tưởng bị quy định bởi sự linh hoạt của các cảm giác và các ý tưởng thành phần được liên tưởng và tần số nhắc lại của chúng trong kinh nghiệm. Nghĩa là các cảm giác hay ý tưởng sống động hơn, thường xuyên hơn thì tạo ra tâm lý mạnh hơn các cảm giác và các ý tưởng yếu hơn, ít thường xuyên hơn.

Thứ năm: Các liên tưởng được hình thành theo một số quy luật: quy luật tương tự: 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 cận: khi ta nghĩ đến một vật, ta có khuynh hướng nhớ lại những vật khác đã trải qua ở cùng một nơi và cùng một thời gian; quy luật nhân quả: khi có một ý tưởng về kết quả thường xuyên xuất hiện là nguyên nhân dẫn đến kết quả đó. Trong các quy luật trên, quy luật nhân quả có vai trò đặc biệt quan trọng trong các quá trình nhận thức và phát triển trí tuệ.

Sự phát triển nhận thức là quá trình tích lũy các mối liên tưởng. Sự khác biệt về trình độ nhận thức được quy về số lượng các mối liên tưởng, về tốc độ hoạt hoá các liên tưởng đó.

Thứ sáu: Sau này, thuyết liên tưởng dựa vào cơ chế phản xạ có điều kiện do P.I.Pavlov phát hiện, các liên tưởng được giải thích về phương diện sinh lý thần kinh là sự hình thành và khôi phục các đường mòn thần kinh nhờ các kích thích.

Nhận xét:

- Chưa vạch ra được cơ chế, các giai đoạn hình thành các liên tưởng.
- Không đánh giá đúng mức vai trò của chủ thể trong sự hình thành các liên tưởng.

1.2. Mô hình dạy học thông báo.

Dạy học thông báo có thể là mô hình dạy học cổ điển nhất. 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.

Dạy học theo mô hình thông báo có những đặc trưng dễ nhận thấy:

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.

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; sàng lọc và liên kết các hình ảnh mới và cũ để tạo ra ý tưởng; 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 và trí nhớ 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. 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.

Thứ tư: Quan hệ người dạy-người học trong dạy học là quan hệ chủ thể-đối tượng. Trong đó, GV chủ động sử dụng các phương pháp dạy tác động vào các giác quan và trí nhớ của HS; chủ động cung cấp cho HS các sự kiện có sẵn, được liên kết với nhau theo luật cho trước. Người học thụ động tiếp nhận các thông tin từ GV và thiết lập các mối liên tưởng theo yêu cầu của GV. 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 thông báo được phát triển theo hướng mô hình của lý thuyết thông tin. Trong đó mối quan tâm của nhà sư phạm là chất lượng của các thông tin đầu vào (các tri thức cần dạy cho người học); quá trình xử lý, liên kết các thông tin, lưu giữ và khôi phục thông tin; các phản ứng của người học ở 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 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.*

2. Mô hình dạy học điều khiển hành vi.

2.1. Mô hình dạy học điều kiện hoá cổ điển.

Dạy học theo điều kiện hoá cổ điển có cơ sở lý luận là thuyết hành vi cổ điển của J. Watson (1878-1958).

- Cơ sở sinh lý của việc hình thành hành vi là các phản ứng trong phản xạ có điều kiện cổ điển do I.P.Pavlov phát hiện: Từ một kích thích không điều kiện dẫn đến một phản ứng không điều kiện của cơ thể. Khi có một kích thích khác đi cùng một kích thích không điều kiện và được củng cố nhiều lần thì đến một lúc nào đó, sự xuất hiện riêng của kích thích đi kèm dẫn đến phản ứng vô điều kiện. Khi đó kích thích đi kèm được gọi là kích thích có điều kiện, còn phản ứng được nảy sinh do kích thích có điều kiện được gọi là phản ứng có điều kiện. Theo Pavlov, đưa thức ăn (kích thích không điều kiện) vào miệng con chó đang đói sẽ làm con chó chảy nước bọt (phản ứng không điều kiện). Cùng với việc đưa thức ăn cho con chó, người ta rung chuông (kích thích

có điều kiện), sau một số lần, chỉ cần nghe tiếng chuông, con chó cũng chảy nước bọt (phản xạ có điều kiện).

- Nguyên lý chung của dạy học theo điều kiện hoá cổ điển là phản ứng R chỉ xuất hiện khi có tác động của một kích thích S nhằm đáp lại kích thích đó. Nói cách khác, một kích thích bất kỳ sẽ mang lại một hành vi tương ứng. Công thức của nó là: $S \rightarrow R$, trong đó có thể phân giải kích thích S thành các thành phần $S_1 \rightarrow S_n$ và sẽ có $R_1 \rightarrow R_n$ tương ứng.

Từ đây dạy học được quy về việc phân tích và hình thành các kích thích theo logic: $S_1 \rightarrow S_n$, qua đó sẽ kỳ vọng có các phản ứng $R_1 \rightarrow R_n$ mong muốn.

Ví dụ: **Đề khắc phục tính nhút nhát, không dám trình bày trước đám đông (R)** của một học sinh, giáo viên tạo ra chuỗi các kích thích: a) Đề nghị học sinh đó ngồi tại chỗ **đọc** một vấn đề được chuẩn bị trước (S1); b) Ngồi tại chỗ **trình bày** về một vấn đề đã chuẩn bị trước (S2); c) Đứng tại chỗ đọc vấn đề đã được chuẩn bị (S3); d) Đứng tại chỗ trình bày vấn đề đã được chuẩn bị trước (S4); e) Đứng trước lớp đọc vấn đề đã được trình bày trước (S5); f) Đứng trước lớp trình bày về vấn đề đã được chuẩn bị (S6); g) **Đứng trước lớp trình bày về vấn đề nào đó chưa được chuẩn bị (S)**

- Việc hình thành và củng cố các hành vi được điều khiển trực tiếp bởi các kích thích. Việc duy trì hoặc làm mất các hành vi đã có bằng cách củng cố hoặc làm mất các điều kiện tạo ra kích thích: Nói cách khác việc củng cố các hành vi được thực hiện qua việc ôn tập thường xuyên các hành vi đó.

- Các loại điều kiện hoá cổ điển thường được dùng trong dạy học: *Khái quát hoá*: Hành vi được hình thành bởi kích thích tương tự với kích thích có điều kiện ban đầu (nếu đã học được phản ứng đèn đỏ - dừng lại, thì sẽ có xu hướng đi chậm lại với các kích thích màu đỏ); *Phân biệt*: hình thành các phản ứng khác nhau với các kích thích gần nhau (phân biệt 21 với 12, b với d...); *Sự dập tắt phản xạ*: làm mất phản ứng đã được hình thành bằng cách giảm hoặc làm mất kích thích không điều kiện (kích thích có điều kiện không được củng cố)

Nhận xét:

Mô hình dạy học theo điều kiện hoá cổ điển rất hữu hiệu để giúp HS học được các phản xạ đơn giản nhằm tạo ra sự thích ứng trong cuộc sống.

Tuy nhiên, hạn chế của mô hình là quá nhấn mạnh tác động trực tiếp từ phía người điều khiển nên yếu tố chủ thể của người học đã bị bỏ qua, coi HS là các cá thể thụ động đối với các áp lực của môi trường dạy học.

2.2. Mô hình dạy học tạo tác.

Trong sự nỗ lực khắc phục tính máy móc cực đoan của mô hình dạy học theo lý thuyết hành vi cổ điển Watson, đã xuất hiện nhiều mô hình điều khiển hành vi có tính mềm dẻo hơn, trong số đó đáng chú ý là mô hình của B.F.Skinner (1904-1990) - lý thuyết hành vi tạo tác.

2.2.1. Nội dung lý thuyết hành vi tạo tác.

Skinner không đồng ý về mô hình dạy học cổ điển. Ông cho rằng, cả động vật và người có ba dạng hành vi: hành vi không điều kiện (có cơ sở là phản xạ bẩm sinh), hành vi có điều kiện cổ điển và hành vi tạo tác. Trong đó hành vi tạo tác là chủ yếu.

Hành vi tạo tác là hành vi được hình thành từ một hành vi trước đó của chủ thể, do tác động vào môi trường và được củng cố, đóng vai trò là tác nhân kích thích.

Cơ sở sinh học của hành vi tạo tác là phản xạ tạo tác. Một thực nghiệm đơn giản: Cho con vật đang đói (chẳng hạn chim bồ câu) vào trong cái lồng không hoàn toàn tách biệt với môi trường bên ngoài, trong đó có những hạt màu sắc khác nhau: màu đỏ là những viên sỏi, còn màu xanh là hạt đỗ. Con chim được tạo mọi điều kiện tìm hiểu hộp và thực hiện các phản xạ mổ. Lúc đầu do ngẫu nhiên, chim mổ hạt đỏ-viên sỏi, không ăn được, nó nhả ra; mổ hạt màu xanh-hạt đỗ, ăn được. Cứ như vậy, các phản ứng mổ hạt màu xanh (phản ứng đúng) được củng cố (ăn được), còn phản ứng mổ hạt màu đỏ (phản ứng sai), bị loại trừ. Xu hướng củng cố phản ứng đúng được tăng cường đến lúc nào đó, chim đạt được phản ứng đúng: chỉ mổ hạt màu xanh. Trong loại phản xạ này, yếu tố củng cố (các phản ứng đúng) là tác nhân quan trọng, giúp con vật chủ động tạo ra các phản ứng tiếp theo.

Tuy là phản xạ có điều kiện, nhưng phản xạ tạo tác khác phản xạ cổ điển ở chỗ: Phản xạ tạo tác đáp ứng nhu cầu của chủ thể và thể hiện tính tích cực, chủ động của hành vi cơ thể đối với kích thích của môi trường.

Trong sơ đồ cổ điển $S \rightarrow R$, các kích thích (S) đóng vai trò tín hiệu, còn trong sơ đồ tạo tác, vai trò này được chuyển vào trong hành vi củng cố. Nói cách khác, trong sơ đồ hành vi tạo tác, hành vi củng cố (do cá thể tự tạo ra) đóng vai trò kích thích (S) trong sơ đồ $S \rightarrow R$. Vì vậy, có thể diễn đạt mối quan hệ này bằng công thức $S \rightarrow r \rightarrow s \rightarrow R$.

Một khác biệt nữa giữa hành vi có điều kiện cổ điển với hành vi tạo tác là hành vi tạo tác tác động với môi trường bao quanh cơ thể, trong khi hành vi có điều kiện cổ điển không có điều đó.

Cũng cần nhấn mạnh thêm là trong phản xạ có điều kiện cổ điển, yếu tố nhu cầu của cá thể không được tính đến. Ngược lại trong phản xạ tạo tác, yếu tố nhu cầu

quyết định việc nảy sinh phản ứng. Nói cách khác, trong mô hình dạy học tạo tác, yếu tố nhu cầu của chủ thể được tôn trọng.

Như vậy, mặc dù là cùng công thức Kích thích - Phản ứng, nhưng trong sơ đồ hành vi tạo tác, tính chất chủ động và tự do tác động của cá thể đối với môi trường lớn hơn rất nhiều so với sơ đồ cổ điển. Điều này đã dẫn B.F.Skinner đến kết luận: hành vi tạo tác đặc trưng cho việc học tập hàng ngày. Điều này cũng giải thích lý do tại sao nhiều nhà nghiên cứu lý luận dạy học coi sơ đồ hành vi có điều kiện cổ điển là cơ sở của đường lối dạy học truyền thống hướng vào người dạy, còn sơ đồ hành vi tạo tác là cơ sở của đường lối dạy học tích cực, hướng vào người học.

2.2.2. Mô hình dạy học hành vi tạo tác.

- Đặc trưng nổi bật trong dạy học hành vi tạo tác là việc cá thể tự tạo ra hành vi cho mình. Nói theo ngôn ngữ dạy học là học sinh tự tạo ra hành động học, nhằm thoả mãn nhu cầu của mình. Học tập nhằm đáp ứng nhu cầu của người học. Đặc trưng này thể hiện tính chủ động của việc học. Người học học vì lợi ích của mình.

- Dạy học theo mô hình tạo tác là dùng phương pháp thử và sai, tức là việc dạy học dựa vào sự lặp lại những phản ứng dẫn đến kết quả đúng.

Trong các phản xạ tạo tác, những phản ứng nào không dẫn đến kết quả đúng dường như bị xoá khỏi trí nhớ qua một số lần lặp lại. Những phản ứng thành công, sau một loạt cố gắng sẽ được tăng cường. Ở đây xuất hiện cơ chế thử và sai của các phản ứng. Việc học tập được thiết kế bởi nội dung trong đó chứa đựng các yếu tố lựa chọn theo hướng củng cố phản ứng thành công và loại trừ các phản ứng không phù hợp được gọi là dạy học bằng phương pháp thử và sai.

- Sự củng cố và trách phạt là yếu tố quyết định sự thành công trong dạy học. Theo B.F.Skinner, không có củng cố trực tiếp thì không thể có hành vi tạo tác. Vì vậy, ông cho rằng kiểm soát được củng cố thì kiểm soát được hành vi. Từ đó công thức $S \rightarrow r \rightarrow s \rightarrow R$ chuyển thành công thức Kích thích \rightarrow Củng cố \rightarrow Hành vi lặp lại theo cơ chế thử - sai.

Từ công thức này, kết hợp với phương pháp thử - sai, B.F.Skinner đã phát triển nó trở thành công nghệ hành vi. Biểu hiện của ý tưởng này là dạy học theo chương trình hoá.

Nội dung học tập theo chương trình hoá được cấu trúc theo một chương trình có tính chất cơ học và có thể do máy móc (máy dạy học) đảm nhận. Trong đó nội dung dạy học (S) được chia thành từng đơn vị nhỏ và củng cố các hành vi thành công (r). 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 (R). Mỗi đơn vị thành phần cung cấp sự củng cố tích cực và giảm thiểu các kích thích khó chịu đối với người học (S). Dạy học chương trình

hoá có khá nhiều ưu điểm: thứ nhất: câu trả lời đúng được củng cố ngay lập tức. Thứ hai: logic tài liệu (đã được chương trình hoá) cho phép kiểm soát cẩn thận, nghiêm ngặt. Trong đó một vấn đề sẽ phụ thuộc vào kết quả trả lời về vấn đề trước (ở đây diễn ra sự kiểm soát bên trong và bên ngoài người học). Thứ ba: 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.

3. Mô hình dạy học hành động khám phá.

3.1. Cơ sở tâm lý học – Lý thuyết kiến tạo nhận thức của J.Piaget.

Lý thuyết kiến tạo nhận thức của J.Piaget (1896-1980) là cơ sở tâm lý học của nhiều hệ thống dạy học, đặc biệt là dạy học phổ thông.

Có thể nêu vắn tắt các luận điểm chính của Thuyết kiến tạo nhận thức như sau:

Thứ nhất: Học tập là quá trình cá nhân hình thành các tri thức cho mình. Có hai loại tri thức: tri thức về thuộc tính vật lý, thu được bằng cách hành động trực tiếp với các sự vật; tri thức về tư duy, quan hệ toán, logic thu được qua sự tương tác với người khác trong các quan hệ xã hội. Học tập là quá trình cá nhân tổ chức các hành động tìm tòi, khám phá thế giới bên ngoài và cấu tạo lại chúng dưới dạng các sơ đồ (cấu trúc) nhận thức. Sơ đồ là một cấu trúc nhận thức bao gồm một lớp các thao tác giống nhau theo một trật tự nhất định. Sơ đồ nhận thức được hình thành từ các hành động bên ngoài và được nhập tâm. Vì vậy, sơ đồ có bản chất thao tác và được trẻ em xây dựng lên bằng chính hành động của mình. Sự phát triển nhận thức là sự phát triển hệ thống các sơ đồ, bắt đầu từ các giản đồ cảm giác và vận động (cấu trúc giác - động, tương ứng với trẻ em từ 0-2 tuổi) → Cấu trúc tiền thao tác (các hình ảnh tinh thần, hình ảnh biểu trưng, kí hiệu và biểu tượng, ứng với thời kỳ từ 2-7 tuổi) → Cấu trúc thao tác cụ thể (ứng với thời kỳ 7- 11,12 tuổi) → Cấu trúc thao tác hình thức (ứng với thời kỳ 12 tuổi trở lên). Thao tác – hành động bên trong, được nảy sinh từ hành động có đối tượng bên ngoài. Tuy nhiên khác với hành động, thao tác là hành động có tính rút gọn và đối tượng của nó không phải là những sự vật có thực mà là những hình ảnh, biểu tượng, ký hiệu. Thao tác cụ thể là các thao tác nhận thức với vật liệu là các dạng vật chất cụ thể, các hành động thực tiễn. Thao tác hình thức là thao tác trên các vật liệu là các ký hiệu, khái niệm, mệnh đề... Các thao tác được cấu trúc thành hệ thống nhất định. Cấu trúc thao tác nhận thức không có sẵn trong đầu đứa trẻ, cũng không nằm

trong đối tượng khách quan, mà nằm ngay trong mỗi tác động qua lại giữa chủ thể với đối tượng, thông qua hành động.

Thứ hai: Dưới dạng chung nhất, cấu trúc nhận thức có chức năng tạo ra sự thích ứng của cá thể với các kích thích của môi trường. Các cấu trúc nhận thức được hình thành theo cơ chế *đồng hoá* và *điều ứng*. Đồng hoá là chủ thể tái lập lại một số đặc điểm của khách thể được nhận thức, đưa chúng vào trong các sơ đồ đã có. Ví dụ: Một đứa trẻ đã thấy con chó, có sơ đồ về con chó, nếu gặp con chó thực khác, nó sẽ đưa hình ảnh con chó đó vào trong sơ đồ đã có. Điều ứng là quá trình tái lập lại những đặc điểm của khách thể vào cái đã có, qua đó biến đổi cấu trúc đã có, tạo ra cấu trúc mới. Ví dụ: Khi lần đầu nhìn thấy con bò (chưa có sơ đồ về con bò), nó đưa hình ảnh con bò vào sơ đồ con chó và nói ngay đó là con chó, dẫn đến không thích ứng (sai), nó phải cải tổ lại sơ đồ con chó (nhờ sự tham gia của hình ảnh con bò) để tạo ra sơ đồ mới – sơ đồ con bò.

Trong đồng hoá, các kích thích được chế biến cho phù hợp với sự áp đặt của cấu trúc đã có, còn trong điều ứng, chủ thể buộc phải thay đổi cấu trúc cho phù hợp với kích thích mới. Đồng hoá dẫn đến tăng trưởng các cấu trúc đã có, còn điều ứng tạo ra cấu trúc mới. Đồng hoá làm tăng trưởng, điều ứng làm phát triển.

Thứ ba: Quá trình phát triển nhận thức phụ thuộc trước hết vào sự trưởng thành và chín muồi các chức năng sinh lý thần kinh của trẻ em; vào sự luyện tập và kinh nghiệm thu được thông qua hành động với đối tượng; vào tương tác của các yếu tố xã hội và vào tính chủ thể và sự phối hợp chung của hành động. Chính yếu tố chủ thể làm cho các yếu tố trên không tác động riêng rẽ, rời rạc, mà chúng được kết hợp với nhau trong một thể thống nhất trong quá trình phát triển của trẻ.

3.2. Mô hình dạy học hành động học tập khám phá của Jerome Bruner.

J.Bruner dành nhiều công sức nghiên cứu và vận dụng lý thuyết của J.Piaget để xây dựng mô hình dạy học dựa vào sự học tập khám phá của học sinh.

J.Bruner đề xuất mô hình dạy học được đặc trưng bởi bốn yếu tố chủ yếu: 1/ Cấu trúc tối ưu của nhận thức; 2/ Cấu trúc của chương trình dạy học 3/ Hành động tìm tòi khám phá của học viên; 4/ Bản chất của sự thưởng - phạt. Trong đó cấu trúc tối ưu của nhận thức là yếu tố then chốt.

* Cấu trúc nhận thức: Theo J.Bruner một cấu trúc nhận thức tối ưu cần có ba đặc tính quan trọng: tính tiết kiệm; khả năng sản sinh ra cái mới; sức mạnh của cấu trúc.

+ Tính tiết kiệm là khả năng đơn giản hoá các thông tin khác nhau trong một lĩnh vực giúp người học nhận ra được cái chung trong cái riêng; nhận ra sự vật này chỉ là phụ của sự vật khác; nhận ra sự kiện này không giống tất cả các sự kiện khác.

Bruner cho rằng, bất kỳ chủ đề nào cũng có thể dạy cho người nào bằng một hình thức thích hợp. Theo ông có ba hình thức biểu hiện của một chủ đề: qua hành động; qua hình ảnh (mô hình, sơ đồ v.v...); qua các ký hiệu ngôn ngữ, mệnh đề, định lý v.v.. Từ đây có ba hành động học tập tương ứng của người học: Hành động phân tích (bằng tay) sự vật; hành động mô hình hoá; hành động biểu tượng (kí hiệu hoá).

+ Khả năng sản sinh ra cái mới và sức mạnh của cấu trúc chính là khả năng tìm ra được sự kiện mới, hiểu biết sâu và rộng hơn những thông tin đã cho; khả năng vận dụng kiến thức đã học vào việc giải quyết các tình huống riêng. Theo Bruner, có hai loại ứng dụng các cấu trúc: chuyển di các mối liên tưởng, các kỹ năng hay kỹ xảo mẫu đã tiếp thu được sang các liên tưởng, kỹ năng gần giống với nó (trẻ em học được kỹ năng dùng búa đóng đinh bằng sắt, có thể đóng được các chốt bằng gỗ). Đây chính là quá trình học tập *chuyên biệt*. Loại thứ hai là chuyển di các nguyên tắc, các thái độ đã có vào các tình huống khác nhau. Về cơ bản, đó không phải là học các kỹ năng cụ thể mà là học một ý tưởng (nguyên tắc) tổng quát để dùng làm cơ sở cho việc triển khai các vấn đề cụ thể sau đó, coi những vấn đề cụ thể này chỉ là những trường hợp đặc thù của nguyên tắc tổng quát đã học được. Loại chuyển di này chính là trọng tâm của quá trình dạy học. Đó là sự mở rộng đào sâu không ngừng kiến thức theo những ý tưởng, nguyên tắc tổng quát và cơ bản. Điều này tùy thuộc vào cấu trúc môn học và khả năng nắm vững môn học của người học.

* Cấu trúc chương trình môn học là bộ khung cơ bản của môn học. Để đảm bảo cho cấu trúc có khả năng sản sinh ra cái mới và sức mạnh thì cấu trúc chương trình môn học phải thoả mãn hai điều kiện: Thứ nhất: bộ khung của một lĩnh vực khoa học phải được sắp xếp sao cho các nguyên tắc, các ý tưởng cơ bản và khái quát nhất chiếm vị trí trung tâm; Thứ hai: phải vừa sức đối với trình độ của học sinh có những khả năng khác nhau, ở các lớp khác nhau và phải tạo ra được hứng thú học tập của người học. Đó là một chương trình được xây dựng trên cơ sở những nguyên tắc, những ý tưởng cơ bản làm nòng cốt cho một lĩnh vực khoa học và được cấu trúc theo nguyên tắc từ chung tới riêng (từ trừu tượng đến cụ thể theo quan điểm của V.V. Davudov), sao cho các nguyên tắc, các ý tưởng căn bản này phải được liên tục đào sâu, mở rộng và được vận dụng dưới những dạng ngày càng phức tạp hơn. Ví dụ (tr. 62).

Để cấu trúc được logic các khái niệm như vậy đòi hỏi phải có sự tham gia tích cực của các nhà khoa học trong từng lĩnh vực cụ thể, còn khía cạnh thứ hai cần có sự tham gia của các nhà sư phạm.

* Học tập tìm tòi khám phá: Ứng với một cấu trúc nhận thức và khung chương trình như trên, J.Bruner đề xuất một mô hình học tập tìm tòi khám phá. Theo Bruner, người học phải là người tự lực, tích cực hành động tìm tòi, khám phá đối tượng học tập để hình thành cho mình các nguyên tắc, các ý tưởng cơ bản từ các tình huống học tập cụ thể. Trong học tập các môn học, người học phải có thái độ khám phá các định luật, định lý, quy luật v.v... giống như nhà khoa học thực thụ. Trong học tập khám phá cho phép học sinh đi qua ba giai đoạn, ba hành động học tập: Đầu tiên cần phải thao tác và hành động trên các tài liệu đã có (hành động phân tích), sau đó hành động trên các hình ảnh về chúng (hành động mô hình hoá) và cuối cùng rút ra được các khái niệm, các quy tắc chung từ các mô hình đó (hành động ký hiệu hoá). Vì vậy, trong học tập khám phá, giáo viên cần cung cấp nhiều tình huống để học sinh có thể đặt câu hỏi, khám phá và thực nghiệm cho đến tìm ra được các nguyên tắc, các ý tưởng, mối liên hệ cơ bản trong cấu trúc môn học. Cần tổ chức cho học sinh tiến hành các hành động học tập tương ứng với các hình thức biểu hiện của cấu trúc (hành động thực tiễn, hành động mô hình hoá, hành động ký hiệu hoá), theo phương pháp chung là suy luận quy nạp: từ các hành động trên các vật liệu cụ thể để rút ra các nguyên tắc chung.

* Bản chất của sự thưởng - phạt và của sự thành công hay thất bại trong dạy học: J.Bruner đề nghị cần phân biệt trạng thái thành công hay thất bại với sự thưởng hay phạt. Thành công hay thất bại là kết quả cuối cùng của một nhiệm vụ, còn thưởng hay phạt là hệ quả tiếp theo những kết quả đó. Thông thường các bậc cha mẹ hay giáo viên quá chú ý đến phần thưởng hay trách phạt được kiểm soát từ bên ngoài, khiến học viên không còn chú ý đến sự thành công hay thất bại trong nhiệm vụ học tập. Người học không được hưởng niềm vui hay nỗi buồn từ sự thành công hay thất bại trong việc học của mình. Những trải nghiệm đó thuộc về người ban phát phần thưởng hay trách phạt. Điều này càng dễ xảy ra nếu đứa trẻ không xác định được bản chất của sự thành công hay thất bại. Như vậy đã tước mất của trẻ em niềm vui đích thực của việc học. Do đó, một trong những vấn đề quan trọng của dạy học là phải trả lại chức năng ban thưởng của sự thành công hay thất bại cho chính người học. Ta có thể làm như vậy bằng cách khen thưởng cả những “sai lầm tốt” để người học thấy quá trình giải quyết công việc cũng có tầm quan trọng như chính kết quả của nó. Bruner cho rằng chính người học tự thưởng hay phạt bằng cách đánh giá những cố gắng của chính mình khi độc lập giải quyết vấn đề. Quan niệm của Bruner về thưởng hay phạt đã đảo lộn lý luận của B.F.Skinner về củng cố bằng phần thưởng.

Trên đây là những điểm cơ bản của mô hình học tập khám phá của J.Bruner. Ngày nay nhiều nhà sư phạm ủng hộ mô hình dạy học này vì nó phù hợp với cách con người học và phát triển, được trình bày trong lý thuyết của J.Piaget và các lý thuyết

phát sinh nhận thức khác. Khi học sinh được tạo dựng động cơ và được tham gia vào các hình thức hành động khám phá phù hợp với trình độ nhận thức của mình thì việc học tập khám phá sẽ đem lại kết quả tốt hơn so với nhiều hình thức học tập khác.

4. Mô hình dạy học dựa trên lý thuyết hoạt động.

4.1. Một số luận điểm chủ yếu theo thuyết lịch sử - văn hóa về sự phát triển các chức năng tâm lý cấp cao của L.X.Vygotsky.

4.1.1. Cơ sở tâm lý - Lý thuyết lịch sử - văn hóa về sự phát triển các chức năng tâm lý cấp cao.

Các nghiên cứu khoa học của L.X.Vygotsky được xuất phát từ hai giả thuyết: về tính chất gián tiếp của các chức năng tâm lý người thông qua công cụ kí hiệu và về nguồn gốc của các chức năng tâm lý cấp cao bên trong là từ hoạt động vốn lúc đầu ở bên ngoài, trong hoạt động thực tiễn và giao tiếp xã hội. Từ đó xác định các nguyên tắc có tính chất phương pháp luận và các phương pháp cụ thể trong nghiên cứu tâm lý trẻ em: nguyên tắc lịch sử phát sinh; nguyên tắc gián tiếp thông qua công cụ. Kết quả là ông đã xây dựng được lý thuyết tâm lý học mang tên thuyết lịch sử-văn hóa về sự phát triển các chức năng tâm lý cấp cao của người.

Có thể tóm tắt lý thuyết của L.X.Vygotsky vào mấy điểm chính:

Thứ nhất: Chức năng tâm lý cấp cao và vai trò của công cụ tâm lý đối với việc hình thành các chức năng tâm lý cấp cao ở trẻ em.

L.X.Vygotsky phân chia các chức năng tâm lý trẻ em thành hai trình độ: *chức năng tâm lý cấp thấp*(CNTLCT) và *chức năng tâm lý cấp cao* (CNTLCC). CNTLCT (trình độ tự nhiên) được đặc trưng bởi quan hệ trực tiếp giữa kích thích của đối tượng (A) với phản ứng của cá thể (B) tạo nên cấu trúc hai thành phần: Kích thích ↔Phản ứng. CNTLCC (trình độ văn hóa) được đặc trưng bởi quan hệ gián tiếp giữa kích thích (A) với phản ứng (B) thông qua kích thích phương tiện (X), đóng vai trò công cụ tâm lý, tạo nên cấu trúc ba thành phần: A↔X và X↔B. CNTLCC chỉ có ở người, nó là trình độ tự nhiên nhưng có sự tham gia của công cụ tâm lý. Công cụ tâm lý là các ký hiệu như ngôn ngữ, các thủ thuật ghi nhớ, kí hiệu đại số, sơ đồ, bản vẽ, các quy ước...Chúng có điểm chung là đều do con người sáng tạo ra, là cái chứa nghĩa xã hội và có chức năng công cụ trong quá trình hình thành hành vi của con người. L.X.Vygotski gọi đó là công cụ kí hiệu (CCKH). Giống như công cụ kỹ thuật tham gia vào hoạt động thực tiễn, quy định hình thức và cấu trúc lại toàn bộ các thao tác của lao động. CCKH tham gia vào quá trình hành vi, làm thay đổi toàn bộ diễn biến của hành vi; tái tạo, sắp xếp lại toàn bộ cấu trúc của nó bằng tính chất của mình, tạo ra một thể trọn vẹn mới – hành động mang tính chất công cụ. Do kí hiệu công cụ có nội dung xã hội và là đại

diện của mỗi nền văn hóa nhất định nên các CNTLCC mang nội dung văn hóa – xã hội, có tính lịch sử cụ thể. Khái niệm CCKH là chìa khóa để L.X.Vugotxky giải quyết hàng loạt vấn đề về sự phát triển tâm lý trẻ em.

Thứ hai: Các quy luật phát triển của trẻ em:

- Sự hình thành CNTLCC thực chất là quá trình cải tổ các CNTLCT nhờ các CCKH. Quá trình hình thành các CNTLCC ở trẻ em thực chất là quá trình trẻ em lĩnh hội kinh nghiệm xã hội – lịch sử được kết tinh trong các CCKH do loài người sáng tạo ra, là quá trình trẻ học cách sử dụng các CCKH đó, biến chúng từ chỗ là phương tiện của giao tiếp xã hội ở bên ngoài thành phương tiện tâm lý của cá nhân bên trong.

- Quy luật về sự tương tác giữa các cá nhân trong quá trình hình thành CNTLCC. Quy luật này phản ánh quan hệ đặc trưng của cá nhân với xã hội. Quan hệ giữa các CNTLCC không bao giờ là quan hệ trực tiếp vật chất (vật lý) giữa cá thể người với người, chúng là các hình thức hợp tác xã hội mang tính chất tập thể, trong quá trình phát triển đã trở thành phương tiện thích ứng của cá nhân, các dạng hành vi và tư duy cá nhân. Nói cách khác, các CNTLCC xuất hiện từ các hành vi xã hội mang tính tập thể (sự suy nghĩ không phải được nảy sinh trước cuộc tranh luận mà được nảy sinh trong tranh luận. Ngôn ngữ bên trong được nảy sinh từ ngôn ngữ bên ngoài qua giao tiếp xã hội).

- Quy luật về sự phát sinh xã hội các dạng hành vi cấp cao.

Quy luật cơ bản của quá trình này là: “Bất kỳ CNTLCC của trẻ em trong quá trình phát triển đều được thể hiện hai lần: lần đầu là hoạt động tập thể, hoạt động xã hội, tức là chức năng tâm lý bên ngoài; lần hai là hoạt động cá nhân, là chức năng tâm lý bên trong”.

Thứ ba: Trình độ hiện tại và vùng phát triển gần nhất trong quá trình phát triển của trẻ em. Quan hệ của chúng với dạy học.

L.X.Vugotxky cho rằng trong suốt quá trình phát triển của trẻ em thường xuyên diễn ra hai mức độ: Trình độ hiện tại và vùng phát triển gần nhất.

- Trình độ hiện tại là trình độ mà ở đó các chức năng tâm lý đã đạt tới độ chín muồi. Trong thực tiễn, trình độ hiện tại biểu hiện qua việc trẻ em độc lập giải quyết nhiệm vụ, không cần bất kỳ sự giúp đỡ nào từ bên ngoài.

- Vùng phát triển gần nhất là vùng mà trong đó các chức năng tâm lý đang trưởng thành nhưng chưa chín muồi. Vùng phát triển gần nhất thể hiện trong tình huống trẻ hoàn thành nhiệm vụ khi có sự hợp tác, giúp đỡ của người khác, mà nếu tự mình, nó không thể thực hiện được.

Như vậy, hai mức độ phát triển của trẻ em thể hiện hai mức độ chín muồi của mỗi chức năng tâm lý ở các thời điểm khác nhau. Đồng thời chúng luôn vận động: Vùng

phát triển gần nhất hôm nay thì ngày mai sẽ trở thành trình độ hiện tại và xuất hiện vùng phát triển gần nhất mới.

Theo Ông, mọi ý đồ dạy học tách rời sự phát triển, coi hai yếu tố này độc lập với nhau, hoặc chúng trùng khít nhau, đều dẫn đến sai lầm, hạn chế vai trò của dạy học. Dạy học và phát triển phải thường xuyên có quan hệ hữu cơ với nhau, nhưng dạy học không đi sau sự phát triển, dạy học phải đi trước sự phát triển, tạo ra vùng phát triển gần nhất. Chỉ có như vậy, dạy học mới thực sự kéo theo sự phát triển, định hướng và thúc đẩy nó.

Dĩ nhiên, trong thực tiễn phải lưu ý dạy học không được đi quá xa so với sự phát triển, càng không được đi sau nó. Dạy học và sự phát triển phải cận kề nhau. Đồng thời, phải quán triệt tư tưởng dạy học là sự hợp tác giữa người dạy và người học. Hoạt động dạy và hoạt động học là hoạt động hợp tác giữa giáo viên và học sinh. Chỉ có như vậy, dạy học mới đạt hiệu quả tối ưu đối với sự phát triển của trẻ em.

4.1.2. Một số luận điểm dạy học chủ yếu theo học thuyết lịch sử - văn hóa về sự phát triển các chức năng tâm lý cấp cao của L.X.Vugotxky.

- Học tập thực chất là quá trình trẻ em lĩnh hội kinh nghiệm xã hội-lịch sử được kết tinh trong các công cụ kí hiệu do loài người sáng tạo ra, là quá trình trẻ học cách sử dụng các công cụ kí hiệu đó.

- Cơ chế học và nội dung dạy học: Theo Ông có hai loại trình độ tri thức: tiền khoa học (khái niệm sinh hoạt) và khoa học.

+ Khái niệm tiền khoa học hình thành theo con đường tự nhiên.

+ Khái niệm khoa học là chức năng tâm lý cấp cao, được hình thành theo con đường lĩnh hội. Khái niệm khoa học là nội dung học vấn trong nhà trường.

Nhà trường chỉ giúp cho học sinh hình thành khái niệm khoa học, còn khái niệm tiền khoa học, trẻ em có thể tự hình thành thông qua sự tương tác hàng ngày với người lớn.

- Dạy học là hoạt động hợp tác giữa người dạy và người học:

Dạy học hợp tác là một trong những đóng góp lớn của L.X.Vugotxky vào lý luận dạy học hiện đại. Cơ sở tâm lý học của phương thức dạy học hợp tác là các quy luật hình thành CNTLCC nói chung và quy luật phát triển trẻ em nói riêng, đã được Ông phát hiện. Dạy học hợp tác giữa người dạy và người học bao giờ cũng mang lại hiệu quả cao hơn so với việc các em tự mò mẫm đi đến kiến thức (L.X.Vugotxky.1997). Bản chất của phương thức dạy học này là sự tác động của người lớn nhằm giúp đỡ trẻ em tổ chức các hoạt động thực tiễn ở bên ngoài sau đó chuyển hoạt động này vào trong tâm lý, ý thức của mình.

- Dạy học phát triển.

4.2. Một số luận điểm dạy học chủ yếu theo lý thuyết hoạt động tâm lý của A.N.Leonchev.

4.2.1. Cơ sở tâm lý-Lý thuyết hoạt động của A.N.Leonchev.

- Về hình thức, có hai loại hoạt động: Hoạt động bên trong (hoạt động tinh thần) và hoạt động bên ngoài (hoạt động vật chất, thực tiễn).

Về bản chất, hai loại hoạt động này có cấu tạo chung giống nhau. Hoạt động bên trong có nguồn gốc từ hoạt động bên ngoài, là quá trình chuyển đổi tượng từ bên ngoài vào bên trong cá nhân.

- Cấu trúc của hoạt động:

Trong mỗi hoạt động có các đơn vị phân tử với các chức năng sau đây:

Hoạt động trong mối quan hệ chuyển hóa với đối tượng. Đối tượng (vật chất, tinh thần) với tư cách là động cơ của hoạt động, có chức năng kích thích hoạt động, hướng hoạt động về phía bản thân nó. Đằng sau động cơ là nhu cầu. Hoạt động đáp ứng nhu cầu của chủ thể. Thời kỳ đầu hoạt động trực tiếp thỏa mãn nhu cầu của chủ thể.

Về sau, do sự phát triển của chủ thể dẫn đến tách ra các đối tượng bộ phận đóng vai trò trung gian, là phương tiện để dẫn chủ thể đến thỏa mãn nhu cầu. Đối tượng bộ phận được tách ra đó chính là mục đích, tương ứng với mục đích là hành động. Mục đích là đối tượng mà cá nhân ý thức được cần phải chiếm lĩnh để làm phương tiện thỏa mãn nhu cầu. Mục đích có chức năng hướng dẫn chủ thể tới đối tượng.

Động cơ và mục đích đều là đối tượng khách quan chủ thể cần chiếm lĩnh. Nhưng nếu việc chiếm lĩnh nó thỏa mãn nhu cầu của chủ thể thì nó là động cơ, còn nếu nó là phương tiện để để thỏa mãn nhu cầu khác thì nó là mục đích.

Mục đích vừa có tính độc lập vừa có tính phụ thuộc. Vì vậy hành động cũng vừa độc lập vừa phụ thuộc vào hoạt động.

Để thực hiện mục đích, chủ thể không những ý thức được đối tượng mà còn phải có các thao tác chiếm lĩnh nó, thao tác của chủ thể phụ thuộc vào phương tiện khách quan và là phương tiện để chủ thể vận dụng vào trong hành động. Thao tác không có mục đích tâm lý, mà chỉ là cơ cấu kỹ thuật của hành động, thao tác có chức năng kỹ thuật. Thao tác được sinh ra từ hành động trước đó, nó là kết quả quá trình rèn luyện và kỹ thuật hóa hành động, đưa nó vào trong hành động khác, sau khi trừu xuất mục đích tâm lý của nó.

Như vậy, A.N.Leonchiev đã xác định cấu trúc chức năng của hoạt động, bao gồm sự chuyển hóa giữa các yếu tố chủ thể: Hoạt động; hành động; thao tác tương ứng với sự chuyển hóa chức năng của các đối tượng cần chiếm lĩnh: động cơ; mục đích; phương tiện.

- Quá trình phát triển của trẻ em là quá trình lĩnh hội các kinh nghiệm xã hội – lịch sử do loài người tích lũy được qua các thế hệ. Thực chất của quá trình này là tiến hành các hoạt động, trong đó có *hoạt động chủ đạo*. A.N.Leonchev cho rằng, hoạt động chủ đạo là hoạt động mà sự phát triển của nó quy định sự biến đổi chủ yếu nhất trong các quá trình tâm lý và trong các đặc điểm tâm lý của nhân cách trẻ em ở giai đoạn phát triển nhất định của nó, tạo nên cấu trúc đặc trưng của nhân cách và định hướng sự phát triển của nhân cách đó.

4.2.2. Một số luận điểm chủ yếu của A.N.Leonchev về dạy học.

Có thể vận dụng lý luận của A.N.Leonchev về hoạt động tâm lý để giải quyết việc hình thành *hoạt động học tập* cho người học. Xung quanh vấn đề này trước hết cần hình thành cho người học các đơn vị chức năng của hoạt động học tập: *động cơ, mục đích học tập* để qua đó hình thành thao tác, hành động và hoạt động học, trong đó hình thành hành động học tập là khâu trung tâm. Sau khi đã có hoạt động học cần chuyển hoạt động thứ yếu lên mức *hoạt động chủ đạo* trong quá trình phát triển của trẻ em

- *Hình thành hành động và thao tác học cho học sinh.*

Việc hình thành hành động học tập là chìa khóa để dẫn đến thành công trong dạy học. Bởi lẽ nếu hình thành được hành động học tập sẽ có nhiều cơ hội để hình thành hoạt động học. Mặt khác, từ hành động học có thể luyện tập để trở thành thao tác cho hành động khác.

Việc hình thành hành động học tập cho học sinh đòi hỏi trước hết phải xác định được mục đích học tập và giúp học sinh ý thức được mục đích đó. Bước tiếp theo là huy động các thao tác (các phương tiện tâm lý) và các phương tiện kỹ thuật để thực hiện mục đích đã được ý thức. Có hai con đường để làm các việc trên.

Con đường thứ nhất: hình thành hành động học cho các học sinh lớp dưới, thường được bắt đầu từ mẫu giáo và thông qua hoạt động chơi. Lúc đầu bản thân các thao tác chơi là đối tượng chú ý của trẻ em, sau đó nội dung và các quy tắc chơi được trẻ em ý thức và chuyển thành mục đích của việc chơi. Hành động chơi được hình thành. Từ đó xuất hiện hàng loạt tiền đề tâm lý của hành động học.

Con đường thứ hai: chuyển hóa hoạt động học thành hành động học, trên cơ sở chuyển hóa động cơ thành mục đích học cho học sinh các lớp trên. Cơ sở tâm lý của việc làm này là sự phát triển không ngừng nhu cầu học tập của người học. Trong quá trình phát triển nhu cầu học có sự phân hóa, một số chuyển chức năng và trở thành phương tiện thực hiện nhu cầu học tập cao hơn, tức là phục vụ cho động cơ mới, từ đó xuất hiện hành động học tập mới.

- *Hình thành thao tác học:*

Việc hình thành thao tác học cho học sinh được thực hiện theo cơ chế chuyển hóa hành động học thành thao tác học. Quá trình này phải được tiến hành trên cả hai phương diện: Luyện tập và rút gọn hành động học tập tới mức thành thạo, mức kỹ xảo. Sau đó phải sử dụng thao tác đó vào trong hành động khác. *Quy luật chung của việc chuyển hóa hoạt động học thành hành động và thao tác học là bất kỳ khái niệm khoa học nào cũng phải được hình thành như là một hành động học tập và cũng đều có thể và phải trở thành phương tiện để hình thành khái niệm tiếp theo.*

Quy luật này chính là cơ sở tâm lý của nguyên lý học đi đôi với hành, học lý thuyết phải đi liền với thực hành để củng cố và phát triển tri thức đã học, biến chúng trở thành phương tiện để tiếp thu tri thức mới.

Như vậy, trung tâm vấn đề hình thành hoạt động học cho người học là kỹ thuật và nghệ thuật hình thành và chuyển hóa các đơn vị chức năng của hoạt động này: Hình thành động cơ học ↔ mục đích học ↔ phương tiện học tập, từ đó hình thành hoạt động học ↔ hành động học ↔ thao tác học. Dĩ nhiên để giải quyết vấn đề này không chỉ dựa vào lý thuyết của A.N.Leonchev về hoạt động mà cần phải khai thác nhiều thành tựu tâm lý học khác, trong đó lý thuyết của P.Ia.Galperin về các bước hình thành hành động trí óc cho trẻ em.

4.3. Lý thuyết về các bước hình thành hành động trí óc và khái niệm của P.Ia.Galperin và mô hình dạy học của V.V.Davudov.

Trong dòng lý thuyết hoạt động, L.X.Vurgotxki đã đặt vấn đề hoạt động là đối tượng nghiên cứu và đã chú ý tới sự hình thành các công cụ tâm lý bên trong từ bên ngoài. A.N.Leonchev tiến thêm một bước bằng cách vạch ra sự tương đồng về bản chất và cấu trúc giữa hoạt động bên ngoài và hoạt động bên trong. Đồng thời xác định được cấu trúc chức năng của các đơn vị trong hoạt động và cơ chế hình thành động cơ, mục đích và phương tiện hoạt động. *Tuy vậy, vấn đề còn tồn tại là quá trình chuyển hoá từ bên ngoài vào bên trong diễn ra như thế nào?* Công trình nghiên cứu của nhà tâm lý học P.Ia.Galperin (1902-1988) đã giải quyết khá triệt để vấn đề này – Lý thuyết về các bước hình thành hành động trí tuệ.

4.3.1. Một số điểm trong lý thuyết của P.Ia.Galperin về các bước hình thành hành động trí óc và khái niệm.

* Các mức của hành động.

Theo P.Ia.Galperin, có ba hình thức biểu hiện của đối tượng: Hình thức tồn tại dưới dạng vật thật; hình thức kí hiệu; hình thức trí tuệ bên trong. Tương ứng với các hình thức biểu hiện trên là ba mức của hành động: hành động với các đồ vật vật chất hay các dạng vật chất hoá của chúng; hành động ký hiệu ngôn ngữ; hành động ý nghĩ

bên trong. Quá trình chuyển từ hành động bên ngoài vào bên trong trải qua ba mức hành động trên.

* Các bước hình thành hành động trí tuệ.

+ Bước 1: Lập cơ sở định hướng của hành động.

Theo Galperin, lĩnh hội được hành động là phải biết làm lại hành động đó với vật liệu mới và từ vật liệu mới đó làm lại được sản phẩm theo dự kiến. Muốn vậy, phải phân tích vật mẫu. Ở đây, chủ thể trước hết phải tính đến các yếu tố khách quan của hành động mẫu, thành phần các thao tác của nó. Phân chia hành động thành các thao tác vừa sức. Sau đó đem sự phân chia này chuyển sang vật liệu mới. Nhờ đó, giúp chủ thể cứ thực hiện hết phần này đến phần khác của hành động trên vật liệu mới phù hợp với các thao tác của mình. Sự phân bố ấy chính là cơ sở định hướng của hành động. Lập cơ sở định hướng là nhiệm vụ chủ yếu và là nội dung chính của cả quá trình hành động, nó là thành phần quan trọng nhất trong cơ chế của hành động

+ Bước 2: Hành động với vật thật hay vật chất hóa.

Lập cơ sở định hướng hành động thực chất mới chỉ là hệ thống các chỉ dẫn cách thức hành động, chưa phải là hành động. Hành động chỉ được thực hiện khi chủ thể tiến hành nó ở dạng nguyên thủy: hành động với vật thật hay vật chất hóa, tức là hành động với các đồ vật hay các biến thể của nó như hình vẽ, sơ đồ, mô hình, hình mẫu của vật thật đó. Hành động với vật thật hay với dạng vật chất hóa là nguồn gốc của mọi hành động trí tuệ trọn vẹn. Mục đích của nó là phân tích, tách nội dung đích thực của hành động tâm lý nằm trong đối tượng vật chất hay vật chất hóa. Nội dung của bước này là chủ thể dùng tay triển khai hành động, luyện tập, khái quát và rút gọn nó.

Triển khai hành động là vạch ra tất cả thao tác của nó trong mối quan hệ qua lại với nhau. Việc triển khai này phải được thực hiện hết cỡ, tới mức không thể phân chia sự vật được nữa mới thôi. Sự triển khai triệt để hành động bằng thao tác vật chất (bằng tay) là điều kiện số một để chỉ ra logic khách quan của hành động, cũng tức là nội dung đích thực của khái niệm cần lĩnh hội.

Khái quát hành động là từ nhiều thuộc tính đa dạng của đối tượng, rút ra những thuộc tính cần cho việc thực hiện hành động. Việc khái quát được thực hiện ngay trong quá trình triển khai hành động sẽ thuận lợi hơn và hiệu quả hơn khi hành động đã ổn định.

Chỉ sau khi hành động đã được triển khai và được khái quát, chủ thể mới hiểu rõ nội dung thực sự của hành động

+ Bước 3: Hành động nói to không dung đồ vật.

Nội dung cơ bản của hành động với lời nói to là trẻ em nói to toàn bộ hành động vật chất của mình một cách trôi chảy, theo đúng logic của hành động và logic của ngữ pháp, để người khác và bản thân nghe thấy, giám sát và điều chỉnh. Nhờ đó trẻ em có đối tượng phản ánh mới, đó là lời nói to có quy tắc ngữ pháp, chứa đựng nội dung hành động.

Như vậy, chuyển hành động vào dạng ngôn ngữ là cách triển khai hành động với đồ vật bằng ngôn ngữ. Ngôn ngữ là một dạng (hình thức) của hành động vật chất. Logic của hành động với lời nói to hoàn toàn giống với hành động trên vật thật. Nó chỉ khác về hình thức thể hiện. Ở đây, đối tượng của hành động được tách khỏi điểm tựa vật chất và nhập vào lời nói to có quy tắc ngữ pháp.

+ Bước 4: Hành động với lời nói thầm.

Bước này được xác định từ lúc hành động nói to chuyển vào bên trong đến khi hành động nói thầm thành thạo. Bản chất của bước này là cấu tạo lại ngôn ngữ, biến các “hình ảnh âm thanh” của từ thành biểu tượng. Nó là quá trình tạo ra biểu tượng của các hình ảnh âm thanh.

Đối tượng của hành động lúc này là lời nói thầm. Vì vậy, trọng tâm của hành động nói thầm là sự cấu âm. Tuy nhiên khác với sự cấu âm trong hành động với lời nói to là hướng ra bên ngoài với đầy đủ quy tắc ngữ pháp còn trong hành động với lời nói thầm, việc cấu âm được hướng vào bên trong, không tạo ra âm thanh. Vì vậy nó không nhất thiết phải tuân theo logic ngữ pháp một cách chặt chẽ, nên cơ động hơn, khả năng rút gọn nhanh hơn.

Để thực hiện hành động nói thầm, trước hết phải triển khai hành động xuất phát, tức là hành động nói to. Sau đó, hành động này từng bước được tái diễn ở trong đầu. Về phương diện nghĩa, nó bảo tồn toàn bộ logic của hành động vật chất ban đầu, dưới hình thức âm không thành tiếng. Vì vậy, nó là điểm tựa vật chất cuối cùng của logic hành động ban đầu. Vì lẽ đó, hành động với lời nói thầm vừa có tính vật chất bên ngoài, vừa là hành động tinh thần bên trong, hành động trên biểu tượng tâm lý, được hình thành từ các hình ảnh âm thanh.

+ Bước 5: Hành động rút gọn với lời nói bên trong.

Đặc trưng của bước này là ngôn ngữ không còn hướng ra ngoài. Vì vậy nó không còn giữ nguyên các quy tắc ngữ âm và ngữ pháp, mà hoàn toàn có tính cơ động cao và được rút gọn. Trong hình thái này, nội dung vật chất của hành động được biểu thị trong nghĩa của từ, còn âm thanh được rút gọn tới mức chỉ là những mảnh nhỏ và không ổn định, giống như các ký hiệu điện tín, vừa đủ để chủ thể nhận ra toàn bộ logic của hành động vật chất ban đầu khi cần thiết.

Đến đây hành động bên ngoài đã chuyển thành hành động bên trong, cái vật chất đã chuyển thành cái tinh thần

4.3.2. Các phương pháp định hướng việc hình thành hành động trí tuệ cho trẻ em.

- Phương pháp định hướng cụ thể, bộ phận, học sinh tự thực hiện.

Trong tình huống của phương pháp này, trước khi hành động, chủ thể chỉ có các mẫu hành động và sản phẩm của nó, mà không có lời chỉ dẫn để thực hiện đúng hành động đó. Chủ thể phải tự mò mẫm tìm lấy, xác lập lấy logic hành động, nên rất chậm. Trên cơ sở phương pháp định hướng này, quá trình hình thành hành động trí tuệ diễn ra theo cơ chế thử và sai vô số lần. Kết quả là chủ thể có thể thực hiện được hành động nhưng rất chậm và không ổn định. Khi điều kiện thay đổi, hành động đã đạt được không phù hợp, chủ thể lại phải làm lại từ đầu.

Đặc điểm của loại định hướng này là chủ thể hành động không xác định được trước các điều kiện cần thiết đảm bảo cho hành động thực hiện đúng. Nói cách khác, trong cơ cấu của hành động, mới nổi rõ yếu tố mục đích mà hành động hướng tới, còn cách thức, thao tác và các điều kiện để triển khai mục đích còn chưa có.

Phương pháp thử và sai vẫn được dùng phổ biến trong đời sống hàng ngày, trong nghiên cứu khoa học và trong dạy học. Điển hình là trong dạy học điều khiển hành vi.

- Phương pháp định hướng cụ thể, bộ phận, giáo viên hướng dẫn.

Khác với loại thứ nhất, trong loại định hướng thứ hai vừa có cả mẫu hành động và sản phẩm của nó, vừa có cả các chỉ dẫn để làm đúng hành động đó với vật liệu mới. Vì vậy, nếu chủ thể hành động tuân theo các chỉ dẫn đó thì hành động không mắc sai lầm và thực hiện nhanh chóng.

Nội dung của phương pháp này là giáo viên chỉ ra các điểm tựa (mốc triển khai), các điều kiện để thực hiện đúng hành động, học sinh luyện tập và tự mình tái hiện lại chúng trên vật liệu đã có. Nhờ đó, các em biết cách phân tích ở mức nhất định tài liệu theo góc độ hành động sắp triển khai.

So với phương pháp thứ nhất, phương pháp này có nhiều ưu điểm hơn, học sinh không chỉ biết rõ mục đích hành động mà còn biết cả cách để đạt đến mục đích đó. Vì vậy, hành động không phải tiến hành thao cơ chế thử sai mà ngay từ đầu đã thực hiện đúng. Tuy nhiên, nó có hạn chế là các cách thức và điều kiện hành động đều do giáo viên đưa ra, nó có sẵn đối với học sinh. Các em chỉ cần học thuộc lòng và thực hiện theo đúng các chỉ dẫn đó. Hơn nữa, các chỉ dẫn này chỉ ứng với một hành động cụ thể, khi chuyển sang hành động với vật liệu mới, giáo viên lại phải chỉ dẫn từ đầu cho học sinh các mốc và điều kiện mới.

- Phương pháp định hướng khái quát, đầy đủ, học sinh tự thực hiện.

Phương pháp này có đặc điểm là việc huấn luyện có kế hoạch cách phân tích hành động được xếp lên hàng đầu. Sự phân tích này cho phép học sinh tự rút ra các điểm tựa, các điều kiện hành động. Sau đó, căn cứ vào các chỉ dẫn đã có mà tiến hành hành động mới. So với hai phương pháp đầu, phương pháp này phức tạp và lúc đầu cần nhiều thời gian hơn. Ưu điểm của nó là sau khi học sinh nắm được cách thức phân tích hành động (các điểm tựa và các điều kiện thực hiện), sẽ dễ dàng tự phân tích lấy và tự thực hiện các hành động cụ thể. Kết quả cuối cùng, loại định hướng này cho chất lượng hành động cao hơn.

Trong dạy học, phương pháp này được thể hiện ở chỗ, trước khi triển khai học tập và các tài liệu cụ thể, học sinh được học các phương pháp chung và cách cụ thể hóa chúng vào trong từng tình huống cụ thể. Vì vậy, nó còn được gọi là phương pháp dạy cách học.

Có thể minh họa các phương pháp định hướng trên qua các tình huống dạy trẻ em tập viết.

Nhiệm vụ dạy học: Hình thành hành động viết cho học sinh.

Tình huống 1: Sử dụng phương pháp thứ nhất.

Giáo viên chỉ viết lên bảng chữ cái mà học sinh cần viết (ví dụ chữ **a**). Ngoài ra, không có bất kỳ hướng dẫn nào về cách cầm bút, cách viết... Trong trường hợp này, học sinh phải tự “xoay xở”, “mò mẫm” tập viết chữ **a** cho tới khi đáp ứng được yêu cầu của cô giáo (đúng với mẫu giáo viên đã cho trên bảng).

Tình huống 2: Sử dụng phương pháp định hướng thứ hai.

Giáo viên vừa viết lên bảng mẫu chữ học sinh cần viết (chữ **a**), vừa hướng dẫn cụ thể cách cầm bút, thứ tự tiến hành các thao tác, kích thước của chữ **a**. Lúc đầu hướng dẫn các em viết lên bảng con, sau đó chuyển sang viết vào vở.

Tình huống 3: Sử dụng phương pháp định hướng thứ ba.

Trước khi yêu cầu học sinh viết các chữ cụ thể, giáo viên hướng dẫn các thao tác cơ bản, chung để viết tất cả chữ cái (chẳng hạn: cách cử động cổ tay, cách cầm bút, các hướng cử động, cách xác định vị trí chữ cái sẽ đi qua, cách viết các chữ có kích cỡ khác nhau v.v...) Trên cơ sở nắm được các thao tác, nguyên tắc chung như trên để viết các chữ cái, học sinh sẽ tự mình triển khai vào việc viết các chữ cái cụ thể theo đặc điểm riêng của mỗi chữ.

4.4. Mô hình dạy học của V.V.Davudov dựa trên cơ sở lý thuyết hoạt động tâm lý.

4.4.1. Cơ sở triết học và tâm lý học

- Về triết học, V.V.Davudov chịu ảnh hưởng nhiều tư tưởng triết học biện chứng về nhận thức, đặc biệt là tư tưởng của G.Heghen và C.Mac. Trong đó có một số điểm đáng chú ý:

+ Về phương diện phản ánh: nhận thức của con người trải qua ba giai đoạn:

Thứ nhất: Cảm tính

Thứ hai: Lý trí (tư duy giác tính)

Thứ ba: Lý tính (tư duy trừu tượng)

Tư duy giác tính là cái hữu hạn, bị chế định, siêu hình. Sản phẩm của nó là các biểu tượng (tức là các khái niệm được hình thành bởi sự khái quát hóa những dấu hiệu bên ngoài, giống nhau của các sự vật khác nhau. V.V.Davudov gọi đó là sự khái quát hóa kinh nghiệm)

Tư duy biện chứng (lý tính) có khả năng đi sâu, khám phá các quan hệ bản chất của các sự vật, phát hiện ra các quy luật vận động và chuyển hóa của chúng). Sản phẩm của nó là khái niệm khoa học.

Như vậy khái niệm kinh nghiệm là mức độ thấp, còn khái niệm khoa học là mức độ cao, vận động và phát triển.

+ Về phương diện vận động và phát triển.

Mọi sự vật trong đó có cả tư duy con người, cả hệ thống khái niệm của một lĩnh vực khoa học đều vận động và phát triển theo quy luật từ trừu tượng đến cụ thể. Các khái niệm khoa học cũng phát triển theo quy luật từ trừu tượng đến cụ thể. Đây là cơ sở để V.V.Davudov thiết kế chương trình dạy học từ trừu tượng đến cụ thể.

- Về tâm lý học, mô hình dạy học của V.V.Davudov khai thác thành tựu của nhiều lý thuyết tâm lý học, đặc biệt là các lý thuyết tâm lý học hoạt động, mà trực tiếp là L.X.Vugotxky, A.N.Leonchev, P.Ia.Galperin và của J.Bruner.

4.4.2. Những điểm chủ yếu trong mô hình dạy học của V.V.Davudov

Thứ nhất: Dạy khái niệm khoa học cho học sinh, không dạy khái niệm sinh hoạt, khái niệm kinh nghiệm.

Thứ hai: Chương trình dạy học được thiết kế theo hướng phát triển của hệ thống khái niệm khoa học, tức là từ trừu tượng đến cụ thể. Trẻ em ngay từ lớp dưới phải được học các khái niệm khoa học đích thực dưới hình thức biểu hiện phù hợp với đặc điểm và trình độ của học sinh.

Thứ ba: Có ba hình thức biểu hiện của khái niệm khoa học: Vật thật; mô hình; kí hiệu ngôn ngữ. Vì vậy có bốn hành động học của học sinh:

- Hành động phân tích các vật thật và các biến dạng của nó.
- Hành động mô hình hóa các mối quan hệ, liên hệ của đối tượng vào trong các vật liệu mới.

- Hành động triển khai mô hình vào các dạng khác nhau.
- Hành động kiểm tra.

Thứ tư: Quy trình kỹ thuật tâm lý để hình thành hành động học của học sinh là cơ chế hình thành hành động trí óc mà P.Ia.Galperin, J.Piaget và các nhà tâm lý học khác phát hiện.

V. Dạy học và sự phát triển trí tuệ.

1. Khái niệm về sự phát triển trí tuệ.

Sự phát triển trí tuệ là sự biến đổi về chất trong hoạt động nhận thức. Sự biến đổi đó được đặc trưng bởi sự thay đổi cấu trúc cái được phản ánh và phương thức phản ánh chúng.

Điểm đặc trưng nói lên bản chất của sự phát triển trí tuệ là ở chỗ vừa thay đổi cấu trúc cái được phản ánh, vừa thay đổi phương thức phản ánh chúng. Theo quan điểm này, phát triển trí tuệ không chỉ là việc tăng số lượng tri thức nhiều hay ít, cũng không phải ở chỗ nắm được phương thức phản ánh các tri thức đó. Nếu hiểu thiên về một mặt nào đấy thì dẫn đến khuynh hướng nhồi nhét kiến thức, hoặc dẫn đến xem nhẹ việc trang bị kiến thức cơ bản, hiện đại cho học sinh mà chăm chú trau dồi thủ thuật trí óc, kĩ xảo trí tuệ. Do đó, trong sự phát triển trí tuệ cần được hiểu là việc phát triển một cách tối đa phương thức phản ánh chúng (con đường, cách thức, phương pháp...đi đến tri thức đó, nói gọn là cách giành lấy tri thức, cách học). Trong sự thống nhất đó, dẫn đến làm thay đổi cấu trúc bản thân hệ thống tri thức (mở rộng, cải tiến, bổ sung, cấu trúc lại) làm cho hệ thống tri thức ngày càng thêm sâu sắc và phản ánh đúng bản chất, tiếp cận dần với chân lí và điều chỉnh, mở rộng các phương thức phản ánh, thậm chí đi đến xóa bỏ những phương thức phản ánh cũ, lạc hậu để hình thành những phương thức phản ánh mới, hợp lí hơn, sáng tạo hơn, phù hợp với quy luật tự nhiên và xã hội.

Với sự phát triển trí tuệ như trên, tất yếu đảm bảo cho con người, cho thế hệ trẻ nâng động, sáng tạo và thích nghi tối đa với xã hội đầy biến đổi, cung cấp cho xã hội của thế kỉ 21 một lớp người giàu sáng tạo, dồi dào óc phát minh.

2. Các chỉ số của sự phát triển.

Tốc độ của sự định hướng trí tuệ (nhanh trí) khi giải quyết các nhiệm vụ, bài tập, tình huống...không giống với bài tập mẫu, nhiệm vụ, tình huống quen thuộc.

Tốc độ khái quát (Chóng hiểu). Tốc độ này được xác định bởi tần số lần luyện tập cần thiết theo cùng một kiểu để hình thành một hành động khái quát.

Tính tiết kiệm của tư duy. Nó được xác định số lần các lập luận cần và đủ để đi đến kết quả, đáp số, mục đích.

Tính mềm dẻo của trí tuệ. Chỉ số này thể hiện ở sự dễ dàng hay khó khăn trong việc xây dựng lại hoạt động cho thích hợp với những biến đổi của điều kiện. Tính mềm dẻo của trí tuệ thường bộc lộ ở các kĩ năng.

Tính phê phán của trí tuệ

Thấm sâu tài liệu, phân biệt giữa cái bản chất và không bản chất, cái cơ bản và cái chủ yếu, cái tổng quát và cái bộ phận...

3. Quan hệ giữa dạy học và sự phát triển trí tuệ.

Trong quá trình dạy học có sự biến đổi thường xuyên vốn kinh nghiệm của học sinh, biến đổi cả về số lượng và chất lượng của hệ thống tri thức, biến đổi và phát triển các năng lực người. Cùng với sự biến đổi đó, trong quá trình dạy học, những năng lực trí tuệ của học sinh cũng được phát triển. Vì rằng trong quá trình nắm tri thức đó, học sinh phải xây dựng cho mình những hệ thống hành động trí tuệ sao cho phù hợp với hệ thống tri thức đó. Hệ thống hành động trí tuệ này được củng cố và khái quát tạo thành những kĩ năng của hoạt động trí tuệ. Nhờ những kĩ năng này, học sinh có khả năng di chuyển rộng rãi và thành thạo các phương pháp hoạt động trí tuệ từ đối tượng này sang đối tượng khác, nhận thức và biến đổi chúng. Khả năng di chuyển rộng rãi và thành thạo các phương pháp hoạt động trí tuệ đó được xem như một trong những điều kiện cơ bản của sự phát triển trí tuệ.

Ngoài ra, trong quá trình dạy học, những mặt khác của năng lực trí tuệ như: óc quan sát, trí nhớ, óc tưởng tượng cũng được phát triển. Cho nên, có thể nói dạy học là một trong những con đường cơ bản để giáo dục và phát triển trí tuệ một cách toàn diện.

Hơn nữa, trong quá trình dạy học nói chung, học tập nói riêng không chỉ có một chức năng tâm lí riêng lẻ nào đó tham gia, mà nó là một hoạt động thống nhất của toàn bộ nhân cách cá nhân. Vì lẽ đó, dạy học không chỉ ảnh hưởng đến sự phát triển năng lực trí tuệ, mà còn ảnh hưởng đến sự phát triển của các mặt khác của nhân cách, như nhu cầu nhận thức, hứng thú học tập, động cơ học tập, lòng ham hiểu biết, khát vọng tìm tòi...

Ngược lại, trí tuệ nói riêng và các chức năng tâm lí khác nói chung được phát triển lại có ảnh hưởng trở lại đến quá trình dạy học, quá trình lĩnh hội tri thức. Nhờ sự phát triển các năng lực trí tuệ, học sinh được nảy sinh những khả năng mới giúp cho họ nắm kiến thức tốt hơn, đảm bảo chất lượng của hoạt động học tập cao hơn.

4. Tăng cường việc dạy học và phát triển trí tuệ.

Dạy học thúc đẩy sự phát triển trí tuệ là một vấn đề lớn, thu hút sự quan tâm của nhiều nhà khoa học, trong đó có các nhà tâm lí học. Nhiệm vụ của các nhà tâm lí

học là vạch ra những điều kiện thuận lợi, tối ưu của việc hình thành và phát triển tư duy tích cực, độc lập và sáng tạo trong dạy học. Có hai hướng chính nhằm hiện thực hóa nhiệm vụ trên.

4.1. Hướng tăng cường một cách hợp lý hoạt động dạy học.

Lý luận xuất phát của xu hướng này: dạy học cần phải xây dựng không phải trên cơ sở các kết cấu tâm lí đã hoàn thiện mà cần phải hướng vào các chức năng tâm lí chưa trưởng thành và góp phần thúc đẩy sự hình thành các kết cấu mới, chức năng mới. Nói cách khác giáo dục, dạy học phải đi trước sự phát triển tâm lí chứ không phải dựa vào cái đã phát triển rồi để hoàn thiện.

Những người đi theo hướng này đề ra những nguyên tắc sau đây cho việc tổ chức dạy học:

- Tôn trọng vốn sống của trẻ khi dạy học.
- Xây dựng việc dạy học trên mức độ khó khăn cao và nhịp điệu học nhanh.
- Nâng tỉ trọng tri thức lí luận khái quát.
- Làm cho học sinh có ý thức về toàn bộ quá trình học tập, tự giác khi học.

Thực hiện được các nguyên tắc đó, dạy học sẽ có tác dụng:

- Góp phần xây dựng động cơ học tập, nhu cầu đối với tri thức và tăng cường thái độ tích cực đối với học tập.
- Tri thức sâu, chính xác, phản ánh đúng bản chất, kĩ năng, kĩ xảo chắc chắn.
- Quan sát sâu, có tính khái quát, trình độ tư duy, năng lực phát triển cao.

Các chương trình môn học theo hướng cải cách của nước ta hiện nay đang phát triển theo hướng này.

4.2. Hướng thay đổi một cách cơ bản nội dung và phương pháp của hoạt động dạy học.

Lý luận xuất phát: Quá trình phát triển tâm lí của trẻ em là quá trình trẻ nắm các thành tựu văn hóa của thế hệ trước. Quá trình đó là kết quả của quá trình trẻ tái tạo các năng lực và phương thức hành vi có tính người đã hình thành trong lịch sử. Muốn tái tạo các năng lực và phương thức hành vi đó, đòi hỏi trẻ phải có hoạt động thực tiễn và hoạt động nhận thức phù hợp với hoạt động của con người, hoạt động đã hiện thân, gửi gắm trong các công cụ và tri thức đó. Vì vậy, muốn xây dựng nội dung môn học cũng như phương pháp để thực hiện môn học phải làm được hai việc:

- Phải vạch ra được cấu trúc của hoạt động con người thể hiện trong một tri thức cụ thể hay một kĩ năng cụ thể.
- Sau đó nghiên cứu một cách có hệ thống cách tổ chức hoạt động của bản thân trẻ và khả năng của trẻ ở các lứa tuổi trong việc thực hiện các hoạt động đó.

Vì vậy, muốn thúc đẩy sự phát triển trí tuệ phải xây dựng cho trẻ phát triển tư duy lí luận. Muốn tư duy lí luận phát triển cần thay đổi căn bản cả cấu trúc của nội dung và phương pháp dạy học – coi đó là yếu tố quyết định sự phát triển trí tuệ của trẻ em. Xuất phát quan điểm lí luận trên, nguyên tắc dạy học cơ bản của hướng này là:

- Thứ nhất: mọi khái niệm được 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.
- Thứ hai: cho trẻ phát hiện mối liên hệ xuất phát và bản chất của khái niệm. Vì cái này xác định nội dung và cấu trúc của khái niệm.
- Thứ ba: hồi phục lại mối liên hệ ấy bằng mô hình, kí hiệu. Điều đó cho phép trẻ nắm được mối liên hệ ấy dưới dạng thuần nhất.
- Thứ tư: sau đó hướng dẫn trẻ chuyển dần và kịp thời từ các hành động trực tiếp với các sự vật sang các thao tác và các hoạt động trí tuệ.

Dạy học theo hướng này sẽ dẫn đến những kết quả tích cực sau đây:

- Quá trình hình thành khái niệm không dựa trên quan sát và so sánh tính chất bên ngoài của sự vật mà trên cơ sở hành động với đối tượng, trên các mối liên hệ bản chất giữa các sự vật.
- Trẻ nắm được cái chung, cái tổng quát, trừu tượng trước khi nắm những cái cụ thể, riêng, phức tạp.
- Trẻ nắm được khái niệm bằng hoạt động độc lập dưới dạng tìm tòi, khám phá từ những tình huống và điều kiện mà ở đó nhu cầu đã được nảy sinh.

Thực hiện theo hướng này, ở Việt Nam đã có một trung tâm nghiên cứu hơn 30 năm nay gọi là “Trung tâm quốc gia công nghệ giáo dục” do GS.TSKH Hồ Ngọc Đại đứng đầu.

VI. Phát triển các kĩ năng trí tuệ cảm xúc cho học sinh trung học.

1. Các thành phần của trí tuệ cảm xúc.

1.1. Khái niệm trí tuệ cảm xúc.

Thuật ngữ trí thông minh cảm xúc (EI) do hai nhà tâm lí học Mỹ là Peter Salovey và John Mayer sử dụng năm 1990.

Theo Peter Salovey (1990), trí thông minh cảm xúc được nhận diện như là năng lực làm chủ, điều khiển, kiểm soát tình cảm, xúc cảm của mình và của người khác để tách biệt các phạm trù này khỏi khái niệm trí thông minh chung, các nét nhân cách và để sử dụng thông tin này trong định hướng cách suy nghĩ và cách hành động của một cá nhân.

Theo Salovey và Mayer (1997) trí thông minh cảm xúc được nhận diện như là năng lực nhận biết và bày tỏ xúc cảm hòa xúc cảm vào suy nghĩ, để hiểu, suy luận về xúc cảm và để điều khiển, kiểm soát xúc cảm của mình và của người khác.

Trí thông minh cảm xúc được hiểu là khả năng hiểu rõ cảm xúc bản thân, thấu hiểu cảm xúc người khác, phân biệt được chúng và sử dụng được chúng để hướng dẫn suy nghĩ và hành động của bản thân.

1.2. Các yếu tố cấu thành trí tuệ cảm xúc.

1.2.1. Xét mức độ từ nhận thức đơn giản đến năng lực về cảm xúc, người ta chia trí thông minh cảm xúc thành 4 lớp:

Lớp thứ nhất gồm một phức hợp các năng lực cho phép một cá nhân biết cách cảm nhận và biểu lộ các xúc cảm. Các năng lực cụ thể ở đây bao gồm nhận dạng những xúc cảm của mình và của người khác, bày tỏ xúc cảm của mình và phân biệt được những dạng xúc cảm mà người khác bộc lộ.

Lớp thứ hai gồm các năng lực thấu hiểu sự hòa trộn, phát triển cảm xúc, chẳng hạn như hiểu được sự pha trộn phức tạp của các loại tình cảm (giữa yêu và ghét) và rút ra các quy luật về tình cảm, thí dụ như sự tức giận thường loại bỏ được sự e thẹn, sự mất mát thường kéo theo sự buồn chán.

Những năng lực nằm ở lớp thứ ba liên quan đến việc sử dụng các xúc cảm để hỗ trợ, tích cực hóa tư duy, tức là dùng những xúc cảm này để hỗ trợ óc phán xét, nhận thức được rằng những thay đổi tâm trạng có thể dẫn đến sự xem xét những quan điểm thay thế và hiểu rằng một sự thay đổi trong trạng thái xúc cảm và cách nhìn có thể khuyến khích nảy sinh các loại năng lực giải quyết vấn đề khác nhau.

Lớp thứ tư là năng lực chung: sắp đặt các xúc cảm nhằm hỗ trợ một mục tiêu xã hội nào đó. Ở mức độ phức tạp hơn này của trí thông minh cảm xúc, các kĩ năng cho phép cá nhân chọn lọc, duy trì các loại xúc cảm nào đó hoặc thoát ra khỏi những loại xúc cảm nào đó, để điều khiển, kiểm soát các xúc cảm của mình và của người khác.

1.2.2. Xét trí tuệ cảm xúc từ tự nhận thức đến nhận thức xã hội, từ tự quản lí đến quản lí quan hệ, người ta có thể coi trí tuệ cảm xúc gồm bốn thành phần:

Tự nhận thức – nhận ra những cảm xúc của riêng mình và chúng ảnh hưởng đến suy nghĩ và hành vi của mình như thế nào, biết điểm mạnh và điểm yếu của bản thân, và từ đó có sự tự tin.

Tự quản lí – khả năng có thể kiểm soát cảm xúc và hành vi bột phát, quản lí cảm xúc của bản thân theo những cách tích cực, chủ động, thông qua các cam kết, và có thể thích ứng với hoàn cảnh thay đổi.

Nhận thức xã hội – cá nhân có thể hiểu được cảm xúc, nhu cầu và mối quan tâm của người khác dựa trên tín hiệu cảm xúc, để có thể cảm thấy thoải mái về mặt xã hội, và nhận ra các động lực trong một nhóm hay tổ chức.

Quản lý mối quan hệ - cá nhân biết làm thế nào để phát triển và duy trì mối quan hệ tốt, giao tiếp rõ ràng, truyền cảm hứng và ảnh hưởng đến những người khác, làm việc tốt trong một đội và quản lý xung đột.

1.3. Những ảnh hưởng của trí tuệ cảm xúc.

Hiệu suất làm việc và học tập. Trí tuệ cảm xúc có thể giúp cá nhân điều hướng các mối quan hệ xã hội phức tạp giúp mỗi người có thể dẫn dắt và tạo động lực cho người khác, nó giúp cá nhân vượt trội trong sự nghiệp của mình.

Sức khỏe thể chất. Nếu cá nhân không thể quản lý mức độ căng thẳng của mình, nó có thể dẫn đến vấn đề sức khỏe nghiêm trọng. Không kiểm soát được căng thẳng có thể làm tăng huyết áp, ức chế hệ thống miễn dịch, làm tăng nguy cơ đau tim, đột quỵ, góp phần vô sinh, và đẩy nhanh quá trình lão hóa. Bước đầu tiên để nâng cao trí tuệ cảm xúc là học cách để làm giảm căng thẳng.

Sức khỏe tâm thần. Không kiểm soát được căng thẳng cũng có thể ảnh hưởng đến sức khỏe tâm thần của cá nhân, làm cho cá nhân dễ bị lo lắng và trầm cảm. Nếu mỗi người không thể hiểu và quản lý cảm xúc của bản thân, chúng ta cũng sẽ khó thay đổi tâm trạng, và việc không có khả năng hình thành các mối quan hệ mạnh mẽ có thể khiến cá nhân cảm thấy cô đơn và bị cô lập.

Mối quan hệ. Bằng việc hiểu biết cảm xúc của cá nhân và làm thế nào để kiểm soát chúng, cá nhân biết thể hiện cảm xúc như thế nào và hiểu được cảm xúc của người khác. Điều này cho phép mỗi người giao tiếp hiệu quả hơn và làm cho các mối quan hệ tích cực hơn, cả trong công việc và trong cuộc sống của cá nhân.

Ngoài ra, trí tuệ cảm xúc giúp chúng ta rất nhiều trong các lĩnh vực:

- Bản thân: ít bị căng thẳng; sức khỏe tốt; thành công trong công việc; cân bằng công việc và cuộc sống
- Gia đình: hiểu nhau hơn và sống vui vẻ hạnh phúc
- Đội nhóm: gắn kết, hòa hợp; hiệu quả
- Tổ chức: Nhân viên trí tuệ cảm xúc cao sẽ làm việc hiệu quả hơn và đem lại thành công cho tổ chức.
- Lãnh đạo: tăng khả năng ảnh hưởng và kết nối nhóm.

1.4. Vai trò của giáo dục đối với sự phát triển trí tuệ cảm xúc.

Dạy học và giáo dục giữ vai trò to lớn trong việc phát triển trí thông minh cảm xúc cho người học. Để trí thông minh cảm xúc là hệ quả của quá trình dạy học và giáo dục, nhà trường cần phải phát triển các nội dung sau:

- Giúp cho người học biết cách nhận ra cảm xúc của mình và người khác, thể hiện các cảm xúc phù hợp khi nhận thông tin. Kết quả hoạt động này sẽ giúp cho người học hình thành năng lực nhận biết cảm xúc.
- Giúp cho người học thấu hiểu các cảm xúc phức tạp và sự chuyển hóa từ một cảm xúc này đến một cảm xúc khác như thế nào. Khả năng này tạo ra một sự cảm nhận về ý nghĩa của tình cảm. Đây là điều quan trọng trong việc tạo dựng các mối quan hệ hiệu quả và phát triển chiến lược nuôi dưỡng cảm xúc tích cực. Hoạt động này hình thành cho người học năng lực hiểu cảm xúc.
- Giúp cho người học hành động một cách thông minh dựa trên những dữ liệu cảm xúc của bản thân và người khác, cho phép học sinh ứng dụng các chiến lược hiệu quả để đạt được những kết quả tốt. Kết quả của hoạt động này giúp cho người học hình thành năng lực quản lý cảm xúc.
- Giúp cho người học tạo dựng được các cảm xúc tích cực và sử dụng những cảm xúc tích cực này để hỗ trợ tư duy một cách có hiệu quả. Đây là yếu tố cốt lõi cho việc giải quyết vấn đề, khả năng sáng tạo và sự thấu cảm. Hoạt động này giúp người học hình thành năng lực chuyển hóa từ cảm xúc sang tư duy.

1.5. Các nhóm kỹ năng quan trọng để phát triển trí tuệ cảm xúc.

Phát triển trí tuệ cảm xúc thông qua 5 kỹ năng quan trọng:

- Kỹ năng giảm căng thẳng;
- Kỹ năng nhận biết và quản lý cảm xúc;
- Kỹ năng kết nối mọi người và sử dụng giao tiếp không lời;
- Kỹ năng sử dụng sự hài hước và học sinh đùa để đối phó với những thách thức;
- Kỹ năng giải quyết xung đột một cách tích cực và tự tin

Làm thế nào để học 5 kỹ năng quan trọng của trí tuệ cảm xúc?

Năm kỹ năng của trí tuệ cảm xúc bất kỳ ai cũng có thể học vào bất cứ lúc nào. Có sự khác biệt giữa việc học tập về trí tuệ cảm xúc và áp dụng tri thức đó vào cuộc sống. Bởi vì mỗi cá nhân hoàn toàn biết nên làm một cái gì đó nhưng không có nghĩa là cá nhân đó sẽ thực hiện nó, đặc biệt là khi cá nhân ấy quá căng thẳng, và sự căng thẳng sẽ “làm chệch” ý định tốt của cá nhân ấy.

Để thay đổi hành vi và biết đứng lên trên áp lực, mỗi cá nhân cần phải học cách tận dụng lợi thế của cảm xúc để có thể hoạt động tích cực ngay cả khi bị căng thẳng.

Điều này có nghĩa rằng chúng ta không chỉ đơn giản là đọc về trí tuệ cảm xúc để làm chủ nó, điều quan trọng là phải trải nghiệm và thực hành các kỹ năng trong cuộc sống hàng ngày của chính bản thân.

2. Kỹ năng giảm nhanh sự căng thẳng.

2.1. Nhận diện trạng thái căng thẳng.

Căng thẳng (stress) là phản ứng của cơ thể trước bất cứ một yêu cầu, áp lực hay một yếu tố tác động nào đe dọa đến sự tồn tại lành mạnh của cá nhân cả về thể chất lẫn tinh thần. Là áp lực phải chịu đựng về mặt tâm lý và sinh học.

Căng thẳng có thể tác động tiêu cực đến người này nhưng đôi khi không bao giờ giúp con người vượt qua khó khăn trở ngại. Không ai có thể hóa giải căng thẳng giúp chúng ta. Chỉ bản thân chúng ta mới có thể hóa giải căng thẳng của chính bản thân mình. Tất cả mọi người đều có khả năng làm giảm tác động của căng thẳng. Với luyện tập, chúng ta có thể học để phát hiện những căng thẳng và kiểm soát khi áp lực đẩy lên. Giống như bất kỳ kỹ năng nào, phải mất thời gian, tự thăm dò và trên tất cả, phải trải nghiệm.

Nhận ra căng thẳng là bước đầu tiên trong việc giảm bớt tác động của nó. Nhiều người tự cho rằng bản thân không bị căng thẳng. Nhưng thực ra hơi thở của họ đang thay đổi, cơ bắp đang bị trương cơ. Nhận ra phản ứng thể chất của bản thân với căng thẳng sẽ giúp điều hòa sự căng thẳng khi nó xảy ra. Khi mệt mỏi, đôi mắt cảm thấy nặng nề và có thể ngả đầu vào đôi bàn tay. Khi hài lòng, chúng ta có thể cười dễ dàng. Khi căng thẳng, cơ thể cho chúng ta biết. Hãy hình thành thói quen chú ý đến các tín hiệu của các bộ phận trên cơ thể để biết căng thẳng xảy ra hay không:

- Quan sát cơ bắp và bên trong cơ thể. Cơ bắp có bị căng cứng và đau không? Dạ dày có bị thắt và đau không? Bàn tay có được nắm chặt không?
- Quan sát hơi thở. Hơi thở nông hay sâu?

Muốn giảm căng thẳng nhanh thì mỗi cá nhân phải học nhận diện phản ứng cơ thể với căng thẳng để ngay thời điểm căng thẳng chúng ta có thể áp dụng các kỹ thuật giảm căng thẳng nhanh chóng.

Ngoài ra nhận diện nguyên nhân tạo căng thẳng và giải quyết nguyên nhân sẽ góp phần giải tỏa căng thẳng. Một số nguyên nhân dẫn đến sự căng thẳng của học sinh có thể là:

- Áp lực học tập và thi cử;
- Cãi nhau với bạn ở trường;
- Chuyển trường, đổi lớp;
- Chia tay với bạn;

- Tham gia quá nhiều hoạt động hoặc kì cọng cao;
- Thay đổi cơ thể (phát hiện có bệnh..)
- Môi trường sống không an toàn;
- Cha mẹ li thân hoặc li hôn;
- Cãi nhau với cha mẹ hoặc anh chị em;
- Thành viên gia đình bị ốm hoặc qua đời;
- Các vấn đề kinh tế của gia đình.

2.2. Xác định phản ứng của cơ thể với căng thẳng.

Xét bên trong cơ thể, tất cả chúng ta phản ứng với căng thẳng như nhau: huyết áp tăng lên, tim bơm máu nhanh hơn, cơ bắp co lại. Khi căng thẳng, cơ thể chúng ta làm việc nặng nề hơn và nó hút hết hệ thống miễn dịch của chúng ta.

Về sự thể hiện ra bên ngoài, mọi người có xu hướng phản ứng với căng thẳng theo ba cách khác nhau: một số người trở nên tức giận và kích động; một số khác co cụm lại hoặc né tránh; số khác thì bị đóng băng, “tê liệt”.

Khi nói đến quản lí và giảm căng thẳng một cách nhanh chóng ở giữa tình huống gay cấn, điều quan trọng là phải hiểu các phản ứng của cơ thể đối với sự căng thẳng (quá kích động, thụ động, đóng băng).

Tóm lại các dấu hiệu căng thẳng thể hiện ở:

NHẬN THỨC

Có vấn đề trí nhớ;
Không thể tập trung;
Phán xét, suy nghĩ kém;
Chỉ thấy những mặt tiêu cực;
Lo âu, lo lắng thường trực.

CƠ THỂ

Đau, nhức;
Tiêu chảy hoặc táo bón;
Buồn nôn, đau đầu;
Đau ngực, tim đập nhanh;
Thấy lạnh thường xuyên.

TÌNH CẢM

Ủ rũ;
Cáu kỉnh, bực tức;
Căng thẳng; khó thư giãn;
Cảm thấy quá sức;
Cảm thấy cô đơn, cô độc;
Luôn thấy không hạnh phúc.

HÀNH VI

Ăn quá nhiều hoặc quá ít;
Ngủ quá nhiều hoặc quá ít;
Tách mình ra khỏi mọi người;
Trốn tránh hoặc lảng lờ các trách nhiệm;
Sử dụng rượu, thuốc lá để thư giãn;
Các hành vi lặp lại (cắn móng tay, dụi tóc...)

2.3. Những điều cơ bản để giảm căng thẳng nhanh chóng.

Có vô số các kĩ thuật để ngăn ngừa căng thẳng. Yoga và thiền sẽ cải thiện căng thẳng khá nhanh. Cách nhanh nhất để dập tắt căng thẳng là sử dụng một hoặc nhiều giác quan (thị, thính, vị, khứu, xúc, vận động) tạo ra cảm giác tiếp sinh lực cho bản thân. Chìa khóa để giảm căng thẳng nhanh chóng là phải tìm xem loại giác quan nào sẽ giúp hệ thần kinh của bản thân tìm thấy sự bình tĩnh và sự tập trung một cách nhanh chóng nhất. Tất cả mọi phản ứng với kích thích vào cơ quan cảm giác có sự khác nhau, vì vậy nhận thức về sở thích của bản thân là điều cần thiết để giảm căng thẳng.

Sử dụng các bài tập sau để trải nghiệm cảm giác một cách nhanh chóng và hiệu quả để giảm bớt căng thẳng.

Nhìn

- Nhìn vào một bức ảnh hoặc một vật lưu niệm yêu thích;
- Mang thế giới tự nhiên vào ngôi nhà để làm sinh động không gian;
- Thường thức vẻ đẹp của thiên nhiên;
- Đắm mình với màu sắc để nâng cao tinh thần;
- Nhắm mắt và hình dung tình huống hoặc một nơi mà chúng ta cảm thấy yên bình và vui vẻ.

Nghe

- Hát hay ngâm nga một giai điệu yêu thích, nghe một bản nhạc yêu đời;
- Mở nhạc nền của thiên nhiên với tiếng sóng, gió xào xạc của cây, tiếng chim hót...
- Thường thức âm thanh nhẹ nhàng của nước chảy ở đài phun nước trong nhà;
- Thường thức tiếng chuông gió treo ở cửa sổ.

Ngửi

- Ánh sáng một cây nến thơm hoặc đốt hương mà chúng ta thích;
- Mùi một loài hoa;
- Không khí trong lành ngoài trời;
- Xịt nước hoa yêu thích.

Xúc giác

- Quấn mình trong một tấm chăn (mền) ấm áp;
- Vuốt ve động vật mà bạn yêu thích;
- Giữ một vật có thể an ủi bản thân;
- Ngâm mình trong nước nóng;
- Xoa bóp
- Mặc quần áo mềm mại;

Nếm

- Nhai một cái kẹo cao su không đường;

- Thường thức một mảnh nhỏ socola đen;
- Nhâm nhi một đồ uống yêu thích;
- Ăn trái cây chín;

Vận động

- Chạy tại chỗ hoặc nhảy lên nhảy xuống
- Đi dạo;
- Lấy một quả bóng cao su và bóp trong lòng bàn tay;
- Tập yoga.

3. Kỹ năng nhận biết và quản lý cảm xúc.

3.1. Vai trò của nhận biết được cảm xúc.

Cảm xúc là chất keo kết nối người với người và mang lại ý nghĩa cho cuộc sống. Cảm xúc là nền tảng của khả năng hiểu chính mình và liên hệ với người khác.

Khi cá nhân có thể nhận thức và kiểm soát cảm xúc của mình, cá nhân ấy có thể suy nghĩ rõ ràng và sáng tạo, có thể quản lý căng thẳng và những thách thức; có thể giao tiếp tốt với người khác và thể hiện sự tin tưởng, sự đồng cảm và sự tự tin. Mất kiểm soát cảm xúc, con người sẽ nhầm lẫn, cô lập và trở nên tiêu cực. Xem xét và khám phá cảm xúc của chính mình, chúng ta có thể giành quyền kiểm soát cách bạn phản ứng với những thách thức, nâng cao kỹ năng giao tiếp và tận hưởng mối quan hệ hơn. Đây là sức mạnh của việc phát triển nhận thức cảm xúc.

3.1.1. Khái niệm nhận thức cảm xúc.

Cho dù chúng ta có nhận thức được về cảm xúc hay không thì cảm xúc luôn hiện diện liên tục trong cuộc sống của chúng ta, ảnh hưởng đến tất cả mọi thứ chúng ta làm.

Nhận thức cảm xúc có nghĩa là biết những gì chúng ta đang cảm nhận và lí do tại sao. Đó là khả năng nhận biết và thể hiện những gì chúng ta cảm thấy trong từng khoảnh khắc và để hiểu được mối liên hệ giữa cảm xúc và hành động của chúng ta. Nhận thức cảm xúc cũng cho phép chúng ta hiểu những gì người khác đang cảm thấy và cảm thông với họ.

Nhận thức cảm xúc liên quan đến khả năng:

- Nhận biết các kinh nghiệm cảm xúc ở các thời điểm khác nhau của cá nhân.
- Xử lí tất cả những cảm xúc của cá nhân mà không bị choáng ngợp.

3.1.2. Tại sao nhận thức cảm xúc lại là vấn đề quan trọng?

Bạn đã bao giờ cảm thấy sợ hãi, lo lắng hay giận dữ đã kiểm soát bạn hay bạn phụ thuộc vào nó? Bạn có thường xuyên hành động bột phát, làm hay nói những điều bạn biết là không nên để rồi sau đó ân hận, hối tiếc? Bạn có cảm thấy bị ngất kết nối

khỏi cảm xúc của bạn hoặc cảm xúc bị tê liệt? Bạn đã từng có một khoảng thời gian nào đó gặp khó khăn trong giao tiếp với người khác và trong hình thành các kết nối có ý nghĩa? Tất cả những thách thức này có liên quan đến vấn đề nhận thức cảm xúc.

Cảm xúc, chứ không phải là suy nghĩ, là động lực của chúng ta. Nếu không nhận thức được về những gì ta đang cảm thấy, thì cũng không thể hiểu được hoàn toàn hành vi của mình, không thể quản lý cảm xúc và hành động phù hợp, và “đọc” được chính xác những mong muốn và nhu cầu của người khác.

Nhận thức cảm xúc sẽ giúp ta:

- Nhận biết mình là ai: những gì mình thích, những gì không thích, và những gì mình cần.
- Hiểu và thông cảm với người khác.
- Giao tiếp rõ ràng và hiệu quả.
- Đưa ra quyết định sáng suốt dựa trên những gì là quan trọng nhất đối với bản thân.
- Có động cơ và thúc đẩy hành động đạt được mục tiêu.
- Xây dựng mối quan hệ mạnh mẽ, khỏe mạnh và bổ ích.

3.1.3. Nhận biết cảm xúc phụ thuộc vào khả năng giảm căng thẳng nhanh chóng.

Khi chúng ta không thể quản lý căng thẳng, cảm xúc có thể áp đảo chúng ta. Chúng ta không thể quản lý cảm xúc cho đến khi chúng ta biết phải làm thế nào để quản lý căng thẳng. Cảm xúc không thể đoán trước. Chúng ta không bao giờ biết điều gì sẽ kích hoạt một phản ứng cảm xúc và khi nào xảy ra căng thẳng. Chúng ta không phải lúc nào cũng có thời gian và cơ hội để có thể trở lại cân bằng bằng cách chạy bộ hoặc tắm thư giãn. Những gì chúng ta cần là công cụ để quản lý căng thẳng một cách nhanh chóng và đúng thời điểm.

Khả năng nhanh chóng làm giảm căng thẳng cho phép chúng ta đối mặt một cách an toàn với những cảm xúc mạnh mẽ, tự tin trong kiến thức mà chúng ta sẽ có thể giữ bình tĩnh và kiểm soát, ngay cả khi một cái gì đó khó chịu xảy ra. Một khi chúng ta biết làm thế nào để cho mình bình tĩnh trở lại và một khi chúng ta bắt đầu cảm thấy cảm xúc lấn át, chúng ta có thể bắt đầu khám phá những cảm xúc khó chịu thậm chí đáng sợ.

3.2. Đánh giá mức độ nhận biết cảm xúc.

Mặc dù nhận thức cảm xúc là nền tảng của sức khỏe tinh cảm, giao tiếp tốt và các mối quan hệ vững chắc, nhiều người vẫn còn không quen thuộc lắm với kinh nghiệm tình cảm cốt lõi của họ. Thật ngạc nhiên là rất ít người có thể dễ dàng trả lời câu hỏi: “Anh, chị đang trải qua cảm xúc gì?”

Mức độ nhận thức cảm xúc của bạn là gì?

- Bạn có thể chịu đựng được cảm xúc mạnh mẽ, bao gồm cả sự tức giận, buồn bã, sợ hãi, ghê tởm và niềm vui không?
- Bạn có cảm thấy cảm xúc của bạn trong cơ thể của bạn? Nếu bạn đang buồn hay tức giận, bạn có cảm giác vật lý ở những nơi như bụng và ngực của bạn không?
- Bạn có bao giờ đưa ra quyết định dựa trên “cảm xúc” hoặc sử dụng cảm xúc của bạn để hướng dẫn quyết định của bạn? Khi cơ thể bạn đưa ra các tín hiệu rằng có cái gì đó không ổn (thí dụ dạ dày thắt chặt, tóc dựng đứng...), bạn có tin tưởng vào các dấu hiệu đó không?
- Bạn có thoải mái với tất cả cảm xúc của bạn không? Bạn có cho phép bản thân cảm thấy tức giận, buồn bã, hay sợ hãi mà không bị phán xét hoặc có cố gắng để ngăn chặn chúng?
- Bạn có chú ý đến mỗi sự thay đổi trong kinh nghiệm tình cảm của bạn? Bạn có nhận thấy bạn trải qua nhiều cảm xúc khác nhau trong suốt cả ngày không hay là bạn bị mắc kẹt chỉ trong một hay hai loại cảm xúc?
- Bạn có thoải mái khi nói về cảm xúc của bạn không? Bạn có thể giao tiếp với cảm xúc của bạn một cách trung thực không?
- Nhìn chung, bạn có cảm thấy rằng người khác có thể hiểu và thông cảm với những cảm xúc của bạn? Bạn có thoải mái với mọi người khi họ biết cảm xúc của bạn không?
- Bạn có nhạy cảm với cảm xúc của người khác không? Bạn có dễ dàng nhận ra những gì người khác đang cảm thấy và đặt mình vào vị trí của họ không?

Nếu bạn không “thường xuyên” hoặc thậm chí “đôi khi” cho hầu hết các câu hỏi, bạn không đơn độc. Hầu hết mọi người không nhận thức rõ ràng về tình cảm, nhưng bạn có thể làm được, thậm chí cả khi bạn muốn tránh một số cảm xúc của bạn trong một thời gian dài.

3.3. Kiểm soát cảm xúc khó chịu.

Nếu bạn là người không biết làm thế nào để quản lý cảm xúc của bản thân hoặc đã sống với con người của chính bạn là như vậy, cảm xúc có thể đáng sợ và áp đảo. Sợ hãi và bất lực có thể làm bạn đóng băng hoặc hành động hướng ngoại hoặc tắt ức chế, điều này làm giảm khả năng suy nghĩ một cách hợp lý và làm cho bạn nói và làm những điều để rồi sau này bạn phải hối tiếc.

3.3.1. Các cách phổ biến để kiểm soát hoặc tránh những cảm xúc khó chịu.

Nhiều hành vi gây nghiện và không phù hợp bắt nguồn từ việc chúng ta không thể chấp nhận có tình huống căng thẳng về mặt cảm xúc trong cuộc sống của chúng ta.

Thay vào đó, chúng ta có thể thử kiểm soát căng thẳng hoặc tránh những cảm xúc này bằng cách:

- Đánh lạc hướng bản thân khỏi những suy nghĩ ám ảnh. Xem truyền hình, chơi học sinh chơi máy tính, lướt web là cách phổ biến mà chúng ta muốn thoát khỏi cảm giác khó chịu;
- Liên hệ với một phản ứng cảm xúc mà chúng ta cảm thấy thoải mái. Cười đùa với người xung quanh để che đậy sự bất an; tỏ ra tức giận cấu kình để tránh cảm giác sợ hãi và buồn bã;
- Tắt hoặc ngắt các cảm xúc mãnh liệt. Nếu chúng ta cảm thấy bị choáng ngợp bởi những cảm xúc của chúng ta, chúng ta có thể đối phó bằng cách làm tê liệt chính mình. Chúng ta cảm thấy hoàn toàn bị ngắt kết nối với những cảm xúc của chúng ta như là chúng ta không còn cảm giác gì cả.

3.3.2. Ưu điểm của cảm xúc khó chịu.

Giận dữ có thể đem lại sự nguy hiểm chết người, nhưng cũng có thể mang lại sự hồi sinh. Không kiểm soát được sự tức giận có thể gây nguy hiểm cho người khác và cho chính mình. Nhưng sự tức giận cũng có thể bảo vệ và gìn giữ cuộc sống của chúng ta bởi nó tạo động lực, tăng sự quyết tâm và hành động sáng tạo.

Nỗi buồn có thể dẫn đến trầm cảm nhưng cũng hỗ trợ làm lành vết thương tinh thần. Nỗi buồn là tín hiệu làm chậm lại hay ngừng suy nghĩ và đầu hàng với những cảm xúc mà chúng ta đang trải qua. Nỗi buồn đòi hỏi chúng ta mở lòng tin tưởng và cho phép bản thân chữa lành và phục hồi từ những mất mát.

Sợ hãi có thể gây suy nhược nhưng sợ hãi cũng gây nên những phản ứng cấp cứu. Sợ hãi có nguồn gốc từ cảm xúc – thường là nguyên nhân gây ra sự cáu giận mãn tính hay trầm cảm. Sợ quá có thể là một rào cản ngăn cách chúng ta với những người khác, nhưng nỗi sợ hãi cũng hỗ trợ cuộc sống bằng cách báo hiệu nguy hiểm và tạo ra các hành vi tự vệ.

3.3.3. Tại sao tránh né những cảm xúc khó chịu không phải là điều chúng ta cần?

Tất cả chúng ta được sinh ra với một năng lực để tự do trải nghiệm đầy đủ các cảm xúc, đặc biệt là niềm vui, giận dữ, buồn bã và sợ hãi. Tuy nhiên, nhiều người đang bị ngắt kết nối với một số hoặc tất cả các cảm xúc của họ.

Những người đã bị tổn thương trong cuộc sống thường sớm ngắt kết nối cảm xúc và các cảm nhận cơ thể. Nhưng khi chúng ta cố gắng để tránh đi nỗi đau và sự khó chịu, cảm xúc của chúng ta trở nên méo mó và dập tắt. Chúng ta sẽ bị mất liên kết với những cảm xúc của chúng ta nếu chúng ta cố gắng kiểm soát hoặc né tránh nó chứ không phải là trải nghiệm nó.

3.3.4. Hậu quả của việc tránh né những cảm xúc khó chịu.

Chúng ta sẽ không biết chính mình. Đây là một trong những hậu quả nghiêm trọng nhất. Nó bao gồm cả sự hiểu biết lí do tại sao chúng ta phản ứng khác nhau với những tình huống khác nhau, phản ứng mức nào là đủ, là có ý nghĩa với chúng ta, và nhận ra sự khác biệt giữa những gì chúng ta muốn và những gì chúng ta thực sự cần.

Chúng ta sẽ bị mất đi cảm xúc tốt cùng với sự dập tắt cảm xúc xấu. Khi chúng ta tắt cảm xúc tiêu cực như giận dữ, buồn bã hay sợ hãi thì chúng ta cũng bị tắt khả năng trải nghiệm cảm xúc tích cực như niềm vui, tình yêu và hạnh phúc.

Né tránh tạo sự mệt mỏi. Chúng ta có thể bóp méo và làm tê liệt cảm xúc, nhưng chúng ta không thể loại bỏ chúng hoàn toàn. Phải mất rất nhiều năng lượng để trải nghiệm cảm xúc đích thực và ức chế cảm xúc này. Những nỗ lực này sẽ làm chúng ta căng thẳng và mòn mỏi.

Nó làm tổn hại mối quan hệ của chúng ta. Chúng ta càng tách mình khỏi những cảm xúc của bản thân, chúng ta càng trở nên xa cách với những người khác cũng như với chính mình. Chúng ta sẽ mất đi khả năng xây dựng mối quan hệ mạnh mẽ và giao tiếp hiệu quả, cả hai điều này đều phụ thuộc vào sự liên kết của chúng ta với những cảm xúc của bản thân.

Khi chúng ta ngắt kết nối với những cảm xúc mà chúng ta không thích – cảm xúc mà chúng ta thấy không thoải mái hoặc bị áp đảo - chúng ta tự động tắt, xa lìa những cảm xúc mạnh mẽ, tích cực, những cảm xúc giúp chúng ta duy trì trong thời điểm khó khăn và đầy thách thức của cuộc sống. Chúng ta chỉ có thể vượt qua mất mát và thử thách lớn chỉ khi chúng ta giữ lại khả năng trải nghiệm niềm vui. Những cảm xúc dễ chịu, thăng hoa nhắc nhở chúng ta trong giây phút tột tẻ nhất rằng: cuộc sống là có giá trị và nó có thể có cả sự tuyệt vời cũng như sự đau đớn.

3.4. Kết bạn với tất cả cảm xúc của bản thân.

Nếu bạn chưa bao giờ biết làm như thế nào để quản lí căng thẳng trong khi đó ý tưởng về kết nối lại với những cảm xúc khó chịu có thể làm cho bạn không thoải mái. Phải nói thêm rằng, ngay cả những người bị tổn thương có thể chữa lành bằng cách học để thay đổi cách họ trải nghiệm và đáp ứng với cảm xúc của họ.

Quá trình nâng cao nhận thức cảm xúc liên quan đến kết nối lại với tất cả những cảm xúc cốt lõi, bao gồm cả sự tức giận, buồn bã, sợ hãi, ghê tởm, bất ngờ và niềm vui thông qua một quá trình tự phục hồi. Khi bạn bắt đầu quá trình này, giữ cho các sự kiện sau đây trong tâm trí:

Cảm xúc đến và đi một cách nhanh chóng nếu bạn muốn thế.

Bạn có thể lo lắng rằng một khi bạn kết nối lại với những cảm xúc bạn đã tránh được, bạn sẽ bị mắc kẹt với nó mãi mãi, nhưng đó không phải là như vậy. Khi chúng

ta không bị ám ảnh về những cảm xúc của chúng ta, ngay cả những đau đớn và khó khăn nhất, cảm giác này giảm dần và mất đi sức mạnh trong việc kiểm soát sự chú ý của chúng ta.

Khi cảm xúc được giải phóng, những cảm xúc cốt lõi như sự tức giận, buồn bã, sợ hãi và niềm vui nhanh chóng đến và đi. Trong suốt cả ngày, bạn sẽ thấy, khi đọc, khi nghe một cái gì đó, trong giây lát có thể thấy một cảm giác nào đó khá mạnh mẽ. Nhưng nếu bạn không tập trung vào cảm giác đó, nó sẽ không kéo dài, và một cảm xúc khác sẽ sớm thay thế.

Cơ thể có thể gợi ý về những cảm xúc của bạn.

Cảm xúc của chúng ta rất phù hợp với cảm giác vật lý trong cơ thể. Khi bạn gặp một cảm xúc mạnh mẽ, bạn có thể cũng cảm thấy nó ở đâu đó trong cơ thể của bạn. Bằng cách chú ý đến những cảm giác vật lý, bạn có thể hiểu được cảm xúc của bạn tốt hơn. Ví dụ, nếu dạ dày của bạn thắt chặt lại mỗi khi bạn ở gần một người nào đó, bạn có thể kết luận rằng bạn cảm thấy khó chịu trước sự hiện diện của họ.

Bạn không cần phải lựa chọn giữa suy nghĩ và cảm nhận.

Chức năng nhận thức cảm xúc như bản năng. Khi nó phát triển mạnh mẽ, bạn sẽ biết những gì bạn đang cảm thấy mà không cần phải suy nghĩ về nó và bạn sẽ có thể sử dụng các tín hiệu cảm xúc để hiểu những gì đang thực sự xảy ra trong một tình huống và hành động phù hợp. Mục đích là để tìm sự cân bằng giữa trí tuệ và cảm xúc của bạn. Nhận thức cảm xúc sẽ giúp bạn thiết lập ranh giới tích cực, giao tiếp tốt với người khác, dự đoán những gì người khác làm, và đưa ra quyết định tốt hơn.

Nhận thức cảm xúc là một kỹ năng bạn có thể học.

Nhận thức cảm xúc là một kỹ năng có nghĩa là với sự kiên nhẫn và trải nghiệm, nó có thể được học tại bất kỳ thời gian nào của cuộc sống. Bạn có thể phát triển nhận thức cảm xúc bằng cách thực hành trải nghiệm, tập trung vào mỗi thời điểm cảm giác vật lý và tình cảm trong cơ thể của bạn. Cách này giúp bạn kết nối với những cảm xúc khó chịu và quản lý cảm giác khó chịu. Khi bạn biết làm thế nào để làm điều này, bạn có thể vẫn kiểm soát, chứ không phải trở thành quá tải, ngay cả trong những tình huống rất khó khăn.

4. Kỹ năng kết nối với những người khác bằng sử dụng giao tiếp không lời.

4.1. Khái niệm giao tiếp phi ngôn ngữ và ngôn ngữ cơ thể.

Giao tiếp tốt là nền tảng của bất kỳ mối quan hệ thành công, có thể là cá nhân hoặc nghề nghiệp. Điều quan trọng là phải nhận ra phương tiện phi ngôn ngữ trong giao tiếp không lời như nét mặt, cử chỉ, ánh mắt, tư thế và ngữ điệu, cường độ, tốc độ... của giọng nói. Khả năng hiểu và sử dụng phương tiện phi ngôn ngữ, hoặc ngôn

ngữ cơ thể là một công cụ mạnh mẽ có thể giúp chúng ta kết nối với những người khác, thể hiện những gì chúng ta thực sự có ý nghĩa và xây dựng mối quan hệ tốt hơn với mọi người.

Khi chúng ta tương tác với những người khác, chúng ta liên tục đưa ra và nhận được những tín hiệu không lời. Tất cả các hành vi, cử chỉ phi ngôn ngữ của chúng ta, cách mà chúng ta làm, cách chúng ta ngồi...điều đó chúng ta làm nhanh như thế nào, làm thế nào chúng ta tiếp cận gần, ánh mắt gửi đi thông điệp nào đó...Các thông điệp này không dừng lại khi một trong hai người đối thoại ngừng nói. Ngay cả khi chúng ta im lặng, chúng ta vẫn giao tiếp không lời..

Thông thường, lời nói đi ra khỏi miệng của chúng ta và những gì chúng ta giao tiếp thông qua ngôn ngữ cơ thể là hai điều hoàn toàn khác nhau. Khi đối mặt với những tín hiệu lẫn lộn giữa thông điệp bằng lời nói và không lời, trong nhiều trường hợp, chúng ta sẽ lựa chọn không lời vì nó tự nhiên và đáng tin cậy hơn.

Tại sao giao tiếp không lời lại cần quan tâm?

Cách chúng ta lắng nghe, nhìn, di chuyển và phản ứng với người khác, cách chúng ta quan tâm, cách chúng ta lắng nghe như thế nào giữ vai trò quan trọng đối với quá trình giao tiếp. Khi các tín hiệu phi ngôn ngữ của chúng ta phù hợp với từ chúng ta đang nói, nó sẽ làm tăng sự tin tưởng, rõ ràng và tạo dựng mối quan hệ tốt hơn. Khi các tín hiệu này không tốt, nó tạo ra sự căng thẳng, mất lòng tin và sự nhầm lẫn.

Nếu chúng ta muốn trở thành người giao tiếp tốt hơn, điều quan trọng là chúng ta phải trở nên nhạy cảm hơn không chỉ đối với ngôn ngữ cơ thể và các dấu hiệu phi ngôn ngữ của người khác mà còn riêng của bản thân.

Tín hiệu giao tiếp phi ngôn ngữ có thể đóng năm vai trò:

- Lặp lại: tín hiệu này có thể lặp lại để khẳng định các thông điệp bằng lời;
- Tạo mâu thuẫn: tín hiệu có thể mâu thuẫn với thông điệp mà cá nhân đang cố gắng truyền đạt.
- Thay thế: tín hiệu có thể thay thế cho một thông điệp bằng lời.
- Bổ sung: tín hiệu có thể thêm vào cho một thông điệp bằng lời nói. Ví dụ, để tăng tính hiệu quả của lời khen đối với nhân viên, ông chủ có thể vỗ nhẹ vai, lưng của nhân viên khi nói.
- Nhấn mạnh: tín hiệu có thể đánh dấu hay nhấn mạnh những thông điệp bằng lời nói.

4.2. Các loại truyền thông không lời.

4.2.1. Nét mặt.

Khuôn mặt con người có ý nghĩa vô cùng to lớn, nó thể hiện vô số những cảm xúc mà không cần nói một lời nói nào. Không giống với một số hình thức giao tiếp

phi ngôn ngữ, nét mặt mang tính phổ quát. Sự thể hiện nét mặt vui, buồn, tức giận, ngạc nhiên, sợ hãi, ghê tởm là như nhau ở mọi nền văn hóa.

4.2.2. Chuyển động cơ thể và tư thế.

Cách chúng ta di chuyển và vận hành cơ thể cũng truyền đi rất nhiều thông tin. Đây là loại giao tiếp phi ngôn ngữ bao gồm các tư thế, sự chắc chắn, thể đứng...

4.2.3. Cử chỉ.

Cử chỉ tạo nên cuộc sống sinh động hàng ngày của chúng ta. Chúng ta sử dụng các cử chỉ tay như vẫy, chỉ, ra hiệu, các sử dụng khác của bàn tay khi chúng ta tranh luận, nói chuyện – những cử chỉ này thường thể hiện mà không cần suy nghĩ. Tuy nhiên, ý nghĩa của những cử chỉ có thể rất khác nhau giữa các nền văn hóa và khu vực. Vì vậy điều quan trọng là phải cẩn thận để tránh hiểu lầm.

4.2.4. Mắt.

Ánh mắt là một loại đặc biệt quan trọng của giao tiếp phi ngôn ngữ. Cách chúng ta nhìn vào một người nào đó có thể truyền tải nhiều thứ bao gồm cả tình cảm, thái độ thù địch hoặc thu hút đối tượng... Ánh mắt cũng rất quan trọng trong việc duy trì và phát triển các cuộc học sinh chuyện và đo phản ứng của người khác.

4.2.5. Xúc giác.

Chúng ta giao tiếp rất nhiều thông qua xúc giác. Hãy suy nghĩ về những thông điệp được đưa ra sau đây: một cái bắt tay, một cái vỗ tay rụt rè trên vai, một cái ôm ấm áp, một cái vỗ về vào lưng, một cái xoa đầu hoặc một cái nắm chặt tay của bạn. Xúc giác là cơ quan truyền cảm xúc đầu tiên của người lớn với trẻ em và đây là môi trường quyết định trẻ có trở thành người.

4.2.6. Không gian.

Tất cả chúng ta có nhu cầu về không gian vật lí, mặc dù nhu cầu đó khác nhau tùy theo văn hóa, ngữ cảnh, và sự gần gũi của mối quan hệ. Chúng ta có thể sử dụng không gian vật lí để giao tiếp nhiều thông điệp không lời khác nhau, bao gồm cả tín hiệu của sự thân mật và tình cảm, gây hấn hay sự thống trị.

4.2.7. Giọng nói.

Nó không phải là những gì chúng ta nói, mà là cách chúng ta nói. Khi chúng ta nói, người nghe “đọc” giọng nói của chúng ta bên cạnh việc nghe những gì chúng ta nói. Những điều họ chú ý đến bao gồm thời gian và tốc độ, âm lượng, ngữ điệu và sự nhấn nhá, âm thanh để thêm (ahh, uh-huh). Căn cứ vào tính chất của giọng nói có thể chỉ ra đó là sự mỉa mai, giận dữ, tình cảm thân mật hay sự tự tin...

4.3. Nâng cao hiệu quả giao tiếp không lời.

4.3.1. Giao tiếp không lời không thể giả tạo.

Chúng ta có thể được khuyên nên ngồi ở tư thế như thế nào, các ngón tay cần đan ra sao hoặc nên bắt tay lỏng chặt như thế nào để thể hiện sự tự tin hoặc tính chủ

động của mình. Song trên thực tế, kĩ xảo này sẽ không giúp được là bao nếu chúng ta không có sự tự tin thực sự. Bởi lẽ nếu không có sự tự tin thực sự chúng ta không thể kiểm soát được tất cả các tín hiệu mà chúng ta đang liên tục truyền đi những gì chúng ta đang thực sự suy nghĩ và cảm nhận. Khi chúng ta càng cố gắng thì càng lộ rõ các tín hiệu vụng về ấy.

4.3.2. Để cải thiện giao tiếp phi ngôn ngữ, học cách kiểm soát căng thẳng.

Học cách làm thế nào để quản lí căng thẳng trong thời điểm bức xúc là một trong những điều quan trọng nhất mà chúng ta có thể cải thiện giao tiếp phi ngôn ngữ của bản thân. Khi chúng ta đang căng thẳng, chúng ta sẽ nhận định sai về người khác, gửi tín hiệu phi ngôn ngữ khó hiểu hoặc chệch hướng và run vào tình trạng run rẩy. Hơn nữa cảm xúc có tính lan truyền. Chúng ta đang khó chịu, rất có thể chúng ta sẽ kích hoạt người khác để họ cũng bị căng thẳng, làm cho tình hình tồi tệ hơn. Nếu chúng ta đang cảm thấy bị căng thẳng cao độ, tốt nhất là dành thời gian trấn tĩnh. Mất một chút thời gian để bình tĩnh lại trước khi chúng ta tiếp tục cuộc học sinh chuyện, một khi chúng ta đã lấy lại trạng thái cân bằng cảm xúc, chúng ta sẽ đối phó một cách tích cực hơn với tình huống.

4.3.3. Nhận thức cảm xúc để tăng hiệu quả giao tiếp không lời.

Để gửi tín hiệu phi ngôn ngữ chính xác, chúng ta cần nhận thức được cảm xúc của chúng ta và làm thế nào nó ảnh hưởng đến chúng ta. Chúng ta cũng cần nhận ra những cảm xúc của người khác và cảm xúc thật đằng sau các tín hiệu họ đang gửi.

Nhận thức cảm xúc cho phép chúng ta:

- Hiểu chính xác người khác, bao gồm cả những cảm xúc mà họ đang cảm nhận và những thông điệp không nói ra.
- Tạo niềm tin trong các mối quan hệ bằng cách gửi tín hiệu phi ngôn ngữ phù hợp với lời nói của bạn.
- Đáp ứng như thế nào để người khác biết rằng bạn hiểu và đang quan tâm tới họ.
- Biết được mối quan hệ có thỏa mãn nhu cầu tình cảm của bạn hay không, để cho bạn lựa chọn hoặc phải điều chỉnh mối quan hệ hoặc phát triển tiếp.

4.3.4. Lời khuyên cho việc đọc ngôn ngữ cơ thể và giao tiếp không lời.

Một khi chúng ta đã phát triển khả năng quản lí căng thẳng và nhận ra cảm xúc, kết quả là chúng ta sẽ đọc các tín hiệu phi ngôn ngữ của người khác tốt hơn.

- Chú ý đến mâu thuẫn. Giao tiếp không lời là để củng cố những gì đang được nói. Hãy xem người nói có nói một đằng và ngôn ngữ cơ thể nói một nẻo không?
- Nhìn vào các tín hiệu truyền thông không lời như một chỉnh thể. Đừng chú ý quá nhiều vào một cử chỉ hoặc gợi ý không lời, nên xem xét tất cả các tín hiệu phi ngôn ngữ chúng ta đang cảm nhận được, từ ánh mắt đến giọng nói và ngôn ngữ cơ thể. Tóm

lại là: tín hiệu không lời của họ phù hợp hoặc không phù hợp với những gì lời nói của họ đang nói ra không?

- Hãy nhìn vào bản năng của chúng ta. Đừng bỏ qua trực giác của chúng ta. Nếu chúng ta có cảm giác rằng ai đó đang không trung thực hoặc một cái gì đó đang được nói quá lên, chúng ta có thể chọn sự không phù hợp giữa tín hiệu bằng lời và không lời.

Đánh giá tín hiệu không lời

CHỈ SỐ	GỢI Ý
Giao tiếp bằng mắt	Ánh mắt có đang được thực hiện? Nếu có, nó quá mạnh hay vừa phải?
Biểu cảm khuôn mặt	Khuôn mặt của họ cho thấy gì? Nó có như mặt nạ và vô cảm hoặc thể hiện quá cảm xúc và đầy quan tâm?
Giọng nói	Giọng nói của họ có thể hiện sự tự tin, sự quan tâm hay họ đang bị căng thẳng?
Tư thế và cử chỉ	Cơ thể thư giãn hay căng cứng và bất động? Bờ vai căng cứng và nhô lên hay chùng xuống?
Tiếp xúc vật lí	Nó có phù hợp với tính huống không? Liệu nó có làm cho bạn khó chịu?
Cường độ	Cử chỉ có vẻ đơn điệu, phóng khoáng, vô tư hay khoa trương và tự kiêu?
Thời gian và tốc độ	Thông tin trao đổi có dễ dàng không? Phản ứng không lời có quá nhanh hoặc quá chậm không?
Âm thanh	Bạn có cảm nhận được âm thanh thể hiện sự quan tâm chú ý hay thờ ơ?

5. Sử dụng sự hài hước và sự vui đùa để xây dựng mối quan hệ.

5.1. Sức mạnh của sự hài hước và tiếng cười.

Làm thế nào để sự hài hước, tiếng cười và học sinh đùa có thể trở thành công cụ hữu hiệu trong xây dựng mối quan hệ thành công.

Tất cả chúng ta đã từng nghe nói rằng “một nụ cười bằng mười thang thuốc bổ”, và đó là sự thật. Điều này đã được chứng minh rằng tiếng cười làm giảm căng thẳng, nâng cao tâm trạng vui vẻ, tăng cường sự sáng tạo, và cung cấp năng lượng nhanh chóng. Tiếng cười cũng đóng một vai trò quan trọng trong mối quan hệ lãnh đạo bằng cách đưa mọi người gần nhau hơn và giúp họ điều chỉnh tốt hơn các cuộc xung đột. Đây là những lời khuyên để kết hợp hài hước, các học sinh đùa vào tất cả các mối quan hệ của chúng ta.

Tính hài hước là một trong những công cụ hiệu quả nhất làm cho thông tin thú vị, tươi mới và lành mạnh. Nó làm phong phú tương tác của bạn và cung cấp cho các mối quan hệ của bạn thêm sự hấp dẫn và thú vị. Sự chia sẻ niềm vui này tạo ra một cảm giác gần gũi và kết nối vững chắc và nó làm cho các mối quan hệ dễ thành công.

Con người luôn bị hấp dẫn bởi những người mang cho họ niềm vui và hạnh phúc. Khi bạn bước vào một phòng cười, nó sẽ tự động vẽ bạn cũng như những người khác và khi các bạn cười với nhau, một liên kết tích cực được tạo ra.

Hài hước sẽ giúp bạn:

- Kết nối với những người khác. Sức khỏe và hạnh phúc của bạn phụ thuộc phần nhiều vào chất lượng của các mối quan hệ và tiếng cười mà bạn mang lại cho người khác.
- Chấp nhận sự khác biệt. Sử dụng sự hài hước nhẹ nhàng thường xuyên sẽ giúp bạn đề cập được đến những chủ đề nhạy cảm, giải quyết bất đồng, và định dạng lại các vấn đề.
- Thư giãn và lấy lại sinh lực cùng một lúc. Tiếng cười làm giảm mệt mỏi và thư giãn cơ thể của bạn và giúp bạn thực hiện nhiều việc hơn.
- Vượt qua khó khăn và phục hồi. Cảm giác hài hước là chìa khóa cho khả năng phục hồi. Nó giúp bạn khi bạn có những khó khăn, hay phục hồi trở lại từ nghịch cảnh và mất mát.
- Nhìn mọi việc với triển vọng tích cực. Hầu hết các tình huống không ảm đạm như khi chúng xuất hiện nếu nhìn từ góc độ tươi cười và hài hước.
- Sáng tạo hơn. Hài hước và vui đùa sẽ không làm bạn cứng nhắc, tiếp thêm sinh lực cho suy nghĩ và cảm hứng sáng tạo trong giải quyết vấn đề.

Những lợi ích sức khỏe của tiếng cười:

- Tăng cường tâm trạng vui tươi;
- Giảm kích thích căng thẳng;
- Cải thiện lưu lượng oxy tới não;
- Giảm đau thể chất;
- Hạ huyết áp;
- Tăng cường hệ thống miễn dịch;
- Bảo vệ tim;
- Thư giãn cơ thể.

5.2. Một số lưu ý khi sử dụng sự hài hước.

5.2.1. Hãy chắc chắn rằng cả hai người đều hiểu là đang đùa.

Hài hước có thể tăng cường các mối quan hệ, nhưng chỉ khi cả hai người cùng hiểu về học sinh đùa. Điều quan trọng là sự nhạy cảm về những người xung quanh. Nếu đối tác, bạn bè, đồng nghiệp không có khả năng đánh giá cao những học sinh đùa

thì không nên đùa ngay cả khi họ ở trong tâm trạng tốt. Khi nói đùa một chiều thay vì đùa qua lại lẫn nhau, niềm tin và thiện chí sẽ bị xói mòn và có thể làm hỏng mối quan hệ.

Hài hước trong các mối quan hệ nên bình đẳng, vui vẻ và thú vị cho cả hai người. Nếu bạn hoặc đối tác của bạn không nghĩ đùa hay trêu chọc của bạn là hài hước, hãy ngừng ngay lập tức. Trước khi bạn bắt đầu đùa với người xung quanh, phải mất một chút thời gian để xem xét động cơ, cũng như các đối tác của bạn và cảm giác hài hước của họ.

Hãy tự hỏi mình những câu hỏi sau:

- Bạn có cảm thấy bình tĩnh, tỉnh táo và kết nối với người khác không?
- Có ý định thực sự là truyền cảm xúc tích cực cho người khác không?
- Bạn có chắc chắn rằng các học sinh đùa sẽ được hiểu và đánh giá cao không?
- Bạn có biết giọng điệu của thông điệp không lời mà bạn đang gửi?
- Bạn có nhạy cảm với các tín hiệu phi ngôn ngữ của người khác được gửi?
- Người xung quanh có cởi mở và tiếp nhận hài hước của bạn, hay cảm nhận bị xúc phạm?
- Bạn có sẵn sàng và có khả năng giữ bình thường nếu người kia đáp ứng tiêu cực đối với học sinh đùa?
- Nếu bạn nói hoặc làm điều gì đó xúc phạm, bạn có dễ dàng ngay lập tức nói lời xin lỗi?

5.2.2. Sử dụng sự hài hước để xoa dịu cuộc xung đột.

Khi xung đột và bất đồng nảy sinh trong các mối quan hệ của bạn, hài hước và vui đùa có thể giúp làm khôi phục lại một cảm giác kết nối. Sự khéo léo và trân trọng, một chút hài hước vui vẻ có thể nhanh chóng biến xung đột thành một cơ hội vui vẻ và sự thân mật chia sẻ. Nó cho phép bạn đạt được mục đích của mình mà không bị sự phản kháng tự vệ của những người khác và tránh bị tổn thương.

Hài hước giúp bạn vô hiệu hóa cuộc xung đột bằng cách:

- Ngắt cuộc đấu tranh quyền lực, ngay lập tức giảm bớt căng thẳng và cho phép bạn kết nối lại và lấy lại quan điểm.
- Hành động tự nhiên hơn. Tiếng cười chia sẻ và vui đùa giúp bạn thoát khỏi những cách suy nghĩ và hành xử cứng nhắc, cho phép bạn xem các vấn đề theo một cách mới và tìm một giải pháp sáng tạo.
- Ít phòng thủ. Trong ngữ cảnh vui đùa, chúng ta có thể nghe những điều khác nhau về bản thân mình, nếu không chúng ta có thể cảm thấy khó chịu hoặc thậm chí đau đớn.

- Không cần che giấu. Tiếng cười làm chúng ta cởi mở hơn, giải phóng chúng ta, chúng ta có thể thể hiện những gì thật sự cảm nhận và cho phép những cảm xúc chân thật sâu sắc của chúng ta bộc lộ ra bên ngoài.

5.2.3. Không sử dụng sự hài hước để che đậy cảm xúc khác.

Hài hước giúp bạn vững vàng khi đối mặt với những thách thức của cuộc sống. Có những lúc hài hước không phải là có ích, đó là lúc nó được sử dụng như một vỏ bọc để né tránh chứ không phải đối phó với cảm xúc đau đớn. Tiếng cười có thể nguy trang cho cảm giác đau đớn, sợ hãi, tức giận, thất vọng mà bạn không muốn cảm thấy hoặc không biết làm thế nào để thể hiện.

Bạn có thể buồn cười về sự thật, nhưng che giấu sự thật thì cũng không buồn cười. Khi bạn sử dụng sự hài hước và vui đùa như một vỏ bọc cho những cảm xúc khác, bạn tạo ra sự nhầm lẫn và mất lòng tin trong các mối quan hệ của bạn.

Để kiểm tra xem cảm xúc có bị che giấu bởi sự hài hước không, hãy tự hỏi những câu hỏi sau:

- Đưa ra tín hiệu giao tiếp phi ngôn ngữ xem chúng thực sự hài hước với bạn hay bạn trải nghiệm chúng như ép buộc hoặc “không đúng” bằng cách nào đó?
- Liệu đây có phải là sự hài hước của cảm xúc mà bạn thường xuyên thể hiện hay là một hỗn hợp của những cảm xúc khác nhau mà ít nhất đôi khi bao gồm sự buồn bã, sợ hãi và tức giận?

6. Kỹ năng giải quyết xung đột.

6.1. Nguyên nhân và mức độ của xung đột.

6.1.1. Nguyên nhân gây xung đột.

Xung đột có thể xuất hiện ở mọi mối quan hệ. Trong những năm vị thành niên, các xung đột có vẻ nhiều, kịch tính hơn và thường các em thiếu kỹ năng để giải quyết chúng một cách độc lập. Các em cần được học quy trình giải quyết xung đột khiến các bên liên quan đều cảm thấy được lắng nghe, tôn trọng và thỏa đáng với giải pháp.

Các nguyên nhân xảy ra xung đột thường là:

- Sự khác nhau về suy nghĩ và quan niệm;
- Sự khác nhau về mong muốn, nhu cầu về lợi ích cá nhân;
- Không biết thừa nhận, tôn trọng suy nghĩ, ý kiến, quan điểm của người khác;
- Tính cách gây hấn, hiếu chiến, thích người khác phải phục tùng, lệ thuộc vào mình;
- Sự kèn cựa, muốn hơn người;
- Sự định kiến, phân biệt đối xử;
- Sự bảo thủ, cố chấp;
- Nói không đúng về nhau;
- Nguyên nhân khác.

6.1.2. Mức độ của xung đột.

- Không thoải mái: Có lẽ chưa nói gì cả. Sự việc có vẻ như không ổn. Có thể khó để xác định xem vấn đề là gì. Bạn cảm thấy không thoải mái về tình huống đó nhưng bạn cảm giác không chắc.
- Sự việc xảy ra: Xảy ra sự xáo trộn nhỏ, nhanh. Có điều gì đó xảy ra giữa bạn và người đó khiến cho bạn thấy buồn, khó chịu hoặc với kết quả mà bạn không muốn?
- Hiểu lầm: Có một số những động cơ và sự thật gây khó hiểu hoặc hiểu sai. Suy nghĩ của bạn có thường xuyên hướng về vấn đề không?
- Căng thẳng: Mọi quan hệ bị giảm sút đi do những thái độ tiêu cực và những ý kiến cố chấp. Cách bạn nói đến người khác có khiến thay đổi trở nên trầm trọng hơn không? Mọi quan hệ có phải là mối lo âu hay lo lắng thường trực không?
- Khủng hoảng: Hành vi bị tác động, những hành vi hoạt động bình thường trở nên khó khăn, những cử chỉ thái quá bị soi mói hoặc phán xử.

Để giải quyết được xung đột, cần phải có lắng nghe tích cực, đồng cảm, tư duy phê phán, giải quyết vấn đề và ra quyết định.

6.2. Các bước để giải quyết xung đột.

Quá trình giải quyết xung đột bao gồm những bước quan trọng như sau:

- Các bên đồng ý gặp gỡ thảo luận và đưa ra những nguyên tắc làm việc.
- Thu thập thông tin về xung đột và những nhu cầu của các bên (Hỏi người có mâu thuẫn với mình có thời gian để ngồi nói chuyện về mâu thuẫn đó không; Hãy nói với người có mâu thuẫn với mình về cảm xúc của mình; Hãy nói với họ tại sao mình lại có cảm xúc như vậy; Hãy lắng nghe câu trả lời của người đó).
- Xác định chính xác nội dung của xung đột.
- Đưa ra những dự kiến về giải pháp.
- Chọn lấy một phương án tối ưu.
- Đạt được sự đồng ý của hai bên.

6.3. Một số gợi ý giải quyết xung đột.

- Xác định vấn đề để giải quyết là khâu quyết định để vấn đề có thể giải quyết. Phải chắc chắn cả hai bên nhất trí về vấn đề.
- Hãy chọn thời gian và địa điểm phù hợp, thuận lợi cho giải quyết vấn đề và cần giới hạn thời gian thảo luận (trong thời gian ấn định, thảo luận chưa xong thì nên để dịp khác).
- Các bên tham gia chỉ nói những gì thuộc về mình, không nói thay người khác và phải biết chấp nhận, tôn trọng điều người khác nói. Cố gắng hiểu người khác và để người khác hiểu mình bằng cách lắng nghe người nói và nói ra những điều mình nghĩ.

- Không nên làm vấn đề xấu thêm bằng cách không lắng nghe và làm tổn thương về thể chất lẫn tinh thần của người khác.
- Luôn tập trung vào nội dung vấn đề và giải quyết từng vấn đề một.
- Tránh ngôn ngữ quá tình cảm, ngôn từ trung tính để không gây tổn thương tình cảm của nhau. Hãy kết thúc nếu cảm thấy rơi vào trạng thái quá cảm xúc hoặc buồn chán, mệt mỏi.
- Không đổ lỗi cho người khác, hãy cùng nhau tìm giải pháp.
- Tìm kiếm cơ hội để thỏa hiệp nhằm đạt được kết quả tốt nhất cho cả đôi bên. Nếu điều gì đó không hiệu quả hãy ngừng lại và làm điều gì đó khác đi.

Trong những tình huống xung đột, cần phải thống nhất một số nguyên tắc về những gì cả đôi bên mong muốn trong thảo luận. Ví dụ, những nguyên tắc có thể là: không cắt ngang, không bỏ giữa chừng khi cuộc nói chuyện chưa kết thúc, không gọi bằng tên gọi coi thường. Cả hai bên có thể muốn mục đích của cuộc nói chuyện là để giải quyết xung đột hoặc để đạt đến thỏa thuận về việc hiểu quan điểm của nhau tốt hơn.

Hãy nhớ rằng xung đột không biến mất. Chúng càng xấu hơn nếu ta phớt lờ chúng. Cách hay nhất là đối mặt với xung đột và giải quyết chúng ngay khi có thể.

6.4. Sử dụng người hòa giải.

Người hòa giải nêu ra và duy trì những nguyên tắc và mục đích của việc nói chuyện giữa hai bên. Người hòa giải phải đảm bảo rằng cả hai bên đều có thời gian để trình bày như nhau và người hòa giải phải tóm lược lại những ý chính được các bên nêu ra. Người hòa giải có thể hỗ trợ các bên tìm kiếm sự thỏa hiệp hay kết quả tốt cho cả đôi bên. Một người hòa giải có thể là giáo viên, bố mẹ, một người bạn không có liên quan đến tình huống hay một đồng nghiệp. Nhiều nhà nghiên cứu đã đưa ra một số những phẩm chất và kỹ năng cần có của người làm trung gian hòa giải:

Những phẩm chất cần có là:

- Biết chấp nhận người khác
- Kiên nhẫn
- Không phán xét
- Chân thành, gần gũi
- Nhạy cảm
- Tự kiềm chế
- Chu đáo và động lòng trắc ẩn.

Những kỹ năng cần có là:

- Biết làm sáng rõ vấn đề

- Biết cung cấp thông tin
- Xác định được những trở ngại
- Biết lắng nghe người khác
- Thể hiện sự tin tưởng
- Biết chia sẻ suy nghĩ và cảm xúc
- Biết hỗ trợ và tập trung vào vấn đề
- Biết đồng cảm

Chương 6: TÂM LÝ HỌC GIÁO DỤC.

I. ĐẠO ĐỨC VÀ HÀNH VI ĐẠO ĐỨC.

1. Khái niệm về đạo đức.

Tồn tại xã hội và ý thức xã hội là hai bộ phận của một xã hội. Con người là một thực thể xã hội, bao giờ cũng sống trong cộng đồng xã hội nhất định bản chất con người do các mối quan hệ xã hội qui định. Ở con người có hai đặc tính: Tính xã hội và tính tự giác, hai đặc tính này luôn qui định và chế ước lẫn nhau trong hoạt động và trong các mối quan hệ khác nhau của con người. Trong quá trình quan hệ qua lại với nhau và với xã hội con người đã đưa ra yêu cầu cho bản thân, nó được diễn đạt bằng những mệnh đề hay một thuật ngữ nào đó và được gọi là những chuẩn mực đạo đức. đạo đức là hệ thống những chuẩn mực biểu hiện thái độ đánh giá quan hệ giữa lợi ích của bản thân với lợi ích của người khác và của xã hội. Ví dụ: Trung với nước, hiếu với dân; mình vì mọi người; lá lành đùm lá rách...

Những chuẩn mực đạo đức chi phối và quyết định hành vi cử chỉ của cá nhân. Các chuẩn mực bao giờ cũng thể hiện qua quan niệm về cái thiện và cái ác. Nó được thay đổi tùy theo hình thái kinh tế xã hội và chế độ chính trị khác nhau. Cũng có thể ở những hình thái kinh tế xã hội khác nhau nhưng lại có những vấn đề đạo đức giống nhau như: Lòng nhân ái, lương tâm, tính tự trọng, khiêm tốn, lễ độ...

2. Khái niệm về hành vi đạo đức.

2.1. Định nghĩa.

Hành vi đạo đức là một hành động tự giác được thúc đẩy bởi một động cơ có ý nghĩa về mặt đạo đức.

Hành vi đạo đức được biểu hiện trong cách đối nhân xử thế, trong phong cách, trong lối sống, trong lời ăn tiếng nói...Hành vi đạo đức của con người cụ thể trong nền văn hóa nhất định thì bao giờ cũng có sự “pha tạp” của những biểu hiện nền đạo đức khác bên cạnh nền đạo đức “chính thống”. Vì vậy, trong công tác giáo dục đạo đức cho học sinh chúng ta phải làm cho hành vi đạo đức của thế hệ trẻ phù hợp với đạo đức của xã hội mới và biết kế thừa những truyền thống tốt đẹp, có thái độ đấu tranh chống những tư tưởng đạo đức của xã hội cũ đã lỗi thời.

2.2. Tiêu chuẩn đánh giá hành vi đạo đức

2.2.1. Tính tự giác của hành vi.

Là cá nhân có ý thức đầy đủ về mục đích, ý nghĩa hành vi của mình và tự nguyện thực hiện theo động cơ của chính nội tâm mình. Có những hành động của con người nhưng chủ thể của hành động đó chưa ý thức về hành vi của mình, chưa tự giác hành động mà hành động mang tính bắt buộc thì không thể coi là hành vi đạo đức.

2.2.2. Tính có ích của hành vi.

Nó phụ thuộc vào thế giới quan của chủ thể hành vi. Bởi vì, nó nói lên một cách chính xác và sâu sắc nhất về bản chất giai cấp của đạo đức. Chẳng hạn trong xã hội tư bản người có đạo đức là người làm sao thu được nhiều lợi nhất...

2.2.3. Tính không vụ lợi của hành vi.

Là hành vi đạo đức phải là hành động có mục đích vì người khác, vì xã hội. Họ không tính toán, không lấy lợi ích cá nhân làm trung tâm, mà luôn biết đặt lợi ích tập thể lên trên hết, họ có thể hi sinh cả đời mình cho xã hội, cho nhân dân như Bác Hồ kính yêu.

2.3. Quan hệ giữa nhu cầu và hành vi đạo đức.

Nhu cầu đạo đức và hành vi đạo đức có mối quan hệ mật thiết với nhau. Nhu cầu đạo đức qui định hành vi đạo đức, đồng thời hành vi đạo đức lại tác động trở lại nhu cầu đạo đức và làm cho nó thay đổi. Chẳng hạn như nhu cầu giúp đỡ người khác...Hành vi đạo đức hay hành vi phi đạo đức có thể được thúc đẩy bởi động cơ có ý nghĩa tích cực hay tiêu cực về mặt đạo đức. Muốn giáo dục đạo đức cho học sinh cần phải tổ chức hoạt động trong những điều kiện hoàn cảnh cụ thể để cá nhân có bộc lộ động cơ và ý thức đạo đức tương ứng.

II. CẤU TRÚC TÂM LÝ CỦA HÀNH VI ĐẠO ĐỨC

1. Tri thức và niềm tin đạo đức

Tri thức đạo đức là sự hiểu biết của con người về những chuẩn mực đạo đức qui định hành vi của họ trong mối quan hệ với người khác và với xã hội.

Để hành vi của mình có giá trị đạo đức thì trước hết con người phải biết đạo lý cuộc sống đòi hỏi cái gì? Cái gì mình nên làm và cái gì không nên làm... Có nghĩa là con người phải nắm được tri thức đạo đức vì nó là một yếu tố quan trọng chi phối hành vi đạo đức. Cũng có trường hợp đạo đức không chỉ thể hiện ở chỗ thực hiện một hành vi nào đó, mà nó còn được thể hiện ở chỗ cá nhân biết cách kìm hãm hành động đó hay không. Việc hiểu biết về chuẩn mực và nguyên tắc đạo đức tuy rất quan trọng nhưng chưa đủ đảm bảo để có hành vi đạo đức tương ứng, mà cần phải có niềm tin vào các chuẩn mực đạo đức ấy.

Niềm tin đạo đức là sự tin tưởng một cách sâu sắc và vững chắc của con người vào tính chính nghĩa và tính chân lý của các chuẩn mực đạo đức cũng như sự thừa nhận tính tất yếu phải tôn trọng triệt để các chuẩn mực ấy. Niềm tin đạo đức là một trong những yếu tố quyết định hành vi đạo đức của con người, là cơ sở để bộc lộ những phẩm chất ý chí của đạo đức.

2. Động cơ đạo đức và tình cảm đạo đức

Động cơ đạo đức là nguyên nhân bên trong được con người ý thức, nó trở thành động lực chính làm cơ sở cho những hành động của con người trong mối hệ giữa cá nhân này với cá nhân khác và với xã hội nhằm biến hành động của con người thành hành vi đạo đức.

Hành vi đạo đức là loại hành động luôn gắn liền với động cơ đạo đức, động cơ như thế nào thì hành động như thế ấy. Động cơ đạo đức vừa bao hàm ý nghĩa về mặt mục đích, vừa bao hàm ý nghĩa về mặt nguyên nhân của hành động tạo nên động lực tâm lý thúc đẩy con người hành động và qui định chiều hướng tâm lý của hành động.

Nhưng trong thực tế đôi khi động cơ của hành động có thể mâu thuẫn với bản thân hành động. Vì vậy, giáo dục đạo đức cho học sinh không chỉ rèn luyện những hành vi đạo đức, mà điều quan trọng là phải xây dựng động cơ đạo đức bền vững và có thái độ tích cực của cá nhân trong mối quan hệ với người khác và với xã hội.

Tình cảm đạo đức là những thái độ rung cảm của cá nhân đối với hành vi của người khác cũng như hành vi của chính mình trong quá trình quan hệ giữa cá nhân với người khác và với xã hội. Tình cảm đạo đức được xem như là một trong những động cơ thúc đẩy và điều chỉnh hành vi đạo đức của cá nhân.

3. Thiện chí, nghị lực và thói quen đạo đức.

Thiện chí là ý chí của con người hướng vào việc tạo ra giá trị đạo đức. Hành vi đạo đức bao giờ cũng đứng trước một tình huống giữa một bên là điều muốn làm và một bên là điều phải làm. Để giải quyết mối tương quan đó thì cần phải có ý chí đạo đức hay còn gọi là thiện chí. Tuy nhiên để ý thức đạo đức biến thành hành vi đạo đức thì có thiện chí vẫn chưa đủ, mà cần phải có sức mạnh của thiện chí mà người ta thường gọi là nghị lực.

Nghị lực là năng lực phục tùng ý thức đạo đức của con người. Nghị lực cho phép con người buộc nhu cầu, nguyện vọng, ham muốn của mình phục tùng ý thức đạo đức. Không có nghị lực con người không vượt qua giới hạn của động vật. Nếu con người có thiện chí mà không có nghị lực để thực hiện thiện chí đó thì trở thành kẻ nhu nhược. Nhưng ở một số người có nghị lực có thể không có thiện chí. Vì vậy, nghị lực không phải bao giờ cũng là dấu hiệu của tính xác định đạo đức của cá nhân. Trong công tác giáo dục đạo đức cho học sinh cần hình thành ở các em thái độ thiện chí và làm cho các em có nghị lực để biến thiện chí đó thành hành vi đạo đức thực sự.

Thói quen đạo đức là những hành vi đạo đức ổn định của con người, nó trở thành nhu cầu đạo đức của người đó, nếu nhu cầu đó được thỏa mãn thì con người cảm thấy dễ chịu, nếu nhu cầu không được thỏa mãn thì ngược lại. Thói quen đạo đức là một phẩm chất đạo đức của cá nhân, nó trở thành một nét tính cách của con người. Trong thực tế ta thường thấy có sự không ăn khớp giữa ý thức đạo đức và hành vi đạo đức có thể là do thiếu thói quen đạo

đức. Macarencô đã nhấn mạnh: Dù anh có xây dựng được bao nhiêu những quan niệm đúng đắn về điều phải làm, tôi có quyền nói với anh rằng anh chẳng giáo dục gì hết nếu anh không giáo dục thói quen cho các em.

4. Mọi quan hệ giữa các yếu tố tâm lý trong cấu trúc hành vi đạo đức.

Các yếu tố tâm lý trong cấu trúc của hành vi đạo đức có mối quan hệ với nhau một cách chặt chẽ trong một chỉnh thể thống nhất. Muốn có hành vi đạo đức trước hết cần phải có tri thức đạo đức để soi sáng con đường dẫn tới mục đích của hành vi đạo đức. Nhưng tình cảm đạo đức và thiện chí lại là yếu tố phát động mọi sức mạnh vật chất và tinh thần của con người, thiện chí là điều kiện đảm bảo cho con người có hành vi đạo đức. Nhưng có thiện chí mà không có tri thức đạo đức đầy đủ sẽ không tránh khỏi những lúng túng bẽ tắc trong cách cư xử. Để cho ý thức đạo đức thống nhất với hành vi đạo đức thì cần phải giáo dục thói quen đạo đức cho học sinh. Muốn cho ý thức đạo đức biến thành thói quen đạo đức cần phải có nghị lực của cá nhân, mà nghị lực chỉ có được khi cá nhân hiểu biết sâu sắc các chuẩn mực đạo đức, có niềm tin đạo đức bền vững, có tình cảm đạo đức mãnh liệt và động cơ đạo đức cao cả.

III. NHÂN CÁCH LÀ CHỦ THỂ CỦA HÀNH VI ĐẠO ĐỨC.

1. Khái niệm nhân cách là chủ thể của hành vi đạo đức.

Khi nghiên cứu tư duy, nhà tâm lý học nổi tiếng L.X.Rubinstêin đã từng nhấn mạnh “không phải quá trình tư duy suy nghĩ mà là con người suy nghĩ”. Cũng như vậy, không phải ý thức đạo đức, động cơ đạo đức hay thói quen đạo đức thực hiện hành vi đạo đức mà là nhân cách toàn vẹn thực hiện hành vi đạo đức.

Nhân cách toàn vẹn là sự thống nhất biện chứng giữa đức và tài, phẩm chất và năng lực. Trong nhân cách, tài và đức luôn luôn tương tác với nhau, sinh thành ra nhau và tạo ra nhân cách. Sự tương tác của tài và đức diễn ra trong hoạt động sống của chủ thể, khi chủ thể tác động vào đối tượng của thế giới. Đối với học sinh, sự tương tác này diễn ra chủ yếu trong hoạt động học. Đông Trọng Thư, nhà lý luận nho giáo thời Tây Hán đã viết “không gì gần hơn là nhân ái, không gì thiết yếu bằng trí tuệ, nhân ái mà không có trí tuệ thì yêu mà không phân biệt. Trí tuệ mà không nhân ái thì biết mà không làm. Cho nên nhân là để yêu nhân loại, trí là để trừ điều hại. Trí là gì? Là trước nói mà sau làm cho xứng Đấng”.

Theo Triết học phương Đông, nhân cách phải có đủ tài và đức. Vì lẽ đó, trong nhà trường phải giáo dục cả năng lực và phẩm chất, đó là những thành tố cốt lõi của nhân cách. Sự thống nhất của chúng trước hết là mối quan hệ giữa “nghĩa và ý” trong nhân cách. Nghĩa của đối tượng là hệ thống dấu hiệu dùng để chỉ định một đối tượng, mô tả nó, phản ánh khái quát hóa nó và phản ánh cả hoạt động thao tác với nó. Nghĩa mang tính khách quan và gắn với đối tượng. Còn ý có nghĩa là thông qua lăng kính chủ quan của cá nhân, là giá trị chủ

quan của nghĩa. Theo L.X.Vurgôtxki “nghĩa” là đơn vị của ý thức. “ý” là sự trải nghiệm, sự trải nghiệm này là sự thống nhất của quá trình trí tuệ và các quá trình xúc cảm. Sự tương tác giữa nghĩa và ý giữ vai trò rất quan trọng trong sự tương tác giữa đức và tài trong nhân cách. Và với tư cách là sự trải nghiệm, là kết quả xử lý của nghĩa thông qua ý thức chủ quan của chủ thể nhận thức, được coi là hạt nhân của ý thức. Giáo dục đạo đức cho học sinh chỉ có hiệu quả khi người giáo viên nắm vững và thực hiện theo quy luật về sự thống nhất của tài và đức, về sự chuyển hoá lẫn nhau của nghĩa và ý.

2. Những thành phần cơ bản tạo nên hành vi đạo đức.

Khi nói đến nhân cách là chủ thể của hành vi đạo đức không có nghĩa các thành phần tạo nên nhân cách đều có tác dụng như nhau đối với hành vi đạo đức. Ở đây chỉ nêu ra một số thành phần cơ bản:

2.1. Tính sẵn sàng hoạt động có đạo đức.

Trong tính sẵn sàng có xu hướng đạo đức của nhân cách và có phẩm chất ý chí như tính mục đích, tính quả quyết, tính kiên trì... rất cần thiết để chuyển những thuộc tính của xu hướng thành hành động.

Nhiều hành vi đạo đức đều đòi hỏi tính tự giác và đều là hành động có ý chí, có đấu tranh động cơ giữa quyền lợi của cá nhân và quyền lợi của người khác, của tập thể, của xã hội. Mặt khác, để cho tính sẵn sàng hoạt động có đạo đức triển khai đầy đủ và toàn vẹn thì còn cần thói quen đạo đức.

2.2. Nhu cầu tự khẳng định.

Là sự cần thiết khẳng định mình là thành viên của xã hội, của nhóm, tập thể. Nhu cầu tự khẳng định là một trong những nhu cầu tinh thần cơ bản của con người muốn được mọi người thừa nhận vị trí của mình, được khen ngợi, có thẩm quyền, muốn giúp người khác và được người khác giúp khi cần thiết. Liên quan đến nhu cầu tự khẳng định là sự tự đánh giá những hoạt động, những phẩm chất và năng lực. Xét về phương diện phát triển cá thể thì sự tự đánh giá xuất hiện sau khi sự đánh giá của người khác, của nhóm, của tập thể xã hội. Nói cách khác, khi đạt đến trình độ phát triển nào thì sự tự đánh giá mới xuất hiện. Đánh giá và tự đánh giá khách quan (biết mình, biết người) rất quan trọng trong sự phát triển xu hướng đạo đức. Đánh giá quá cao theo kiểu “tô hồng” hoặc đánh giá quá thấp, khắt khe theo kiểu “bôi đen”, “hạ thấp” đều ảnh hưởng đến sự phát triển đạo đức của học sinh.

2.3. Lương tâm.

Là sự kết tinh của nhu cầu đạo đức và ý thức đạo đức đã trở thành bản tính cá nhân. Nó là sự kết tinh của sự thâm nhập một qui trình đánh giá đạo đức của gia đình, của nhóm, của tập thể, xã hội lâu dài từ lúc con người còn thơ bé, đến lúc con người có khả năng đánh

giá về đạo đức. Sự đánh giá của lương tâm có đặc điểm là dựa trên những tư tưởng ít nhiều đã được lý tưởng hóa và biểu hiện thành tình cảm đạo đức. Vì thế, khi hành vi đạo đức đạt yêu cầu, phù hợp thì lương tâm được thanh thản, ngược lại hành vi đạo đức không phù hợp với chuẩn mực thì lương tâm bị cắn rứt, dày vò, đau khổ. Giáo dục đạo đức cho học sinh thực chất là làm thức dậy tương lai, là giáo dục khả năng tự giáo dục, tự kiểm tra, tự điều chỉnh nhân cách của học sinh.

IV. VẤN ĐỀ GIÁO DỤC ĐẠO ĐỨC CHO HỌC SINH.

1. Bản chất tâm lý học của việc giáo dục đạo đức cho học sinh.

Giáo dục đạo đức cho học sinh là một trong những nhiệm vụ của nhà trường hiện nay. Nó có một ý nghĩa chiến lược quan trọng. Bởi lẽ: “bồi dưỡng thế hệ cách mạng cho đời sau là một việc rất quan trọng và cần thiết”. Cùng với gia đình, xã hội, nhà trường có trách nhiệm phải chăm lo giáo dục đạo đức cho học sinh.

Muốn giáo dục học sinh thì phải hiểu học sinh như C.Mác đã từng nói: để cho tác động mang lại một kết quả nào đó thì cần phải biết được thứ vật liệu mà ta sẽ tác động vào nó. Ý kiến này của C.Mác đúng đối với công tác giáo dục đạo đức cho học sinh. Nhiều công trình nghiên cứu đã khẳng định người lớn thường không hiểu “cái tôi” của trẻ em. Giáo viên chỉ có thể hiểu được học sinh khi người giáo viên biết tôn trọng và gần gũi học sinh. Những lời than phiền người lớn không hiểu trẻ em từ phía trẻ em không phải là không có lý. Sự vội vàng, 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 nên hàng rào tâm lý ngăn cách giữa nhà giáo dục với trẻ em và chính những yếu tố này 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 kể cả những người thân như cha mẹ, anh chị em...

Cung cấp những tri thức đạo đức cho học sinh. 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 lý 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, cái ti tiện. Giáo dục đạo đức cho trẻ thông qua các giờ học môn đạo đức, môn 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, chứ đừng nói đến việc hình thành tình cảm đạo đức, động cơ đạo đức và niềm tin đạo đức... Đồng thời, các môn học khác của nhà trường cũng phải góp phần cung cấp những tri thức về đạo đức cho học sinh. Biến tri thức đạo đức thành niềm tin và tình cảm đạo đức, đồng thời chú trọng học tập hành vi đạo đức và thói quen đạo đức. Muốn biết tri thức đạo đức thành

niềm tin và tình cảm đạo đức không thể không tìm mọi cách tác động vào tình cảm đạo đức và ý chí học sinh. Tác động vào tình cảm, sự học tập, thái độ và chuyên được tri thức đạo đức thành niềm tin đạo đức. Việc tổ chức cho học sinh tiếp xúc với người thực, việc thực, với chính chủ thể của các hành vi đạo đức có thật sẽ tác động nhiều hơn so với lý thuyết dài dòng, khô khan, cứng nhắc về những điều phải làm và không làm được. Việc thực và 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. Tuy vậy, cần lưu ý, cuộc sống xã hội càng phong phú, thì quan hệ giữa người với người càng đa dạng và biến động. Do đó, chủ thể đạo đức phải thấm nhuần hệ thống nguyên tắc chuẩn mực đạo đức xã hội chủ nghĩa. Chỉ có như vậy, học sinh mới lựa chọn được “chuẩn” ứng xử trong tình huống phức tạp. Mặt khác, cần coi trọng đúng mức việc làm nảy sinh nhu cầu đạo đức trong sáng ở học sinh. Vì thế, không thể chỉ dừng lại mà phải thông qua thực hiện hành vi đạo đức mà giáo dục động cơ, tình cảm và niềm tin đạo đức cho học sinh. 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. Kể từ tuổi thiếu niên và nó dài suốt giai đoạn đầu của tuổi thanh niên. 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 3 nhóm chính: tổ học tập (lớp), chi đội (Đoàn) và nhóm học sinh ở nơi ở. 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 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 đạo đức 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 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. V.A.Xukhômliński đã chỉ ra: “Khi nào giáo dục là tự giáo dục thì mới là giáo dục chân chính. Và tự giáo dục đó là nhân phẩm của con người trong hành động, đó là dòng thác mãnh liệt làm chuyển động bánh xe nhân phẩm của con người”. Đến lúc này chủ thể của hành vi đạo đức “chiếm lĩnh” được các mục tiêu, phương pháp, phương tiện mà xã hội, tập thể, nhóm

đã giáo dục mình, biến chúng thành công cụ riêng và vận 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 ở giá trị và tính sẵn sàng hoạt động đạo đức.

Trong công tác giáo dục đạo đức cho học sinh, không nên dùng phương pháp giáo dục nặng về thuyết giáo như bắt học sinh học thuộc lòng những tri thức đạo đức. Người dạy thường đưa ra những lời khuyên bảo, nêu ra các tiêu chuẩn, châm ngôn về đạo đức. Nếu chỉ làm như vậy thì kết quả tất yếu là những lời nói lâm ly, thống thiết lôi cuốn học sinh. Nhưng học sinh chỉ nói lại được chuẩn mực đạo đức, kể ra được những việc làm có đạo đức khi kiểm tra ghi ra giấy để lấy điểm. Trong nhà trường cũng không nên giáo dục theo lối hành vi chủ nghĩa. Những người theo thuyết hành vi không quan tâm đến nhận thức, niềm tin đạo đức, lương tâm và tình cảm đạo đức mà chỉ coi trọng việc thực thi các hành vi đạo đức một cách máy móc. Phương pháp này làm cho các em dễ ngoan ngoãn nghe lời, thụ động “gọi dạ bảo vâng”, nhưng lại không chủ động, sáng tạo khi thực hiện hành vi. Trong việc giáo dục đạo đức cho học sinh, giáo viên phải biết tìm ra những tình huống trong cuộc sống thực tế để các em lựa chọn giải pháp, phân tích, phê phán, cổ vũ và cuối cùng giáo viên đưa ra kết luận. Cách làm này có sức khoan sâu, lắng đọng vào tâm hồn các em

2. Các nhân tố chi phối sự hình thành đạo đức cho học sinh.

Quá trình hình thành những phẩm chất đạo đức cho học sinh là một quá trình phức tạp, lâu dài nó là kết quả tác động qua lại của các yếu tố khách quan và yếu tố chủ quan. Nên việc giáo dục đạo đức cho học sinh cần phải chú ý những vấn đề sau:

2.1. Giáo dục đạo đức cho học sinh trong nhà trường

Nhà trường là nơi kết tinh trình độ văn minh của xã hội trong công tác giáo dục trẻ em. Nội dung giáo dục nhà trường được các nhà khoa học và sư phạm chọn lựa một cách nghiêm túc trong nền văn minh của dân tộc và nhân loại để đưa đến cho trẻ em bằng phương pháp nhà trường. Trong nhà trường, người giáo viên đại diện cho sự phát triển của xã hội đương thời, người được xã hội giao trọng trách hình thành nhân cách cho học sinh theo mục tiêu giáo dục. Người giáo viên có kiến thức, kinh nghiệm, am hiểu các em và có uy tín tuyệt đối với các em học sinh. Chính vì thế, có thể nói nhà trường là nơi tổ chức chuyên biệt quá trình hình thành nhân cách của các em.

Quan hệ giáo viên học sinh là quan hệ đặc biệt của mỗi quan hệ người - người. Trong nhà trường, do uy tín của người giáo viên mà các quan điểm, niềm tin và toàn bộ hành vi cử chỉ của người giáo viên thường là những mẫu mực cho hành vi của học sinh. Nó có ảnh hưởng sâu sắc đến thái độ và cách ứng xử của các em trong quan hệ với người khác và với

xã hội. Các em thường tin tưởng tuyệt đối ở nơi giáo viên, nên chúng thường bắt chước những cử chỉ, tác phong của giáo viên.

Tổ chức giáo dục đạo đức cho học sinh trong nhà trường thông qua các giờ học đạo đức sẽ cung cấp cho học sinh những tri thức đạo đức một cách khái quát, các em biết được nhiệm vụ và bổn phận phải làm. Bên cạnh đó hình thành niềm tin đạo đức cho học sinh, tạo điều kiện cho các em được tiếp xúc với tấm gương điển hình để các em noi theo.

2.2. Giáo dục đạo đức thông qua bầu không khí đạo đức tập thể.

Ở trường các em được sinh hoạt trong tập thể lớp. Tập thể vừa mang tính chất phân tán vừa mang tính chất tập trung. Nhân cách của các em được hình thành bằng hoạt động tập thể. Trong đó giao tiếp là phương tiện chủ yếu để cả tập thể hướng tới mục đích có ý nghĩa của xã hội để giữa các thành viên của tập thể phân công trách nhiệm liên đới đối với kết quả của hoạt động cùng nhau tạo nên sự thông cảm và đồng cảm. Đây là môi trường phát sinh, điều kiện tồn tại và củng cố những hành vi đạo đức.

Khi học sinh tham gia vào các hoạt động của tập thể, các em sẽ quen dần với việc tôn trọng ý kiến tập thể. Các ý kiến cá nhân đều được tập thể kiểm tra và đánh giá. Như vậy, ý kiến của mọi thành viên trong tập thể không những có tác dụng thông báo nội dung các chuẩn mực và nguyên tắc đạo đức, mà còn có tác dụng kiểm tra, đánh giá và điều chỉnh sự nhận thức các chuẩn mực và nguyên tắc đạo đức đó. Cho nên, giáo viên phải có khả năng xây dựng một tập thể học sinh tốt (có mục đích thống nhất, có tinh thần trách nhiệm trước xã hội, có yêu cầu chặt chẽ đối với mọi thành viên, mọi thành viên phải phục tùng ý chí của tập thể, phải có sự lãnh đạo thống nhất, các thành viên phải được bình đẳng trước tập thể). Chỉ có tập thể học sinh mới có những dư luận lành mạnh, có tác dụng hướng dẫn, kiểm tra những tri thức đạo đức của mỗi học sinh; kiểm tra, đánh giá và củng cố những thói quen đạo đức của các em. Mọi dư luận của tập thể về những hành vi đạo đức của mỗi thành viên tạo ra bầu không khí đạo đức của tập thể. Khi được hình thành đầy đủ, đúng đắn, lành mạnh, không khí đạo đức của tập thể học sinh sẽ trở thành môi trường nảy sinh, điều kiện tồn tại và củng cố những hành vi đạo đức ở mỗi học sinh.

2.3. Giáo dục đạo đức cho học sinh trong gia đình.

Giáo dục đạo đức cho học sinh ở trong gia đình: Gia đình là môi trường giáo dục đầu tiên của trẻ, mọi nề nếp, lối sống sinh hoạt của gia đình có ảnh hưởng mạnh mẽ tới sự phát triển nhân cách của trẻ. Vì vậy, cha mẹ phải xác định rõ mục đích của việc giáo dục đạo đức cho con cái mình, từ đó ý thức sâu sắc rằng, đạo đức của bản thân họ chính là yếu tố quyết định đạo đức của con cái họ. Cách ăn mặc, nói năng của cha mẹ, cách trao đổi hay bàn luận về ai đó, cách cha mẹ biểu lộ niềm vui, nỗi buồn, thái độ của cha mẹ đối với bạn và thù... tất cả dù nhiều hay ít đều ảnh hưởng trực tiếp đến đạo đức của con cái. Cha mẹ phải luôn là tấm

gương về đạo đức cho con cái noi theo. Gia đình là tế bào của xã hội. Gia đình có ba chức năng cơ bản: Chức năng tái sản xuất ra loài người (chức năng sinh học); chức năng kinh tế xã hội; chức năng tinh thần (sự giao tiếp, giáo dục con cái). Với ba chức năng ấy gia đình tồn tại như một tập thể hoàn chỉnh. Trong gia đình, quan hệ cha mẹ - con cái là quan hệ tác động qua lại mang lại tính chất quan hệ xã hội. Đầu tiên trong cuộc đời đứa trẻ. Quan hệ này mang tính chất trực tiếp và có tầm quan trọng đặc biệt. Gia đình là nơi xã hội hóa đứa trẻ đầu tiên, là nơi truyền thụ văn hóa xã hội ngay từ khi trẻ cất tiếng khóc chào đời, là nơi bộc lộ hết thảy toàn bộ nhân cách của mỗi thành viên trong gia đình.

Tổ chức giáo dục đạo đức trong gia đình không có nghĩa là các bậc cha mẹ ngăn cấm hay né tránh các em tiếp xúc với ảnh hưởng xấu của ngoại cảnh, vì các em còn có nhiều mối quan hệ xã hội khác ngoài các mối quan hệ trong gia đình. Vấn đề là cha mẹ phải hướng dẫn các em biết cách tránh xa những tác động xấu ảnh hưởng đến tâm hồn các em. Đồng thời, cha mẹ cũng cần theo dõi sát sao những hành vi, cử chỉ của chúng để kịp thời uốn nắn những quan điểm và hành vi lệch chuẩn.

Vì vậy, muốn giáo dục nhân cách cho trẻ, gia đình phải tiến hành đồng bộ các việc sau: tổ chức cuộc sống và hoạt động của các em sao cho các em luôn luôn có được các vai trò nhất định, hình thành ở các em tình cảm cao đẹp trước hết là đối với những người ruột thịt, đối với giáo viên, cô giáo và những người xung quanh: giảng giải cho các em những quy tắc, chuẩn mực đạo đức phù hợp với lứa tuổi.

Giáo dục gia đình đối với trẻ em có những sắc thái khác với nhà trường và xã hội. Chẳng hạn, ảnh hưởng của gia đình về tinh thần luôn luôn gắn liền với những ảnh hưởng về điều kiện vật chất, những ảnh hưởng về tinh thần luôn luôn gắn liền với mối quan hệ giữa các thành viên trong gia đình, ảnh hưởng về mặt tinh thần luôn gắn liền với tình cảm ruột thịt như mẹ con, ông cháu... Trong việc giáo dục nhân cách cho học sinh, quan hệ giữa gia đình - học sinh - nhà trường có quan hệ khăng khít, biện chứng. Tuy vậy, bên trong mỗi quan hệ này có chức năng riêng, có việc làm riêng. Vì thế, không nên đổ lỗi cho nhau. Trong tình hình hiện nay, khi giáo dục nhà trường chưa đáp ứng được hết thảy những yêu cầu của công tác giáo dục thì tác động của gia đình đối với nhân cách của trẻ em - điều mà mấy chục năm qua đã xem nhẹ vì lý do này hay lý do khác trở nên cực kỳ quan trọng. Trẻ em hoạt động và giao tiếp trong những điều kiện nhất định: cho đến nay các nhà tâm lý học đã khẳng định nhân cách của con người - học sinh cũng vậy phải được hình thành trong hoạt động và dưới sự qui định của những điều kiện xã hội lịch sử cụ thể tương ứng chứ không phải do di truyền hoặc “cha mẹ sinh con trời sinh tính”, hoặc thụ động theo hoàn cảnh “ở bầu thì tròn, ở ống thì dài” hoặc do cảm ấy yếu tố đó cộng lại một cách giản đơn. Nói hoạt động ở đây bao gồm một hệ thống việc làm, những phương tiện, tuân theo từng quy tắc, chuẩn mực xã hội nhằm đảm bảo cho hoạt động và giao tiếp đều có vai trò quan trọng trong sự hình thành nhân cách của các

em. Các em “học làm người” thông qua một hệ thống hoạt động và việc làm. Giáo dục nhân cách muốn có hiệu quả phải tổ chức cho các em các hoạt động vui chơi, lao động, chính trị xã hội.

Hoạt động giao tiếp của học sinh luôn luôn diễn ra trong những điều kiện xã hội - lịch sử nhất định. Hiện nay, trong nền văn minh hiện đại, học sinh có điều kiện và phạm vi tiếp xúc của các em được mở rộng qua các phương tiện thông tin đại chúng. Môi trường ấy chi phối sự hình thành và phát triển nhân cách của học sinh. Theo ý nghĩa đó việc kết hợp 3 môi trường giáo dục khép kín không gian giáo dục là việc làm hết sức quan trọng. Tất nhiên, những tác động trong những môi trường giáo dục cần phải tuân theo cùng một hướng dựa trên quan điểm của Đảng, tránh hiện tượng “trống đánh xuôi, kèn thổi ngược”

2.4. Giáo dục đạo đức thông qua sự tự tu dưỡng, tự rèn luyện bản thân.

Giáo dục đạo đức cho học sinh thông qua sự tự tu dưỡng tự rèn luyện bản thân, nó là yếu tố quyết định trực tiếp hành vi đạo đức của cá nhân. Sự hình thành và phát triển đạo đức của mỗi cá nhân là một quá trình lâu dài và phức tạp. Trong quá trình này, những tác động bên ngoài và những động lực bên trong thường xuyên tác động lẫn nhau và vai trò của mỗi yếu tố đó thay đổi tùy theo từng giai đoạn phát triển của một con người. Nhờ giáo dục, những yếu tố bên trong dần dần lấn áp yếu tố bên ngoài trong việc điều chỉnh hành vi của trẻ, nó là yếu tố quyết định trực tiếp hành vi đạo đức của cá nhân. Học sinh sẽ dựa vào cái bên trong của mình để tiếp nhận hay gạt bỏ cái bên ngoài. Lương tâm đã trở thành nhân tố điều chỉnh đạo đức của mình. Như vậy, sự hình thành đạo đức của các em do ảnh hưởng của tác động bên ngoài mà trước hết là do tác động giáo dục của nhà trường, của tập thể, của gia đình sẽ dần chuyển hóa thành sự tự giáo dục, tự tu dưỡng, đây là yếu tố cơ bản. Sự tự tu dưỡng về đạo đức là một hành động tự giác, có hệ thống mà mỗi cá nhân thực hiện với bản thân mình nhằm khắc phục những hành vi trái đạo đức và bồi dưỡng, củng cố những hành vi đạo đức của mình, thúc đẩy sự phát triển nhân cách. Tự tu dưỡng là yêu cầu tự nhiên của cá nhân ở trình độ ý thức đã phát triển. Do đó, tự tu dưỡng là một yêu cầu giáo dục đạo đức trong nhà trường, là con đường hình thành những phẩm chất đạo đức ở mỗi cá nhân.

* Yêu cầu đối với học sinh trong việc tu dưỡng rèn luyện đạo đức:

- Học sinh phải nhận thức được bản thân mình, đánh giá đúng mình, luôn luôn có thái độ phê phán nghiêm túc những hành vi đạo đức của chính mình, những thái độ tự mãn, kiêu ngạo hay tự ti đều trái với điều kiện này.
- Học sinh phải có một viễn cảnh về cuộc sống tương lai, về lý tưởng của đời mình. Vì một người chỉ thực sự tự tu dưỡng đạo đức của mình khi thấy mình phải đi tới đâu, phải trở thành con người như thế nào?

- Học sinh phải có những phẩm chất ý chí, nghị lực thì mới tiến hành sự tự tu dưỡng một cách liên tục và có hệ thống.
 - Công việc tự tu dưỡng của học sinh phải được sự giúp đỡ của tập thể, phải được dư luận tập thể đồng tình và ủng hộ.
 - Sự tự tu dưỡng rèn luyện của học sinh phải được giáo viên hướng dẫn, đánh giá và uốn nắn thường xuyên. Học sinh phải có động cơ tự tu dưỡng đạo đức tốt, có ý nghĩa xã hội cao cả.
- * Yêu cầu đối với giáo viên trong việc giáo dục đạo đức cho học sinh**
- Nắm vững mục đích, phương pháp và tổ chức việc tự tu dưỡng của các em. Trong việc tổ chức tự tu dưỡng, điều đầu tiên giáo viên phải hướng dẫn cho các em lập kế hoạch tự tu dưỡng. Trong kế hoạch tự tu dưỡng 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 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 vậy thì mới có cơ sở để tự khuyến khích vươn lên và củng cố niềm tin.

V. Các rối loạn thường gặp ở học sinh trung học.

A. CÁC VẤN ĐỀ HƯỚNG NỘI

Những vấn đề liên quan đến bản thân, biểu hiện các triệu chứng được hướng vào bên trong.

1. Trầm cảm.

1.1. Các biểu hiện nghi ngờ trầm cảm.

- Vô kỷ luật
- Các hành vi tội phạm: lấy trộm
- Hành vi vô trách nhiệm
- Học tập kém
- Tách ra khỏi gia đình và bạn bè, dành nhiều thời gian một mình
- Dùng rượu hoặc các chất không hợp pháp

1.2. Dấu hiệu trầm cảm.

- Bất an và kích động
- Cảm thấy tội lỗi và vô giá trị
- Thiếu động cơ và nồng nhiệt
- Mệt mỏi hoặc thiếu năng lượng

- Khó tập trung
- Có ý tưởng tự tử
- Buồn hoặc vô vọng
- Cấu kính, tức giận, hận thù
- Hay khóc
- Thu mình khỏi bạn bè và gia đình
- Mất hứng thú trong các hoạt động
- Thay đổi thói quen ăn và ngủ

1.3. Mức độ báo động của trầm cảm.

- Kéo dài ít nhất 2 tuần
- Ảnh hưởng đến tâm trạng, các năng lực, chức năng cuộc sống
- Cần được đánh giá bởi bác sỹ nhi, bác sỹ tâm thần, tâm lý gia lâm sàng

1.4. Hậu quả của trầm cảm.

- Những vấn đề ở trường: gây hấn với bạn bè, giáo viên cô, học không tập trung, nghỉ học
- Những vấn đề trong gia đình: thu mình, cãi vã, bỏ nhà đi
- Tự trọng thấp: thiếu tự tin, thấy mất giá trị, xấu xí
- Nghiện internet, sex
- Lạm dụng rượu và ma túy, thuốc lá
- Các hành vi liều lĩnh: đua xe, tình dục không an toàn
- Bạo lực
- Rối loạn giấc ngủ, rối loạn ăn uống
- Hành vi tự huỷ hoại: cắt tay, xăm mình, tự xác...

1.5. Cách thức hỗ trợ giảm trầm cảm.

1.5.1. Cách thức nói chuyện với trẻ Trầm cảm

- Nhẹ nhàng nhưng kiên định:
 - Đùng vội vàng từ bỏ ý định giúp đỡ trẻ
 - Tôn trọng cảm xúc, hành vi của trẻ không hợp lý
 - Vẫn nhấn mạnh về sự quan tâm của bạn
- Lắng nghe, không thuyết giảng:
 - Không nói lời chỉ trích, nhận xét về điều trẻ nói
 - Không đưa lời khuyên
- Ghi nhận cảm xúc của trẻ:
 - Không tranh luận với trẻ dù lý do trẻ đưa ra là vô lý và ngốc nghếch
 - Ghi nhận nỗi đau, buồn của trẻ

1.5.2. Hỗ trợ

- Thấu hiểu
- Khuyến khích các hoạt động thể chất
- Khuyến khích các hoạt động xã hội
- Duy trì can thiệp
- Dạy trẻ các kỹ năng
- Xây dựng hệ thống liên lạc giữa gia đình và nhà trường
- Học về trầm cảm

2. Tự tử.

2.1. Khái niệm.

Định nghĩa của Tổ chức Y tế thế giới, tự tử gồm 3 thành phần:

- Ý tưởng tự sát
- Toan tự sát
- Tự sát

2.2. Dấu hiệu nhận biết.

- Nói hoặc đùa về việc sẽ tự tử.
- Viết chuyện, thơ về cái chết hoặc tự tử.
- Có hành vi hủy hoại
- Cho đi những vật sở hữu có giá trị.
- Tâm trạng tốt lên bất ngờ và không có lý do sau khi thu mình.
- Nói tạm biệt với bạn, gia đình như, viết thư tuyệt mệnh
- Không chú ý đến hình thức, vệ ngoài hoặc vệ sinh cá nhân.
- Tìm vũ khí, thuốc hoặc những dụng cụ, cách thức khác có thể tự hại bản thân.

2.3. Phương pháp phòng ngừa

1. Chia sẻ thường xuyên về những vấn đề suy nghĩ của trẻ
2. Tạo cho trẻ niềm tin về người thân và bản thân mình
3. Giúp trẻ hiểu chính mình và tôn trọng bản thân mình
4. Giúp trẻ hiểu các giá trị, năng lực, tình cảm của mình

3. Rối loạn lo âu.

3.1. Dấu hiệu nhận biết.

- Sợ hãi, lo lắng quá mức, bất an, thận trọng và cảnh giác quá mức.
- Dù không thực sự nguy hiểm, vẫn căng thẳng liên tục, bất an
- Ở các nơi có tính xã hội, thể hiện sự phụ thuộc, thu mình, lo lắng, bứt rứt.

- Quá dè dặt, kìm chế hoặc quá thể hiện cảm xúc.
- Các triệu chứng về cơ thể
- Lo âu tập trung vào các thay đổi về biểu hiện cơ thể.
- Rất ngại ngùng, e thẹn, tránh các hoạt động thường xuyên hoặc từ chối trải nghiệm mới.
- Thử dùng chất kích thích hoặc các hành vi tình dục mang tính xung động để quên đi sự lo lắng

3.2. Phân loại rối loạn lo âu.

3.2.1. Ám sợ

- Nỗi sợ hãi mang tính ám ảnh
- Thường hướng đến một vật cụ thể nào đó
- Thường gặp: sợ bóng tối, ma, ác quỷ, sợ đám đông, sợ độ cao, sợ khoảng rộng

3.2.2. Hoảng loạn

- Nữ > nam
- 15-19 tuổi
- Lo hãi cực độ dù có tình huống gây sợ hay không
- Đi kèm theo dấu hiệu cơ thể và cảm xúc: khó thở, vã mồ hôi

3.3. Hậu quả của rối loạn lo âu.

- Không học, chơi thể thao và các hoạt động xã hội tốt.
- Không thể phát triển được các năng lực của mình.
- Quá phụ thuộc, thiếu tự tin.
- Có thể làm đi làm lại một việc hoặc trì hoãn
- Rối loạn cảm xúc, rối loạn ăn uống, giấc ngủ.
- Tự tử hoặc tự hủy hoại bản thân.
- Sử dụng rượu hoặc ma túy để tự chữa hoặc làm dịu đi nỗi lo âu.
- Hình thành các nghi thức để giảm hoặc tránh lo âu.

3.4. Biện pháp hỗ trợ giảm lo âu.

- Lắng nghe và tôn trọng
- Không coi thường cảm xúc của trẻ
- Giúp trẻ hiểu rằng các cảm xúc khó chịu, không thoải mái về cơ thể, hình thức... là phần tự nhiên của tuổi VTN.
- Giúp trẻ theo dõi lo âu trong từng tình huống và các trải nghiệm của trẻ
- Trẻ VTN cần được giới thiệu đến gặp các cán bộ tâm lý lâm sàng, bác sĩ tâm thần.

4. Rối loạn dạng cơ thể (tâm bệnh)

4.1. Biểu hiện.

- Là đau/khó chịu một phần nào trong cơ thể nhưng không tìm thấy nguyên nhân y khoa.
- Thường gặp dạng: đau đầu, đau bụng, khó thở, ngất xỉu, co quắp tay chân...

4.2. Nguyên nhân và yếu tố nguy cơ

- Lo âu xa cách: ly hôn, tang chế
- Lo âu, stress, trầm cảm
- Áp lực học đường: tình bạn, tình yêu, mối quan hệ giáo viên cô, áp lực học tập
- Áp lực gia đình: mối quan hệ các thành viên trong gia đình
- Thường xuất hiện ở trẻ nhạy cảm, tự lập kém, thiếu kỹ năng giải quyết vấn đề

4.3. Rối loạn cơ thể là một thông điệp

- Lứa tuổi vị thành niên: Theo Phân Tâm Học, đây là giai đoạn sống lại những vấn đề của tuổi thơ trước khi bước qua giai đoạn trưởng thành
- Triệu chứng là thông điệp về sự dồn nén đã bộc phát
- Nhờ triệu chứng cơ thể mà TC thoát khỏi đau khổ nội tâm

4.4. Hỗ trợ

- Khám y khoa tổng quát
- CBTL tiếp cận, tạo niềm tin, gợi mở để trẻ tâm sự về những khó khăn đang gặp phải, liên kết khó khăn với triệu chứng
- Thời gian học tập và nghỉ ngơi hợp lý
- Sống trong môi trường yêu thương, chia sẻ
- Được trang bị những kỹ năng sống từ nhỏ
- GV và phụ huynh đều quan tâm tới trẻ một cách bình thường để tránh lợi ích thứ phát
- Tìm sự hỗ trợ từ bác sỹ nhi, bác sỹ tâm thần, CVTL lâm sàng
- Có thuốc để giảm triệu chứng khó chịu

B. CÁC VẤN ĐỀ HƯỚNG NGOẠI

Vấn đề hướng ngoại: các hành vi hướng ra bên ngoài, hướng đến người khác như chống đối xã hội, rối loạn hành vi.

1. Tăng động giảm chú ý.

1.1. Khái niệm.

1.2. Dấu hiệu tăng động.

- Bồn chồn không yên và luôn uốn éo, cựa quậy.
- Luôn rời khỏi ghế trong các tình huống đáng nhẽ cần ngồi yên.
- Di chuyển xung quanh liên tục, thường chạy hoặc trèo không phù hợp tình huống.
- Nói nhiều.
- Khó chơi yên lặng hoặc thư thái.
- Luôn hoạt động, như là bị điều khiển bởi mô tơ.
- Hành động không suy nghĩ
- Bật ra câu trả lời trong lớp mà không chờ đợi được gọi hoặc nghe hết câu hỏi
- Không chờ đến lượt mình khi đợi hàng hoặc chơi
- Nói những điều sai ở những thời điểm không phù hợp
- Thường ngắt lời, làm gián đoạn việc của người khác
- Xâm lấn cuộc nói chuyện hoặc học sinh chơi của người khác
- Không thể kìm giữ tình cảm, dẫn đến các cơn giận dữ, cáu kỉnh hoặc ăn vạ.
- Đoán chứ không cân nhắc để giải quyết vấn đề

1.3. Dấu hiệu giảm chú ý

- Chỉ chú ý được khi tiếp xúc với những điều trẻ thích thú, quan tâm.
- Dễ bị sao nhãng với những công việc lặp lại, nhàm chán.
- Khó hoàn thành bất cứ việc gì: thường nhảy từ việc này sang việc khác, nhảy trong quá trình làm.
- Tổ chức học tập và thời gian khó khăn.
- Mắc lỗi bất cần.
- Khó duy trì chú ý, dễ sao nhãng.
- Có vẻ như không nghe khi người khác đang nói với mình.
- Khó nhớ và theo các chỉ dẫn.
- Khó sắp xếp, tổ chức, lên kế hoạch và hoàn thành công việc.
- Chán việc trước khi hoàn thành.
- Thường mất hoặc để nhầm chỗ sách, vở, đồ chơi, dụng cụ học tập.

1.4. Hậu quả tăng động giảm chú ý.

Tính xung động của VTN dẫn đến:

- Hành động trước khi suy nghĩ
- Hành vi chống đối xã hội: Sử dụng chất kích thích, các hành vi hung tính, tình dục không an toàn, lái xe bất cẩn và các tình huống nguy cơ khác

1.5. Biện pháp hỗ trợ:

- Tìm hiểu nguyên nhân từ nhiều phía như gia đình, trường học.
- Luyện tập kỹ năng xã hội.
- Giáo dục cha mẹ.
- Dạy lý.
- Thiết lập môi trường học tập:
 - Để trẻ ngồi gần bàn GV/đầu bàn
 - Xung quanh trẻ là những HS gương mẫu
 - Giảm những kích thích
 - Tránh sự thay đổi, giải thích trước khi có sự thay đổi
- Khi đưa ra lời hướng dẫn:
 - Nhìn vào mắt trẻ để trẻ có thể nhìn mình
 - Nói rõ ràng yêu cầu, 1 yêu cầu cho 1 việc
 - Khen và điều chỉnh kịp thời đến từng hành vi trẻ
 - Không cầu toàn
- Nâng cao lòng tự trọng:
 - Khen thưởng nhiều hơn chê bai
 - Khen trẻ trước mặt phụ huynh, trước lớp
 - Khen, chê hành vi chứ không khen chê nhân cách, năng lực

Chú ý:

- Cố ý cho trẻ thấy bạn đang nói những điều tích cực về trẻ
- Lập khuôn mẫu hành vi mà bạn muốn thấy ở học sinh
- Tìm cơ hội cho trẻ thấy “bức tranh mới” về bản thân
- Giúp trẻ có cơ hội để trẻ nhận thấy mình thay đổi tốt
- Nhắc cho trẻ thấy được những kết quả mà trẻ đạt được
- Bày tỏ niềm mong mỏi, cảm xúc của bạn với những hành vi mới tích cực

2. Gây hấn.

2.1. Khái niệm, mục đích.

- **Định nghĩa:** Gây hấn là loại hành vi, dạng lời nói hoặc thể chất có chủ đích làm tổn thương hoặc làm hại người khác hoặc thứ khác (đồ vật, động vật).
- **Mục đích:** thể hiện sự bức tức hoặc thù địch, khẳng định chủ quyền, dọa nạt, thể hiện sự sở hữu, đáp trả lại sự sợ hãi hoặc đau đớn, ganh đua, v.v.

2.2. Biểu hiện.

- Bắt nạt, đe dọa hay uy hiếp người khác.
- Khởi xướng và tham gia các cuộc ẩu đả, đánh nhau.

- Sử dụng các loại vũ khí có thể gây hại nghiêm trọng về thể chất cho người khác.
- Có biểu hiện độc ác về thể chất với người khác hoặc động vật.
- Ăn cướp tài sản trong khi đối mặt với nạn nhân.
- Phá hoại tài sản của công hoặc của người khác.
- Cố ý gây cháy để gây thiệt hại cho người khác.

2.3. Hỗ trợ.

- Trừng phạt thể chất không mang lại hiệu quả.
- Phạt nhẹ kết hợp tham vấn và các chiến lược làm cha mẹ tích cực.
- Đưa ra các chương trình thay đổi cách suy nghĩ tiêu cực
- Hướng dẫn tự mình phân tán hoặc xao lãng với những ám ức đang hiện hữu.
- Hướng dẫn trì hoãn thời gian từ ám ức đến hành động: đếm 1 – 10.
- Hướng dẫn đối đầu với những ám ức một cách phi bạo lực và chia sẻ cảm giác ám ức.
- Dạy kỹ năng giao tiếp và thấu cảm.

3. Chống đối – không tuân thủ.

3.1. Định nghĩa.

- Những biểu hiện hành vi không phù hợp
- Phạm vi: gia đình, nhà trường, xã hội
- Tranh cãi, thách thức, cố tình gây bực bội, khó chịu và thù địch

3.2. Dấu hiệu.

- Quá nhạy cảm và hay khó chịu vì người khác.
- Thường xuyên tức giận, bực bội.
- Thường xuyên có thái độ thù hận, cay độc.

◊ Những biểu hiện hành vi này thường gây khó khăn cho cá nhân trong hoạt động xã hội, học tập và nghề nghiệp.

3.3. Hỗ trợ

- Thay đổi hành vi của cha mẹ.
- Giáo dục ý nghĩa và nguồn gốc của hành vi chống đối.
- Cách đưa ra những nguyên tắc trong gia đình.
- Chiến lược hành vi làm cha mẹ có hiệu quả.

Kĩ năng điều chỉnh hành vi chống đối

- Chú ý tích cực và khen ngợi để củng cố những hành vi được mong đợi

- Phớt lờ những hành vi không phù hợp không nghiêm trọng
- Đưa ra những chỉ dẫn ngắn gọn, rõ ràng, loại bỏ những tác nhân ảnh hưởng đến sự chú ý của trẻ.
- Thiết lập một hệ thống thưởng quy đổi ở nhà.
- Sử dụng hình phạt khoảng lặng cho những hành vi sai nghiêm trọng.

4. Phạm tội phạm pháp.

4.1. Khái niệm phạm tội, phạm pháp.

Là một dạng của hành vi chống đối xã hội được đặc trưng bởi các hành động bất chính và vô luân lý (vi phạm các chuẩn mực đạo đức của xã hội cũng như những giá trị phong tục tập quán) và hệ thống pháp luật của xã hội.

4.2. Dấu hiệu.

- Các nét tính cách xung động, bốc đồng, hiếu chiến, ngạo ngược dễ bị kích động
- Sử dụng biệt danh “shock”
- Thất bại trong việc thích nghi với các chuẩn mực, quy định, thường xuyên phá luật và bất chấp sự an toàn của bản thân và người khác.
- Hay bị bắt giữ, hay phải trình diện ở các cơ quan công an và thiếu sự ăn năn, hối hận.

4.3. Hỗ trợ.

- Liệu pháp nhóm, sử dụng các nhóm đồng đẳng để điều trị tỏ ra có đáp ứng ở nhiều trẻ em phạm pháp trong các nhà tù hoặc trại cải tạo.
- Các chiến lược cải thiện sức khoẻ tâm thần và thể chất
- Tuyên truyền giáo dục về sức khoẻ thai nhi để làm giảm các chấn thương và tổn thương hệ thần kinh từ giai đoạn ấu thơ đến VTN.
- Tuyên truyền giáo dục nhằm xoá bỏ các hình thức trừng phạt thân thể một cách bạo lực.
- Tuyên truyền phổ biến pháp luật và những giá trị xã hội tích cực.

5. Trốn học.

5.1. Nguyên nhân.

- Sợ thất bại, học kém
- Vấn đề với những trẻ khác: bị bắt nạt, trêu chọc, hăm dọa, đánh
- Lo lắng về việc đi vệ sinh nơi công cộng
- Có mối quan hệ không tốt với GV
- Lo lắng về gia đình, không tập trung học được

- Liên quan đến vấn đề tự lập, hình ảnh bản thân

5.2. Hỗ trợ.

- Học sinh chuyện với trẻ để tìm hiểu lý do
- Kết hợp với phụ huynh
- Giải thích về những luật lệ ở trường để trấn an trẻ
- Thảo luận với trẻ về những nguồn trợ lực: giáo viên cô, hiệu trưởng
- Văn cương quyết cho trẻ đi học, có thể bằng cách tiếp cận lại từng bước một
- Giúp trẻ nâng cao tính tự lập và kỹ năng giải quyết vấn đề

6. Rối loạn nhận dạng giới tính.

6.1. Biểu hiện.

- Thích mặc đồ khác với giới tính bên ngoài
- Biểu hiện bên ngoài và cách cư xử như người khác phái
- Có quan hệ tình cảm với người cùng giới tính

6.2. Nguyên nhân.

- Sự mong đợi của gia đình
- Tác động của hình ảnh người cha/mẹ khác giới
- Môi trường sống xung quanh
- Học theo bạn bè, thần tượng
- Bị lạm dụng tình dục (bởi người cùng giới hoặc khác giới)

6.3. Hỗ trợ.

- Liên kết với phụ huynh
- Hướng dẫn gặp bác sỹ nội tiết
- Tiếp cận không phê phán, tạo niềm tin
- Tìm nguyên nhân và những tác động
- Hướng tới hoạt động tập thể, thể dục thể thao lành mạnh
- Môi trường gia đình an toàn, nâng đỡ
- Dạy kỹ năng sống
- Làm việc với gia đình

Chương 7: TÂM LÝ HỌC NHÂN CÁCH NGƯỜI GIÁO VIÊN

I. Trau dồi nhân cách người giáo viên.

1. Sản phẩm lao động của người giáo viên là nhân cách học sinh.

- Sự trau dồi nhân cách người giáo viên là một nhiệm vụ không thể thiếu được và là một yêu cầu cấp thiết.

- Sản phẩm lao động của người giáo viên là kết quả của cả giáo viên và học sinh nhằm biến những tinh hoa của văn minh xã hội thành tài sản riêng của người học.

- Nghề dạy học cần phải có những phẩm chất tâm lý cần thiết trong nhân cách của người giáo viên.

2. Giáo viên là người quyết định trực tiếp chất lượng đào tạo.

Giáo viên là lực lượng cốt cán, người trực tiếp quyết định chất lượng đào tạo. Người giáo viên phải có phẩm chất chính trị, phẩm chất đạo đức, trình độ học vấn, khả năng chuyên môn... Chất lượng giáo dục phụ thuộc vào đội ngũ giáo viên, vào chính nhân cách của họ.

Vai trò của người giáo dục rất quan trọng, bởi lẽ “không một điều lệ, không một cơ quan giáo dục, không một chương trình nào thay thế được nhân cách con người trong sự nghiệp giáo dục” (K.D.Ushinxki)

3. Giáo viên là đầu nối giữa nền văn hoá nhân loại và dân tộc với việc tái tạo nền văn hoá đó trong thế hệ trẻ

Sự lãnh hội nền văn hoá của thế hệ trẻ là sự bảo tồn nền văn hoá nhân loại và dân tộc. Muốn sự lãnh hội này được đầy đủ và chính xác phải tuân theo một phương thức đặc biệt và thông qua vai trò của người giáo viên. Sự hoạt động này được tiến hành theo cơ chế:

+ Giáo viên: tổ chức, điều khiển hoạt động

+ Học sinh: hoạt động để chiếm lĩnh nền văn hoá đó

Cả giáo viên và học sinh đều là chủ thể của hoạt động dạy học. Nền văn hoá (tri thức khoa học) là phương tiện dạy của giáo viên và đồng thời là mục đích hoạt động của học sinh. Người học hoạt động theo sự tổ chức, điều khiển của người giáo viên để tái sản xuất nền văn hoá nhân loại và dân tộc. Giáo viên đã biến quá trình giáo dục của mình thành quá trình tự giáo dục của học sinh.

II. Đặc điểm lao động của người giáo viên.

1. Đối tượng trực tiếp là con người

Nghề nào cũng có đối tượng trực tiếp của mình. Người ta đã chia thành 4 loại:

+ Nghề quan hệ với kỹ thuật: thợ lắp máy, sửa chữa máy.

- + Nghề quan hệ với tín hiệu: thợ sắp chữ, sửa bản in, đánh máy...
- + Nghề quan hệ với động vật và thiên nhiên: địa chất, chăn nuôi, thú y...
- + Nghề quan hệ trực tiếp với con người: người bán hàng, cán bộ quản lý, hướng dẫn viên du lịch, giáo viên thuốc, giáo viên.

Đòi hỏi tất yếu cần có đối với nghề quan hệ trực tiếp với con người là quan hệ giữa con người với con người: Sự tôn trọng nhau, tình yêu thương, đối xử công bằng, thái độ ân cần, lịch sự, tế nhị, lòng tin...

Vẫn là sự quan hệ trực tiếp với con người nhưng đối tượng của người giáo viên không hoàn toàn giống với con người trong loại hình nghề này. Con người với tư cách là đối tượng trực tiếp của người giáo viên là cả một thời kỳ chuẩn bị những phẩm chất, năng lực, đáp ứng nhu cầu nhiệm vụ của xã hội. Hoạt động của người giáo viên là tổ chức, điều khiển người học lĩnh hội tri thức.

2. Nghề mà công cụ chủ yếu là nhân cách của chính mình

Nghề nào cũng có công cụ để lao động. Trong dạy học và giáo dục, người giáo viên dùng nhân cách của chính mình để tác động vào HS. Được biểu hiện cụ thể ở những phẩm chất chính trị, lòng yêu nghề mến trẻ, là trình độ học vấn, là sự thành thạo nghề nghiệp, là lối sống, cách xử sự, giao tiếp của người giáo viên...

Là một nghề đào tạo con người, một nghề lao động nghiêm túc, không cho phép tạo ra thứ phẩm, không cho phép có phế phẩm như một số ngành khác. Làm hỏng một con người là một tội lớn, không có gì chuộc lại được.

Để trở thành một người giáo viên tốt cần phải có một cuộc sống chân chính, vẹn toàn, có ý thức và kỹ năng tự hoàn thiện mình

3. Nghề tái sản xuất mở rộng sức lao động xã hội

Loài người muốn tồn tại, phát triển cần phải sản xuất và tái sản xuất của cải vật chất, của cải tinh thần. Sức lao động chính là toàn bộ sức mạnh vật chất hay tinh thần trong con người, trong chính nhân cách sinh động của cá nhân.

Chức năng của giáo dục là bồi dưỡng và phát huy sức mạnh đó trong mỗi con người. Giáo viên là lực lượng chủ yếu tạo ra sức lao động đó. Giáo dục đào tạo sức mạnh đó không phải ở dạng giản đơn mà có lúc tạo ra những hiệu quả rất lớn không lường được. Do vậy mà người ta cho rằng đầu tư cho giáo dục là đầu tư có lãi nhất.

4. Nghề đòi hỏi tính khoa học, tính nghệ thuật, tính sáng tạo

Lao động sư phạm là một loại lao động căng thẳng, tinh tế, không rập khuôn, không đóng khung trong một giờ giảng, không khuôn khổ nhà trường. Dạy cho HS giải được một bài toán, viết được một câu văn đúng... là một việc làm không khó, cái khó hơn

là dạy cho HS nắm được phương pháp, tiến đến chân lý, phát triển trí tuệ... mới là công việc khó. “người giáo viên dở là người mang chân lý đến sẵn, người giáo viên giỏi là người biết dạy HS đi tìm chân lý” (Diesteweg-nhà sư phạm người Đức).

Người giáo viên phải dựa trên nền tảng khoa học chung, khoa học bộ môn, khoa học giáo dục. Áp dụng chúng vào những tình huống sư phạm nhất định, thích ứng với từng cá nhân.

5. Nghề lao động trí óc chuyên nghiệp

Lao động trí óc có hai đặc điểm nổi bật:

+ Thứ nhất là phải có một khoảng thời gian đầu để lao động đi vào nề nếp. Thời kỳ này hiệu quả lao động thấp hoặc có khi không tạo ra hiệu quả. Lao động trí óc có nhiều khi phải trải qua đêm ngày không chắc sẽ cho ra sản phẩm. Lao động của người giáo viên khi giải quyết một tình huống sư phạm phức tạp cũng có tính chất như vậy.

+ Thứ hai là có quán tính của trí tuệ. Người giáo viên khi ra khỏi lớp học còn trải qua, vẫn còn phải suy nghĩ bao điều... Thời gian làm việc của người giáo viên không đóng khung trong không gian lớp học, trong thời gian 8 tiếng mà ở khối lượng, chất lượng, tính sáng tạo.

Do vậy chính chúng ta-đội ngũ những người giáo viên tự thấy trách nhiệm của chính mình. Mặt khác, một vấn đề cần đặt ra là xã hội cần phải dành cho nhà giáo một vị trí tinh thần, một sự ưu đãi về vật chất thật xứng đáng để họ an tâm với nghề.

III. Nhân cách của người giáo viên

1. Nhân cách-cấu trúc nhân cách của người giáo viên

Nhân cách nói chung của con người là tổng thể những phẩm chất và năng lực. Phẩm chất là đức, năng lực là tài.

Phẩm chất:

- + Phẩm chất xã hội (đạo đức, chính trị như thế giới quan, lý tưởng, niềm tin...)
- + Phẩm chất cá nhân (đạo đức, tư cách: tính nết, thói quen...)
- + Phẩm chất ý chí: tính mục đích, tính tự chủ, tính kỷ luật, tinh thần phê phán...
- + Ứng xử: tác phong, tính khí, lễ tiết...

Năng lực:

- + Năng lực xã hội hoá: khả năng thích ứng, hòa nhập, tính mềm dẻo, linh hoạt trong cuộc sống...
- + Năng lực chủ thể hoá: khả năng thể hiện tính độc đáo, khả năng thể hiện cái riêng...
- + Năng lực hành động: khả năng hành động có mục đích, chủ động...
- + Năng lực giao lưu: khả năng thiết lập và duy trì mối quan hệ giữa con người với con người.

* Trong cấu trúc nhân cách của người giáo viên có thể kể đến những thành phần chủ yếu sau đây:

+ Các phẩm chất: thế giới quan khoa học, lý tưởng đào tạo thế hệ trẻ, lòng yêu trẻ, những phẩm chất đạo đức phù hợp với phẩm chất của người giáo viên.

+ Các năng lực sư phạm: năng lực hiểu HS trong quá trình dạy học, tri thức và tầm hiểu biết, năng lực chế biến tài liệu học tập, năng lực dạy học, năng lực ngôn ngữ, năng lực giao tiếp sư phạm, năng lực “cảm hoá” HS, năng lực đối xử khéo léo sư phạm, năng lực tổ chức hoạt động sư phạm.

2. Phẩm chất của người giáo viên

+ Thế giới quan khoa học:

Thế giới quan của người giáo viên là thế giới quan Mác-Lênin, bao hàm những quan điểm duy vật biện chứng về các quy luật phát triển của tự nhiên, xã hội và tư duy. Thế giới quan này được hình thành dưới nhiều ảnh hưởng như trình độ học vấn, việc nghiên cứu nội dung giảng dạy, ảnh hưởng của thực tế nước nhà (khoa học, kinh tế, văn hóa, nghệ thuật...)

Thế giới quan này chi phối các hoạt động của người giáo viên như lựa chọn nội dung giảng dạy, phương pháp giảng dạy, sự kết hợp giữa nội dung giảng dạy với thực tiễn cuộc sống, phương pháp xử lý các biểu hiện tâm lý của HS...

+Lý tưởng đào tạo thế hệ trẻ:

Lý tưởng đào tạo thế hệ trẻ là hạt nhân trong cấu trúc nhân cách của người giáo viên. Lý tưởng của người giáo viên có ảnh hưởng đến sự hình thành và phát triển nhân cách của HS.

Lý tưởng này được biểu hiện cụ thể bằng niềm say mê nghề nghiệp, lương tâm nghề nghiệp, lòng yêu thương trẻ, tác phong làm việc cần cù, có trách nhiệm, sống giản dị, chân thành, tận tâm với nghề...

Lý tưởng này không phải là cái có sẵn, không phải được truyền từ người này sang người khác một cách áp đặt. Sự hình thành lý tưởng đào tạo thế hệ trẻ được hình thành và phát triển trong quá trình hoạt động giáo dục. Trong quá trình đó sự nhận thức về nghề càng được nâng lên, tình cảm nghề nghiệp càng sâu sắc...

+Lòng yêu trẻ:

Trước hết là lòng yêu thương con người. Đó là đạo lý của cuộc sống. Lòng yêu thương con trẻ càng sâu sắc bao nhiêu thì càng làm được nhiều việc có ích bấy nhiêu. Xukhômliński-một nhà giáo công huân người Liên Xô cũ (1918-1970): “Tôi nghĩ rằng đối với một nhà giáo dục điều chủ yếu là tình người, đó là một nhu cầu sâu sắc trong con người. Có lẽ những mầm mống của hứng thú sư phạm là ở chỗ hoạt động

sáng tạo đầy tình người để tạo ra hạnh phúc cho con người... Đó là một điều vô cùng quan trọng. Vì khi tạo ra niềm vui cho người khác, cho trẻ thơ thì họ sẽ có một tài sản vô giá: đó là tình người mà tập trung là sự nhiệt tâm, thái độ ân cần và chu đáo, lòng vị tha”.

Lòng yêu trẻ được biểu hiện:

+ Người giáo viên cảm thấy sung sướng khi được tiếp xúc với trẻ. Thật là sung sướng khi nhìn thấy những khuôn mặt ngây thơ, những giọng nói thơ ngây, tò mò trong hiểu biết... khi nhận thấy rằng các em ngày một khôn lên, trí óc ngày một giàu thêm tri thức thì niềm vui khôn tả...

+ Lòng yêu trẻ được biểu hiện trong thái độ ân cần, thiện ý với tất cả HS dù đó là HS kém hay vô kỷ luật...

+ Luôn tỏ thái độ giúp đỡ bằng lời nói hoặc hành động một cách chân thành và giản dị. Đừng bao giờ có thái độ đối xử phân biệt.

+Lòng yêu nghề sư phạm:

Lòng yêu nghề sư phạm gắn chặt với lòng yêu trẻ. Càng yêu người bao nhiêu càng yêu nghề bấy nhiêu.

Người giáo viên luôn nghĩ đến việc cống hiến cho sự nghiệp đào tạo thế hệ trẻ, luôn làm việc với trách nhiệm cao, không bao giờ tự thoả mãn với trình độ hiểu biết, trình độ tay nghề của mình. Người giáo viên có được niềm vui khi tiếp xúc với HS. Sự giao tiếp này làm phong phú cuộc đời của những người giáo viên. Người giáo viên càng hiểu HS hơn (về tâm tư, nguyện vọng, tình cảm, về thái độ, hoàn cảnh gia đình...). Có được những hiểu biết này, họ sẽ khuyến khích, thông cảm, giúp đỡ HS trong những trường hợp cụ thể. Họ càng gắn bó với nghề, càng có tình cảm với nghề mình đã chọn. “Để đạt được thành tích trong công tác, người giáo viên phải có một phẩm chất-đó là tình yêu. Người giáo viên có tình yêu trong công việc là đủ để cho họ trở thành giáo viên tốt.”

+Phẩm chất đạo đức và phẩm chất ý chí của người giáo viên:

Điều quan trọng đầu tiên là mối quan hệ giáo viên học sinh. Nội dung, tính chất và cách xử lý mối quan hệ này ảnh hưởng đến chất lượng dạy học. Cần xây dựng mối quan hệ để tạo điều kiện kích thích tính tích cực hoạt động học tập ở HS.

Người giáo viên dạy HS không những bằng hoạt động trực tiếp mà còn cả hành vi, thái độ của mình.

Người giáo viên phải biết lấy những quy luật khách quan làm chuẩn mực cho tác động sư phạm và mặt khác phải có những phẩm chất đạo đức, phẩm chất ý chí cần thiết. Những phẩm chất đó là:

Tinh thần nghĩa vụ, tinh thần “mình vì mọi người, mọi người vì mình”, thái độ nhân đạo, lòng tôn trọng, tính tình ngay thẳng, trung thực, giản dị, khiêm tốn, tính nguyên tắc, kiên nhẫn, tự kiểm chế, tự chiến thắng với thói hư tật xấu, kỹ năng điều khiển tình cảm, tâm trạng cho thích hợp với các tình huống sư phạm...

3. Năng lực sư phạm của người giáo viên

Hoạt động của người giáo viên biểu hiện ở những hình thức khác nhau của công tác sư phạm nhưng tựu trung lại ở hai dạng đặc trưng: công tác dạy học và công tác giáo dục. Thực chất hai công việc này gắn chặt với nhau, trong dạy học đã có giáo dục và ngược lại. Tất cả đều nhằm vào một mục đích là xây dựng nhân cách cho HS.

Có nhiều ý kiến về cách phân loại các nhóm năng lực sư phạm. Chúng ta sẽ xét một số năng lực điển hình như: nhóm năng lực dạy học, nhóm năng lực giáo dục, nhóm năng lực tổ chức các hoạt động sư phạm.

3.1. Nhóm năng lực giảng dạy

+ Năng lực hiểu HS trong quá trình dạy học và giáo dục

Dạy học chỉ có hiệu quả cao khi quá trình đó thực sự điều khiển được. Người giáo viên càng hiểu HS bao nhiêu thì quá trình sự học càng có căn cứ. Một năng lực sư phạm cơ bản không thể thiếu được là năng lực hiểu HS.

Sự hiểu biết này là sự hiểu biết thế giới bên trong của trẻ. Người giáo viên có năng lực quan sát tinh tế sẽ hiểu được nhân cách, những biểu hiện tâm lý, trình độ văn hoá... của HS trong quá trình dạy học.

+ Tri thức và tầm hiểu biết của người giáo viên:

Đây là một năng lực cơ bản năng lực trụ cột của người dạy học. Giáo viên phát triển nhân cách HS nhờ một phương tiện đặc biệt là quan điểm là tri thức, kỹ năng, thái độ... nắm vững tri thức thì người giáo viên mới có thể tổ chức cho HS tái tạo lại, lấy lại những cái cần cho sự phát triển tâm lý, nhân cách của họ. Từ đó hình thành phẩm chất, năng lực của mình. Nghề dạy học đòi hỏi ở người giáo viên một tầm hiểu biết vừa rộng vừa chuyên sâu. Tri thức và tâm hồn của người giáo viên có tác động mạnh đến HS.

+ Năng lực chế biến tài liệu học tập.

Đó là năng lực gia công về mặt sư phạm của người giáo viên đối với tài liệu học tập nhằm phù hợp tối đa tâm lý lứa tuổi và đặc điểm cá nhân HS.

Người giáo viên phải đánh giá đúng tài liệu học tập. Khi đó người giáo viên sẽ xác lập được mối quan hệ giữa yêu cầu kiến thức của chương trình và trình độ nhận thức của HS.

Đảm bảo được yêu cầu như trên là làm cho tài liệu học tập phù hợp với trình độ nhận thức, khả năng tiếp thu của HS.

+ Năng lực chế biến tài liệu học tập

Đó là năng lực gia công về mặt sư phạm của người giáo viên đối với tài liệu học tập nhằm phù hợp tối đa tâm lý lứa tuổi và đặc điểm cá nhân HS.

Người giáo viên phải đánh giá đúng tài liệu học tập. Khi đó người giáo viên sẽ xác lập được mối quan hệ giữa yêu cầu kiến thức của chương trình và trình độ nhận thức của HS.

Đảm bảo được yêu cầu như trên là làm cho tài liệu học tập phù hợp với trình độ nhận thức, khả năng tiếp thu của HS. Mặt khác lại đảm bảo được chương trình giảng dạy. Người giáo viên biết chế biến gia công tài liệu nhằm làm cho nó vừa đảm bảo logic của sự phát triển khoa học vừa đảm bảo tính logic sư phạm.

Để truyền đạt kiến thức cho người khác hiểu thật sự không đơn giản. Bởi vì, mọi cái người giáo viên hiểu khi truyền đạt lại cho trẻ cũng hiểu đúng và đầy đủ như mình. Việc gia công, xây dựng lại cấu trúc là một quá trình lao động sáng tạo. Tuy vậy cần lưu ý là phải phù hợp với trình độ nhận thức-tính vừa sức chứ không làm cho tài liệu trở nên đơn giản, thô thiển, hạ thấp trình độ của các em HS.

+ Nắm vững kỹ thuật dạy học:

Kết quả lĩnh hội tri thức của HS phụ thuộc vào ba yếu tố:

- _ Trình độ nhận thức của HS (người giáo viên phải hiểu HS);
- _ Hai là, nội dung bài giảng (người giáo viên phải biết cách chế biến tài liệu);
- _ Cuối cùng là cách dạy của người giáo viên (áp dụng các hình thức và phương pháp dạy học cho thích hợp với trình độ nhận thức, đặc điểm tâm lý của các em).

Việc nắm vững kỹ thuật dạy học là nắm vững kỹ thuật tổ chức và điều khiển hoạt động nhận thức của học sinh. Nắm vững kỹ thuật dạy học biểu hiện ở chỗ:

*Nắm vững kỹ thuật dạy học mới;

*Truyền đạt tài liệu dễ hiểu, rõ ràng

*Gây hứng thú và kích thích HS suy nghĩ;

*Tạo tâm thế có lợi cho việc nhận thức: gây được sự chú ý, giảm sự căng thẳng (từ trạng thái làm việc sang trạng thái nghỉ-với khoảng thời gian đủ thư giãn); khắc phục thái độ thờ ơ, uể oải trong học tập.

+ Năng lực ngôn ngữ:

Nếu không có năng lực ngôn ngữ thì sẽ không có năng lực dạy học, đó là một điều hiển nhiên. Dùng ngôn ngữ để truyền thụ kiến thức mới, kiểm tra kiến thức cũ, thuyết phục HS tin vào một chân lý, một lẽ phải; có khi thông qua lời nói biểu thị một sự ủng hộ đồng tình hay phản đối.

Đây là một năng lực của người giáo viên không thể thiếu được và nó đóng vai trò hết sức quan trọng. Là một công cụ, phương tiện đảm bảo cho người giáo viên thực hiện chức năng dạy học và giáo dục của mình.

Bằng ngôn ngữ, người giáo viên thực hiện (các việc sau đây):

- _ Truyền đạt thông tin (từ giáo viên đến học sinh)
- _ Thúc đẩy sự chú ý, sự suy nghĩ của HS vào bài giảng;
- _ Điều khiển và điều chỉnh hoạt động nhận thức của HS.

Năng lực ngôn ngữ của người giáo viên thường được biểu hiện cả nội dung lẫn hình thức

3.2. Nhóm năng lực giáo dục

+ Năng lực vạch dự án phát triển nhân cách học sinh.

+ Năng lực giao tiếp sư phạm:

Người giáo viên phải có kỹ năng sử dụng phương tiện giao tiếp. Phương tiện giao tiếp đặc trưng của con người là thông qua sự hoạt động của lời nói (ngôn ngữ). Trong khi giao tiếp, ngữ điệu đóng vai trò quan trọng, tác động mạnh đến tình cảm. “Lời nói không mất tiền mua, lựa lời mà nói cho vừa lòng nhau” là vậy.

Ngoài ra, cử chỉ, điệu bộ, nét mặt, nụ cười, trang phục... thể hiện thái độ của giáo viên đối với HS (thể hiện thái độ nghiêm túc hay xuề xòa, cứng rắn hay mềm dẻo...)

+ Năng lực cảm hoá học sinh.

+ Năng lực đối xử khéo léo sư phạm.

Người giáo viên phải hiểu biết tâm lý trẻ em, hiểu được những gì đang diễn ra trong tâm hồn của các em, giáo viên phải biết cách giải quyết linh hoạt những tình huống sư phạm.

Vậy đối xử khéo léo sư phạm, theo Xtrakhốp là kỹ năng tìm ra những phương thức tác động đến HS có hiệu quả nhất, cân nhắc đúng đắn nhiệm vụ sư phạm, phù hợp tình huống sư phạm cụ thể...

Biểu hiện cụ thể là:

+ Thái độ ân cần, nhân đạo, công bằng, lạc quan, kiên trì...

+ Thái độ chín chắn, thận trọng khi kết luận, quyết định đánh giá HS có thể chạm tới lòng tự ái của HS.

+ Sự đánh giá đúng tri thức của HS giúp HS ý thức được thành tích của mình, hiểu được mặt mạnh, yếu củaminh. Ngược lại sự đánh giá không đúng sẽ có ảnh hưởng tới ý thức, tâm trạng, tới tình cảm của HS.

+ Thái độ tôn trọng của giáo viên đối với HS giữ vai trò quan trọng trong việc đánh giá tri thức, hành vi của HS.

- + Có thái độ yêu cầu cao với HS nhưng không được hạ thấp phẩm giá HS thể hiện sự công bằng, thiện chí và tôn trọng các em.
- + Tính kiềm chế, tự chủ không thể thiếu được trong thái độ đối xử khéo léo sư phạm của người giáo viên.
- + Người giáo viên cần có định hướng, quyết định đúng đắn mang ý nghĩa cần thiết.
- + Vấn đề thể hiện tình cảm của người giáo viên rất quan trọng như giận dỗi, vui mừng, yêu mến... rất có lợi, đôi khi như là phương tiện cần thiết của tác động sư phạm.
- + Giáo viên cần biết lựa chọn thời điểm, nơi chốn... khi tiến hành hỏi chuyện với HS. Chẳng hạn, khi có mặt bạn bè, cha mẹ, một giáo viên một học sinh, khi lên lớp, dạo chơi... Với những HS có lỗi thì những lúc như thế là các em sẽ bình tĩnh lại, suy nghĩ về cử chỉ, hành vi... của mình.
- + Nếu giáo viên tỏ ra nguyên tắc trong khi giao tiếp với HS không công bằng, không tôn trọng sẽ tạo ra cơ sở cho HS đánh giá tiêu cực những phẩm chất của người giáo viên.

3.3. Nhóm năng lực tổ chức các hoạt động sư phạm.

- + Tổ chức và cổ vũ HS thực hiện các nhiệm vụ của công tác dạy học và giáo dục
- + Biết đoàn kết HS thành một tập thể thống nhất, lành mạnh, có kỷ luật, có nề nếp.
- + Biết tổ chức và vận động nhân dân, cha mẹ HS, các tổ chức xã hội tham gia vào sự nghiệp giáo dục.