

Chương I

NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TÂM LÝ HỌC

LỨA TUỔI VÀ TÂM LÝ HỌC SƯ PHẠM

I. KHÁI QUÁT CHUNG

1. Đối tượng của TLH lứa tuổi và TLH sư phạm

1.1. Đối tượng của Tâm lý học lứa tuổi

Tâm lý học lứa tuổi nghiên cứu quy luật và động lực phát triển tâm lý của con người theo các lứa tuổi khác nhau và xem xét quá trình con người trở thành nhân cách như thế nào. Nghiên cứu các quá trình tâm lý, trạng thái tâm lý, thuộc tính tâm lý ở các lứa tuổi khác nhau và sự khác biệt của chúng ở mỗi cá nhân trong cùng một lứa tuổi. Nghiên cứu các dạng hoạt động (vui chơi, học tập, lao động...) khác nhau và vai trò của chúng đối với sự phát triển tâm lý của cá nhân.

Tâm lý học lứa tuổi là một chuyên ngành của Tâm lý học. Nó nghiên cứu các hiện tượng và các qui luật của sự phát triển tâm lý theo các thời kỳ lứa tuổi. Qua đó nêu lên nguyên nhân, động lực của sự phát triển tâm lý cùng với những đặc trưng tâm lý qua các giai đoạn phát triển theo lứa tuổi. Trên cơ sở đó nhà giáo dục sẽ tổ chức quá trình dạy học và giáo dục nhằm nâng cao kết quả. Ngoài ra, tâm lý học lứa tuổi còn phân chia thành những chuyên ngành hẹp để nghiên cứu sâu về từng lứa tuổi.

1.2. Đối tượng của Tâm lý học sư phạm

Tâm lý học Sư phạm nghiên cứu những đặc điểm và những qui luật tâm lý của quá trình lĩnh hội tri thức, rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo, cũng như quá trình hình thành các phẩm chất trí tuệ và sự phát triển nhân cách của trẻ dưới sự tác động của dạy học và giáo dục. Nó nghiên cứu những đặc điểm tâm lý của học sinh và những đặc điểm tâm lý của những người làm công tác giáo dục. Đồng thời xem xét mối quan hệ qua lại giữa giáo viên và học sinh, giữa học sinh với học sinh. Từ đó vạch ra những yêu cầu về nhân cách của cả thầy và trò.

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

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

Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm là những chuyên ngành của tâm lý học, đều dựa trên cơ sở của TLH đại cương. TLH đại cương cung cấp cho hai chuyên ngành này những khái niệm cơ bản về các hiện tượng tâm lý để hai chuyên ngành này sử dụng khi đi sâu vào đối tượng nghiên cứu của mình. tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm cùng có chung khách thể nghiên cứu đó là những con người bình thường ở những giai đoạn phát triển khác nhau. Nếu ta nghiên cứu sự phát triển tâm lý của trẻ theo từng lứa tuổi thì nó sẽ là đối tượng nghiên cứu của tâm lý học lứa tuổi. Nếu

nghiên cứu con người với tư cách là người học dưới tác động có mục đích của nhà giáo dục thì nó lại là đối tượng của tâm lý học sư phạm. Tuy có đối tượng nghiên cứu khác nhau nhưng chúng có mối quan hệ chặt chẽ và thống nhất với nhau. Những kết quả nghiên cứu của tâm lý học lứa tuổi sẽ là cơ sở khoa học quan trọng để thiết kế quá trình phát triển nhân cách của trẻ. Mặt khác, nhờ những thành tựu của tâm lý học sư phạm chúng ta sẽ có điều kiện cải tiến và nâng cao hiệu quả của dạy học và giáo dục, đồng thời còn tạo cơ sở khoa học để xây dựng nội dung và phương pháp dạy học và giáo dục phù hợp với từng lứa tuổi. Cả tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm đều nghiên cứu trẻ em trong quá trình dạy học và giáo dục và cùng phục vụ đắc lực cho sự phát triển của chính đứa trẻ đó. Do đó, sự phân ranh giới giữa hai chuyên ngành là chỉ có tính chất tương đối.

3. Lịch sử phát triển của TLH lứa tuổi và TLH sư phạm

+ Do sự phát triển của TLH đại cương đặc biệt là TLH thực nghiệm ứng dụng. Từ đó các nhà TLH thấy rằng những qui luật của tâm lý học đại cương không đủ để giải thích những đặc điểm và qui luật tâm lý của trẻ, điều đó dẫn tới việc nghiên cứu những hiện tượng tâm lý ở các lứa tuổi.

+ Do sự ra đời của học thuyết tiến hóa của J.Lamác và S.Đácuy-n. Họ đã nghiên cứu sự phát triển tâm lý trong các thời kỳ khác nhau của nó. Với sự ra đời của TLH di truyền đã nghiên cứu sự tiến hóa chủng loại từ động vật nguyên sinh đến loài người và nghiên cứu sự tiến hóa của cá thể từ lúc sinh ra đến tuổi trưởng thành.

+ Do những nhu cầu thực tiễn trong các ngành sư phạm, y học và phục vụ trẻ em luôn cần tới những hiểu biết về đặc điểm tâm lý lứa tuổi.

Xuất phát từ ba yếu tố trên, vào giữa thế kỷ XIX TLH lứa tuổi đã trở thành khoa học độc lập. Cômexki (1592-1670) người đầu tiên đã nêu lên tư tưởng tất yếu phải xây dựng một hệ thống dạy học phù hợp với những đặc điểm tâm lý của trẻ.

Tóm lại: Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm ra đời rất muộn nên các môn khoa học này còn nhiều hạn chế và còn nhiều vấn đề chưa giải quyết được. Vì thế, có nhiều người vẫn còn quan niệm đơn giản rằng: chỉ cần vận dụng qui luật của TLH đại cương vào lĩnh vực tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm là đủ, nên trong thời gian đó không có những công trình nghiên cứu riêng cho tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm. Họ coi tâm lý học sư phạm chỉ là môn cho dành cho giáo viên và tâm lý học sư phạm chỉ tìm thấy con đường đi đúng đắn riêng của mình kể từ khi các nhà nghiên cứu có quan niệm rằng: Tâm lý không chỉ được biểu hiện mà còn được hình thành trong hoạt động. Từ đó, các nhà tâm lý học sư phạm nghiên cứu hoạt động của trẻ trong những điều kiện dạy học và giáo dục. Cũng từ đó tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm đã dần dần xác định được đối tượng nghiên cứu của mình và đã có những đóng góp to lớn cả về lý luận và thực tiễn. Người mở đầu cho quan niệm trên đây là nhà TLH Xô Viết L.X.Vurgôtxki (1896 - 1934).

II. LÝ LUẬN VỀ SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ TRẺ EM

1. Khái quát chung

1.1. Quan niệm về trẻ em

Buổi đầu của xã hội loài người, chưa thể có được khái niệm về trẻ em. Thuở ấy, người ta coi trẻ em là người lớn thu nhỏ lại, nghĩa là giữa trẻ em và người lớn chỉ có sự khác nhau về số lượng, tầm cỡ, kích thước chứ không khác nhau về chất lượng của các hiện tượng tâm lý. Bởi vì hoạt động của người lớn không cao hơn hẳn với hoạt động của trẻ em, cũng làm bấy nhiêu việc với những thao tác giống hệt nhau. Thời bấy giờ, những thao tác lao động sản xuất không khác bao nhiêu so với thao tác sử dụng công cụ sinh hoạt. Các thao tác hoạt động còn quá thô sơ, đơn điệu khiến cho sự khác biệt về tâm lý giữa trẻ em và người lớn coi như không đáng kể.

Xã hội càng văn minh, tuổi thơ được kéo dài hơn, công cụ lao động đòi hỏi phải có những thao tác phức tạp hơn. Nên những thao tác sử dụng các công cụ lao động cao hơn những thao tác sử dụng các đồ dùng sinh hoạt. Sự khác nhau đó đã làm cho tâm lý của trẻ em và người lớn có sự khác nhau về chất. J.J.Rút-xô (1712 - 1778) đã nhận xét: 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 và tình cảm độc đáo của trẻ, vì “trẻ em có những 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.

TLH duy vật biện chứng cho rằng: Trẻ em không phải là người lớn thu nhỏ lại, trẻ em là trẻ em, nó vận động và phát triển theo quy luật trẻ em. Ngay từ khi cất tiếng khóc chào đời đứa trẻ là một con người, một thành viên xã hội, nó đã có nhu cầu đặc trưng của con người đó là nhu cầu giao tiếp với người lớn. Do đó, người lớn cần có những hình thức ngôn ngữ riêng để giao tiếp với trẻ, người lớn phải có cách nuôi nấng, dạy dỗ nó theo kiểu người (trẻ phải được bú sữa mẹ, được ăn chín, được ủ ấm, nhất là cần phải được âu yếm, thương yêu...) và người lớn phải giúp trẻ tiếp thu nền văn hóa xã hội của loài người. Những điều kiện sống và hoạt động ở các thời kỳ lịch sử khác nhau là rất khác nhau, mỗi thời đại khác nhau lại có sản phẩm trẻ em của riêng mình, chính vì thế mà ta không nên áp đặt những tiêu chuẩn phát triển hay phương pháp giáo dục trẻ em ở thời đại xưa cho thời đại nay.

1.2. Quan niệm sai lầm về sự phát triển tâm lý của trẻ

Quan niệm duy tâm cho rằng: Sự phát triển tâm lý của trẻ chỉ là sự tăng hay giảm về số lượng mà không có sự biến đổi về chất lượng của các hiện tượng tâm lý đang được phát triển. Ví dụ: sự phát triển ngôn ngữ của trẻ chỉ là sự tăng về số lượng từ; tăng thời gian tập trung chú ý... Nhìn chung, sự tăng hay giảm về số lượng các hiện tượng tâm lý cũng có ý nghĩa nhất định trong sự phát triển tâm lý của trẻ, nhưng nó không thể giới hạn toàn bộ sự phát triển tâm lý của trẻ. Quan niệm này đã xem sự phát triển của mỗi hiện tượng tâm lý như là quá trình diễn ra một cách tự phát không tuân theo qui luật, con người không thể nhận thức được và không thể điều khiển được nó. Có nghĩa là đứa trẻ sinh ra như thế nào thì lớn lên nó sẽ như thế ấy theo kiểu “Cha mẹ sinh con, trời sinh tính” và người ta mất lòng tin vào sự cải tạo con người. Quan niệm sai lầm này được biểu hiện rõ ở nội dung của thuyết tiền định, thuyết duy cảm, thuyết hội tụ hai yếu tố.

1.2.1. Thuyết tiền định

Thuyết tiền định coi sự phát triển tâm lý là do các tiềm năng sinh vật gây ra và con người có tiềm năng đó ngay từ khi ra đời. Mọi đặc điểm tâm lý chung và có tính chất cá thể đều là tiền định (đều được quyết định trước), đều có sẵn trong các cấu trúc sinh vật và sự phát triển chỉ là quá trình trưởng thành, chín muồi của những thuộc tính đã có sẵn ngay từ đầu và được quyết định trước bằng con đường di truyền. Gần đây, sinh học đã phát hiện ra cơ chế gen di truyền và người ta đã cho rằng: những thuộc tính của nhân cách, năng lực cũng được mã hóa, chương trình hóa trong các trang bị gen. Phái nhi đồng học cho rằng: Di truyền là nhân tố cơ bản quyết định “Cha mẹ ngu đần thì sinh con ngu đần”. Họ coi quy luật lặp lại là quy luật cơ bản của sự phát triển. Sự phát triển của giống lặp lại sự phát triển của loài (Theo quan niệm của nhà tâm lý học người Đức V.Stecno đã so sánh sự phát triển của cá thể với sự tiến hóa động vật và lịch sử loài người như vậy).

Thuyết tiền định đã đề cao vai trò của yếu tố bẩm sinh di truyền mà hạ thấp vai trò của giáo dục. Họ cũng đề cập tới vai trò của giáo dục và môi trường nhưng những yếu tố đó chỉ là yếu tố điều chỉnh làm thể hiện một nhân tố bất biến nào đó ở trẻ. Do vậy, mọi sự can thiệp vào quá trình phát triển tự nhiên của trẻ là sự tùy tiện không thể tha thứ.

1.2.2.Thuyết duy cảm

Thuyết duy cảm giải thích sự phát triển tâm lý trẻ em bằng những tác động của môi trường xung quanh. Họ cho rằng: môi trường là nhân tố quyết định sự phát triển tâm lý của trẻ. Họ hiểu môi trường xã hội một cách siêu hình bất biến quyết định trước số phận con người, còn con người được xem là đối tượng thụ động trước ảnh hưởng của môi trường. Do vậy, muốn nghiên cứu tâm lý con người thì chỉ cần phân tích cấu trúc của môi trường trong đó con người đang sống và hoạt động. Môi trường nào thì tạo ra con người nấy theo kiểu “Gần mực thì đen, gần đèn thì sáng.” Các nhà triết học Pháp cho rằng trẻ em ngay từ lúc lọt lòng đã có những tiềm năng bẩm sinh như nhau, sự khác biệt về tâm lý là do môi trường và giáo dục khác nhau. Có quan điểm cho rằng đứa trẻ như “tờ giấy trắng” hoặc như “tấm bảng sạch sẽ” người lớn muốn vẽ lên đó cái gì cũng được. Với quan niệm như vậy, họ sẽ không giải thích được tại sao trong cùng môi trường như nhau lại có những nhân cách rất khác nhau.

Quan điểm của các nhà TLH duy vật biện chứng cho rằng: Con người sống trong môi trường ít nhiều đều phải chịu ảnh hưởng của môi trường sống, nhưng con người không thụ động chịu sự tác động của môi trường mà con người luôn thể hiện tính tích cực hoạt động để cải tạo môi trường cho phù hợp với nhu cầu lợi ích của con người. C.Mác nói: Hoàn cảnh chỉ tạo ra con người trong chừng mực con người tác động lại hoàn cảnh.

1.2.3.Thuyết hội tụ hai yếu tố

Thuyết hội tụ hai yếu tố lại coi sự phát triển tâm lý của trẻ là do hai yếu tố bẩm sinh di truyền và môi trường quyết định. Họ hiểu sự tác động của hai yếu tố đó một cách máy móc, dường như sự tác động qua lại giữa chúng có quyết định trực tiếp tới quá trình phát triển tâm lý của trẻ, trong đó, yếu tố bẩm sinh di truyền giữ vai trò quyết định và môi trường sống chỉ là điều kiện để biến những “đặc điểm tâm lý đã được định sẵn” thành hiện thực.

Theo họ thì nhịp độ và giới hạn của sự phát triển là tiền định và những đặc điểm tâm lý được thể hệ trước truyền lại cho thế hệ sau dưới dạng có sẵn bất biến. Một số người theo thuyết này cũng đề cập tới ảnh hưởng của môi trường đối với sự phát triển tâm lý của trẻ. Nhưng họ xem môi trường như là cái gì riêng biệt tách khỏi toàn bộ đời sống xã hội. Môi trường xung quanh đó thường xuyên ổn định và ảnh hưởng có tính chất quyết định tới sự phát triển của trẻ, nó không phụ thuộc vào hoạt động sự phạm của nhà giáo dục, vào tính tích cực hoạt động ngày càng tăng của trẻ.

Tóm lại: Cả ba thuyết trên tuy hình thức bề ngoài có vẻ khác nhau nhưng thực chất đều có những sai lầm giống nhau là: Đều thừa nhận đặc điểm tâm lý của con người là bất biến và được định trước do tiềm năng sinh vật di truyền hoặc do ảnh hưởng của môi trường bất biến. Các quan niệm này đánh giá không đúng vai trò của giáo dục, họ phủ nhận tính tích cực hoạt động của cá nhân, coi đứa trẻ như là một thực thể tự nhiên thụ động. Vì phủ nhận tính tích cực của trẻ nên họ không giải thích được vì sao trong cùng điều kiện của môi trường xã hội hay những điều kiện sống khác nhau lại hình thành nên những nhân cách khác nhau.

1.3.Quan niệm duy vật biện chứng về sự phát triển tâm lý của trẻ

Triết học Mác xít cho rằng: 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 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.

TLH Mác xít cho rằng: Sự phát triển tâm lý của trẻ không phải là sự tăng hay giảm về số lượng mà là quá trình biến đổi về chất trong tâm lý. Sự thay đổi về lượng của các chức năng tâm lý dẫn tới sự thay đổi về chất và đưa đến sự hình thành cái mới một cách nhảy vọt. Sự phát triển tâm lý chỉ xảy ra khi tạo được cái mới chưa hề có

trong vốn liếng tâm lý của nó. Sự xuất hiện cái mới về chất khiến cho những cái cũ vốn có phải được cấu tạo lại chứ không phải là sự cộng thêm vào. Chính sự đấu tranh của mâu thuẫn bên trong giữa cái mới và cái cũ đã biến đứa trẻ thành người lớn. Sự biến đổi về chất lượng đã tạo nên những bước nhảy vọt liên tục đánh dấu một bước chuyển biến từ lứa tuổi này sang lứa tuổi khác. Sự phát triển tâm lý của trẻ là quá trình trẻ lĩnh hội nền văn hóa xã hội của loài người, đó là kết quả hoạt động của chính đứa trẻ với những đối tượng mà loài người đã tạo ra. Trẻ không tự lớn lên giữa môi trường sống, mà nó chỉ có thể lĩnh hội kinh nghiệm xã hội nhờ sự chỉ bảo, giáo dục của người lớn. Người lớn giúp trẻ nắm được ngôn ngữ dân tộc, phương thức hoạt động... giúp trẻ có được năng lực người. Nhờ sự tiếp xúc 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 và phát triển.

Những biến đổi về chất trong tâm lý của trẻ sẽ đưa trẻ từ lứa tuổi này sang lứa tuổi khác. Bất cứ một mức độ nào của trình độ phát triển trước cũng là sự chuẩn bị cho trình độ. Sự phát triển tâm lý trẻ đầy biến động và diễn ra cực kỳ nhanh chóng. Đó là một quá trình không phẳng lặng mà có khủng hoảng và đột biến. Chính hoạt động của đứa trẻ dưới sự hướng dẫn của người lớn làm cho tâm lý của trẻ được hình thành và phát triển qua các thời kỳ lứa tuổi khác.

Các nhà tâm lý học duy vật biện chứng cũng thừa nhận rằng sự phát triển tâm lý chỉ có thể xảy ra trên nền của một cơ sở vật chất nhất định (trên cơ thể người với những đặc điểm bẩm sinh di truyền nhất định). Không có sự phát triển cơ thể bình thường, không có hoạt động bình thường của não bộ sẽ không có sự phát triển tâm lý bình thường. Những đặc điểm của cơ thể có thể qui định con đường và phương thức khác nhau của sự phát triển các thuộc tính tâm lý, có thể ảnh hưởng tới tốc độ, đỉnh cao của các thành tựu của con người trong một lĩnh vực hoạt động nào đó. Những đặc điểm cơ thể là tiền đề, là điều kiện cần thiết để phát triển tâm lý, nhưng nó không quyết định trước sự phát triển tâm lý. Những đặc điểm đó chỉ là khả năng của sự phát triển tâm lý. Khả năng đó có trở thành hiện thực hay không còn phụ thuộc vào tổ hợp những yếu tố khác nữa là trẻ phải sống và hoạt động trong điều kiện xã hội tương ứng thì những khả năng đó mới trở thành hiện thực và tâm lý mới được phát triển.

2. Quy luật chung của 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 trong những điều kiện thuận lợi nhất của giáo dục thì những biểu hiện và những chức năng tâm lý khác nhau cũng phát triển ở những mức độ khác nhau. Trong đó, có những thời kỳ tối ưu đối với sự phát triển của một hình thức hoạt động tâm lý nào đó. Ví dụ: Trẻ từ 1-5 tuổi là giai đoạn thuận lợi cho sự phát triển về ngôn ngữ. Tuổi học sinh tiểu học thuận lợi cho sự hình thành những kỹ xảo vận động... Tính không đồng đều của sự phát triển tâm lý còn được thể hiện ở giữa các cá nhân trong cùng một độ tuổi. Ví dụ: sự phát triển về thể chất ở tuổi thiếu niên...

2.2. Tính trọn vẹn của tâm lý

Cùng với sự phát triển của lứa tuổi thì tâm lý con người ngày càng có tính trọn vẹn, thống nhất và bền vững. Sự phát triển tâm lý là sự chuyển biến dần các trạng thái tâm lý thành các đặc điểm tâm lý riêng của cá nhân. Tâm lý trẻ nhỏ phần lớn là những tâm trạng rời rạc khác nhau, là một tổ hợp thiếu hệ thống. Sự phát triển tâm lý thể hiện ở chỗ những tâm trạng đó dần dần chuyển thành các nét của nhân cách ổn định.

Ví dụ: Tâm trạng vui vẻ thoải mái nảy sinh trong quá trình lao động chung, phù hợp với lứa tuổi nếu được lặp lại thường xuyên nó sẽ chuyển thành lòng yêu lao động.

Tính trọn vẹn của tâm lý còn phụ thuộc nhiều vào động cơ chỉ đạo hành vi của trẻ. Dưới tác động của giáo dục làm cho kinh nghiệm sống ngày càng được mở rộng

thì động cơ hành vi của trẻ ngày càng trở nên tự giác và có ý nghĩa xã hội, điều đó được bộc lộ rất rõ trong nhân cách của trẻ.

2.3. Tính mềm dẻo và khả năng bù trừ

Hệ thần kinh của trẻ em rất mềm dẻo, nên mọi tác động giáo dục có thể làm thay đổi tâm lý trẻ em. Tính mềm dẻo cũng tạo khả năng bù trừ có nghĩa là: khi có 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 cho hoạt động không đầy đủ của những chức năng bị yếu hoặc bị hỏng đó. Ví dụ: Người khuyết tật về thị giác được bù đắp bằng sự phát triển mạnh mẽ của thính giác.

Sự phát triển tâm lý trẻ em không tuân theo quy luật sinh học mà tuân theo quy luật xã hội. Cho dù bộ óc của con người có tinh vi đến đâu chẳng nữa nhưng nếu không sống trong xã hội loài người, không được hưởng sự giáo dục và dạy dỗ của thế hệ trước thì đứa trẻ cũng không thể trở thành nhân cách được.

3. Dạy học, giáo dục và sự phát triển tâm lý của trẻ

Sự phát triển tâm lý của trẻ là sự lĩnh hội những kinh nghiệm xã hội lịch sử. Nhưng trẻ chỉ có thể lĩnh hội kinh nghiệm xã hội và phát triển tâm lý của bản thân nhờ sự tiếp xúc với người lớn. Nhưng sự tiếp xúc với người lớn chỉ có thể đạt hiệu quả tốt khi nó được diễn ra trong quá trình hoạt động sư phạm (dưới tác động của dạy học và giáo dục). Vì giáo dục và dạy học là con đường đặc biệt để truyền đạt kinh nghiệm xã hội, những phương tiện hoạt động cho thế hệ sau. Do vậy, giáo dục giữ vai trò chủ đạo đối với sự phát triển tâm lý trẻ. Tính chủ đạo của giáo dục được thể hiện như sau:

- Giáo dục vạch ra chiều hướng cho sự phát triển nhân cách và tổ chức dẫn dắt sự hình thành phát triển nhân cách của trẻ theo chiều hướng đó.
- Giáo dục có thể tạo điều kiện thuận lợi để cho những tư chất của trẻ được bộc lộ, phát triển để có thể biến khả năng của trẻ thành hiện thực.
- Giáo dục có thể đem lại những cái mà yếu tố bẩm sinh di truyền hoặc môi trường tự nhiên không thể đem lại được.
- Giáo dục có thể bù đắp lại những thiếu hụt do khuyết tật hay do bệnh tật đem lại. Đồng thời, nó có thể uốn nắn những nét tâm lý xấu được hình thành do ảnh hưởng tự phát của môi trường để nhân cách của trẻ được phát triển tốt đẹp.

Khi khẳng định vai trò chủ đạo của giáo dục đối với sự phát triển tâm lý của trẻ ta cần lưu ý rằng: Tâm lý con người mang tính chủ thể, những tác động của điều kiện bên ngoài luôn luôn bị khúc xạ thông qua lăng kính chủ quan (kinh nghiệm sống) của cá nhân. Do vậy, những học sinh khác nhau có thể có thái độ khác nhau trước cùng một yêu cầu của giáo viên. Mặt khác, con người là một chủ thể tích cực hoạt động có thể tự giác thay đổi được chính bản thân mình, nên mọi tác động bên ngoài chỉ ảnh hưởng tới tâm lý con người một cách gián tiếp thông qua quá trình tác động qua lại của con người với môi trường.

Giáo dục, dạy học có vai trò chủ đạo đối với sự phát triển tâm lý của trẻ, chúng có quan hệ biện chứng với nhau hai quá trình này không phải là hai quá trình diễn ra song song mà chúng thống nhất với nhau có quan hệ tương hỗ với nhau. Bởi vì, sự phát triển tâm lý của trẻ chỉ có thể diễn ra một cách tốt đẹp trong điều kiện dạy học và giáo dục. Để giữ được vai trò chủ đạo thì giáo dục và dạy học phải luôn kích thích, dẫn dắt sự phát triển chứ không phải là sự chờ đợi sự phát triển. Giáo dục phải đi trước một bước để đón bắt sự phát triển, tạo nên ở trẻ quá trình giải quyết mâu thuẫn liên tục để thúc đẩy sự phát triển. Tuy vậy, trong khi kích thích sự phát triển thì dạy học và giáo dục cần phải tính đến mức độ trẻ đã đạt được, tính đến đặc điểm lứa tuổi và qui luật bên trong của sự phát triển. Muốn tâm lý của trẻ phát triển đúng đắn thì bên cạnh yếu tố giáo dục rất cần sự tự giáo dục của trẻ trong tất cả các thời kỳ của cuộc đời.

III. CÁC GIAI ĐOẠN PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM

1. Quan điểm về giai đoạn phát triển tâm lý

Quan niệm sinh vật coi sự phát triển tâm lý như là một quá trình sinh vật tự nhiên. Họ căn cứ vào những nhân tố sinh vật thuần túy (như sự thay răng hay mọc răng của trẻ...) đã khẳng định tính bất biến, tính tuyệt đối của các giai đoạn lứa tuổi. Quan niệm khác lại phủ nhận khái niệm lứa tuổi, họ coi sự phát triển như là sự tích lũy tri thức, kỹ năng kỹ xảo một cách đơn giản.

Quan điểm của TLH Mácxit, đại diện là L.X.Vurgótxki coi lứa tuổi là một thời kỳ phát triển nhất định đóng kín một cách tương đối. Trong mỗi thời kỳ có qui luật phát triển chung và được thể hiện một cách độc đáo về chất. Khi chuyển từ lứa tuổi này sang lứa tuổi khác bao giờ cũng xuất hiện những cấu tạo tâm lý mới chưa từng có trong các thời kỳ trước. Những cấu tạo mới này cải tổ lại và làm biến đổi chính tiến trình phát triển tâm lý của trẻ. 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 mà giai đoạn lứa tuổi chỉ có ý nghĩa tương đối. Giới hạn tuổi chỉ có ý nghĩa như là yếu tố thời gian trong quá trình phát triển của trẻ chứ nó 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 hơn hay chậm hơn... là do ta biết tận dụng thời gian và điều kiện giáo dục để tổ chức cuộc sống của trẻ.

2. Phân chia giai đoạn phát triển tâm lý của trẻ

Các nhà TLH Mác xit đã căn cứ vào sự thay đổi căn bản trong điều kiện sống và hoạt động của trẻ, vào sự phát triển về thể chất ở trẻ và sự thay đổi trong cấu trúc chức năng tâm lý của trẻ. Người ta chia sự phát triển tâm lý của trẻ như sau:

2.1. Giai đoạn trước tuổi học

- + Tuổi sơ sinh: 0 - 2 tháng
- + Tuổi hài nhi: Từ 2 - 12 tháng
- + Tuổi nhà trẻ: Từ 1 - 3 tuổi
- + Tuổi mẫu giáo: Từ 3 - 6 tuổi.

Hoạt động chủ đạo trong giai đoạn này là hoạt động vui chơi.

2.2. Giai đoạn tuổi học sinh

- + Tuổi nhi đồng: Từ 6 - 11 tuổi
- + Tuổi thiếu niên: Từ 11 - 15 tuổi
- + Tuổi đầu thanh niên: Từ 15 -18 tuổi.

Hoạt động chủ đạo trong giai đoạn này là hoạt động học tập.

Mỗi thời kỳ có một vị trí, vai trò nhất định trong quá trình chuyển từ đứa trẻ mới sinh sang một nhân cách trưởng thành. Mỗi thời kỳ có những nét tâm lý đặc trưng nhất định mà đứa trẻ phải trải qua. Sự chuyển từ thời kỳ này sang thời kỳ khác bao giờ cũng gắn với sự xuất hiện những cấu tạo tâm lý mới về chất.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Nêu quan điểm cơ bản của thuyết tiền định, thuyết duy cảm, thuyết hội tụ hai yếu tố về sự phát triển tâm lý của trẻ. Những thuyết đó có điểm gì cần phê phán ?
2. Tại sao các nhà tâm lý học lại cho rằng: quá trình hình thành và phát triển tâm lý của trẻ em là quá trình tạo ra cái mới? Cho ví dụ minh họa
3. Phân tích vai trò chủ đạo của giáo dục đối với sự phát triển tâm lý của trẻ.
4. Tại sao nói giai đoạn phát triển tâm lý chỉ có ý nghĩa tương đối ?
5. Sự phát triển tâm lý của trẻ được chia thành những giai đoạn và những thời kì lứa tuổi nào? Nêu hoạt động chủ đạo ứng với mỗi thời kỳ đó.
6. Phân tích bước ngoặt 6 tuổi và việc chuẩn bị sẵn sàng về mặt tâm lý cho trẻ đến trường phổ thông.

Chương II

ĐẶC ĐIỂM TÂM LÝ CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC

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. NHỮNG TIỀN ĐỀ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC

1. Bậc tiểu học trong nền giáo dục hiện đại

1.1. Giáo dục tiểu học ở Việt Nam

Ở Việt Nam đã tiến hành cải cách giáo dục lần thứ III, theo qui định của hệ thống giáo dục quốc dân thì trẻ em vào lớp 1 khi tròn 6 tuổi. Các em học từ lớp 1 đến lớp 5. Trẻ ở độ tuổi này có đủ điều kiện về thể chất cũng như tinh thần để có khả năng lĩnh hội được chương trình học do Nhà nước quy định. Chúng ta đã biên soạn được một hệ thống sách giáo khoa cho bậc Tiểu học và tiến hành bồi dưỡng giáo viên dạy sách mới theo chương trình cải cách giáo dục.

Với truyền thống bảo vệ, chăm sóc và giáo dục trẻ em, Quốc hội nước ta đã ký, phê chuẩn và cam kết thực hiện công ước về quyền trẻ em., ban hành “Luật bảo vệ, chăm sóc giáo dục trẻ em” (ngày 12/8/1991) và “Luật phổ cập giáo dục tiểu học”.

Hội nghị quốc gia vì trẻ em Việt Nam (tháng 12/1991) đã nêu 10 điểm cam kết trong đó có nhấn mạnh: “Phổ cập giáo dục tiểu học nhằm đạt mức 90% số trẻ em học xong bậc tiểu học trước độ tuổi 15, số còn lại học xong lớp 3, không để trẻ em mù chữ ở tuổi 15 vào năm 2000.” Muốn đạt được mục tiêu phổ cập giáo dục tiểu học cần phải có những biện pháp để trẻ em ở độ tuổi đi học, đặc biệt là trẻ em ở những vùng khó khăn, trẻ em mồ côi, lang thang, trẻ khuyết tật, trẻ ở vùng dân tộc thiểu số được đi học. Mặt khác, phải tập trung chỉ đạo việc dạy và học ở bậc tiểu học, giảm tỷ lệ học sinh bỏ học, nâng cao hiệu quả đào tạo ở tiểu học. Khi học hết tiểu học, trẻ em phải được phát triển cả về trí tuệ, đạo đức, tình cảm, thẩm mỹ và thể chất đáp ứng yêu cầu tiếp tục học lên cấp trên hoặc bước vào cuộc sống của những người công dân.

Hiện nay, chất lượng giáo dục phổ thông nói chung và ở bậc tiểu học nói riêng vẫn chưa cao. Hiện tượng này có nhiều nguyên nhân: Việc đầu tư cho giáo dục tiểu học chưa đáp ứng yêu cầu tối thiểu; việc đào tạo, bồi dưỡng giáo viên chưa đáp ứng được những yêu cầu của cải cách giáo dục, đội ngũ giáo viên gặp nhiều khó khăn; cách dạy học cũng lạc hậu. Hiện tượng “thầy giảng trò nghe, thầy đọc trò chép, thầy nói trò nhắc lại, đọc theo, nói theo, thầy tích cực giảng mọi điều, trò chỉ ngoan ngoãn nghe, xem thầy làm” diễn ra khá phổ biến. Nói cách khác, việc dạy ở bậc tiểu học chủ yếu do giáo viên tiến hành thông qua các tiết giảng nhằm mục đích truyền thụ kiến thức qui định trong chương trình vào đầu óc học sinh. Những việc làm nhằm làm thay đổi toàn bộ nhân cách học sinh thì ít được chú ý. Với cách dạy và học như vậy không thể đào tạo được thế hệ trẻ thông minh, năng động, sẵn sàng đáp ứng những yêu cầu của cuộc sống trong xã hội hiện đại. Chúng ta chưa nhận thức chưa đúng về trẻ em trong xã hội hiện đại ngày nay (ngay cả ở một số nhà giáo và các bậc làm cha làm mẹ). Người lớn thường lấy bản thân mình để phán xét và dạy dỗ trẻ em.

1.2. Giáo dục tiểu học là bậc học nền tảng

Luật phổ cập giáo dục tiểu học có ghi: Giáo dục tiểu học là bậc học nền tảng của hệ thống giáo dục nền tảng quốc dân, có nhiệm vụ xây dựng và phát triển tình cảm đạo đức, trí tuệ, thẩm mỹ và thể chất của trẻ em nhằm hình thành cơ sở ban đầu cho sự phát triển toàn diện nhân cách con người Việt Nam.

Bậc tiểu học là bậc học phổ cập và phát triển, tạo tiền đề để thực hiện “nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực và bồi dưỡng nhân tài”. Tính phổ cập là bắt buộc trẻ em học xong bậc tiểu học phải đạt được những yêu cầu tối thiểu. Nhưng bậc tiểu học sẽ tạo ra những điều kiện để trẻ em tiếp tục phát triển, có khả năng học tập suốt đời để trở thành những con người có trí tuệ phát triển, ý chí cao và tình cảm đẹp. Tính phổ cập và phát triển của giáo dục tiểu học chính là tính đồng loạt và tính cá thể ở tiểu học. Tính đồng loạt là yêu cầu của bậc học này đối với trẻ em 11,12 tuổi, chậm là 14 tuổi có thể và phải đạt được. Tuy vậy, những học sinh trong độ tuổi này có khả năng và có điều kiện học tập thì có thể phát triển cao hơn, không bị hạn chế.

Bậc tiểu học thể hiện tính dân tộc, tính hiện đại được quán triệt trong nội dung giáo dục. Lứa tuổi học sinh tiểu học là thời kỳ thuận lợi để hình thành các thành phần tạo nên nhân cách con người. Nội dung giáo dục ở bậc tiểu học bao gồm những tri thức thuộc các lĩnh vực khoa học xã hội và nhân văn, giáo dục và đạo đức, lối sống và thẩm mỹ. Ngay từ những lớp đầu cấp các em đã được học về lịch sử, địa lý của đất nước, bài văn, bài thơ của ông cha, được giáo dục lối sống văn minh, tình cảm cao thượng, truyền thống tốt đẹp của dân tộc. Mặt khác, nội dung giáo dục ở bậc tiểu học cũng chú ý đến trí thức của nhân loại thuộc các lĩnh vực khoa học tự nhiên, kỹ thuật. Điều đó, làm cho giáo dục ở nước ta từng bước hòa nhập với trào lưu giáo dục hiện đại của thế giới.

Bậc Tiểu học còn thể hiện tính nhân văn và dân chủ. Nó được thể hiện ở mục tiêu phổ cập giáo dục tiểu học ở tính chất phát triển của bậc học này, ở phương pháp dạy học và giáo dục. Giáo dục tiểu học phải triệt để tôn trọng nhân cách của học sinh, coi trọng nội lực thúc đẩy hoạt động học của học sinh, những hoạt động chân tay, hội họa, trò chơi phải có một vị trí xứng đáng trong học đường. Bậc tiểu học là bậc học đầu tiên, có nhiệm vụ xây dựng những nền móng cho toàn bộ hệ thống giáo dục phổ thông, đặt cơ sở vững chắc cho sự phát triển con người toàn diện. Hội nghị quốc tế về giáo dục phổ thông họp tại Mátxcova năm 1968 đã kết luận: nếu đứa trẻ không đạt kết quả tốt ở bậc tiểu học thì chắc nó cũng không thể tiến bộ được trong những năm sau.

Tóm lại, mọi công dân đều phải qua phổ cập tiểu học, hoạt động học ở bậc học này là hoạt động chủ đạo đối với sự phát triển toàn diện nhân cách của trẻ. Chính ở bậc học này những đặc điểm sinh lý và tâm lý của trẻ được phát triển mạnh mẽ và hình thành nề nếp và thói quen học tập, nhu cầu và hứng thú nhận thức... ở bậc tiểu học vai trò và ảnh hưởng của giáo viên đối với học sinh rất lớn. Vì vậy, dạy học và giáo dục ở bậc học này không chỉ đặt nền móng giáo dục phổ thông mà còn đặt nền móng cho sự sáng tạo của học sinh.

2. Giáo dục tiểu học trên thế giới

Giáo dục tiểu học trên thế giới có nhiều tên gọi khác nhau (cấp I, giáo dục sơ học) nhưng đều được xem là bậc học thứ nhất của hệ thống giáo dục phổ thông. Số năm dành cho bậc học này từ 3 đến 10 năm. Thời gian học 3 năm có 4 nước, thời gian học 5 năm có 34 nước, thời gian học 6 năm có 103 nước, thời gian học từ 7 năm trở lên có 94 nước, thời gian học 8 năm có 8 nước... Vấn đề phổ cập giáo dục tiểu học cần chú ý những luận điểm sau:

- Giáo dục tiểu học được coi là yếu tố nền tảng của hệ thống giáo dục, sự phối hợp giữa giai đoạn này và các giai đoạn giáo dục khác cần được củng cố, cần đảm bảo tính liên tục của các mục tiêu, các nội dung và các cơ cấu.

- Việc phổ cập giáo dục tiểu học không chỉ xem xét dưới góc độ số lượng mà cần phải được đổi mới thường xuyên về mục đích, cấu trúc, nội dung, phương pháp và phương tiện nhằm tạo cơ hội học tập tốt nhất cho học sinh về sau.

- Việc phổ cập giáo dục tiểu học không được dẫn đến sự giảm sút về chất lượng giáo dục. Mỗi trẻ em đều có quyền nhận một sự giáo dục có chất lượng trong một khoảng thời gian nhất định để đảm bảo phát triển toàn bộ nhân cách với tư cách là một thành viên của xã hội. Một nền tảng giáo dục mang đến cho trẻ những tri thức lý luận và thực tiễn cơ bản cần thiết cho việc tiếp tục học tập, cho cuộc sống hàng ngày. Vì vậy, giáo dục tiểu học phải nhằm phát triển tối đa những tiềm năng và hứng thú của trẻ

3. Giáo dục tiểu học trong xã hội hiện đại

Giáo dục trong xã hội nào cũng liên hệ mật thiết với đời sống của xã hội ấy. Nội dung của bất cứ nền giáo dục nào cũng là biểu hiện cơ bản của đời sống hiện thực, phản ánh trình độ phát triển của kinh tế - xã hội qua một giai đoạn lịch sử xã hội nhất định. Chẳng hạn, nền giáo dục cổ truyền là con đẻ của nền kinh tế tiểu nông gia trưởng, thường trông chờ vào sự may rủi như lão nông tri điền “trông trời, trông đất, trông mưa...” Phương pháp giáo dục nặng nề về áp đặt khuyên răn để trẻ em buộc phải chấp nhận những chân lý có sẵn chỉ việc học thuộc lòng, nói lại những điều thầy giảng, những điều trong sách thánh hiền. Rốt cuộc trẻ em chỉ là đối tượng chịu sự giáo dục một cách thụ động.

Xã hội hiện đại, cuộc cách mạng khoa học - công nghệ đã đạt được những thành tựu rực rỡ. Loài người đang bước sang nền văn minh thông tin. Với việc sử dụng các loại máy tính, tự động hóa, công nghệ sinh học, năng lượng mới, vật liệu mới. Máy móc cũng thay thế cho cơ bắp, trí nhớ làm giảm nhẹ sự tiêu tốn sức lực của con người. Sự tiến bộ của khoa học đã kích thích nhu cầu ở học sinh tiểu học về sự khám phá nguyên nhân và bản chất của các hiện tượng, lý giải chúng bằng tư duy khoa học. Để đáp ứng nhu cầu ấy, nền giáo dục không chỉ phải thay đổi về nội dung mà cả phương pháp cho thích hợp với thời đại. Nền giáo dục hiện đại đáp ứng xu thế dân chủ hóa giáo dục, phải có kỹ thuật phỏng theo phương pháp đại công nghệ. Nhờ kỹ thuật này mà có thể tổ chức điều khiển được sự phát triển của trẻ em và kiểm soát được quá trình giáo dục. Vì thế, sản phẩm của nền giáo dục là chắc chắn, tất yếu không phụ thuộc vào luật may rủi.

Nền giáo dục hiện đại không chỉ cải cách theo hướng hoặc chỉ cải tiến nội dung dạy học, hoặc chỉ cải tiến phương pháp dạy học (cải cách nửa vời). Toàn bộ quá trình giáo dục hiện đại cả nội dung và phương pháp của nó phải tạo ra sự phát triển tự nhiên của trẻ em hiện đại. Vì sự phát triển của trẻ em hiện đại, vì lợi ích của trẻ em, nền giáo dục hiện đại không lấy người lớn làm chuẩn mực để phán xét trẻ em, không lấy người dạy làm trung tâm, không lấy lý thuyết suông làm nội dung, không lấy sự giảng giải làm phương pháp chủ yếu. Nền giáo dục hiện đại xem trẻ em là nhân vật trung tâm, là linh hồn của trường, lấy sự phát triển cả trí tuệ và nhân cách và hạnh phúc ngay ngày hôm nay của trẻ em làm lẽ sống của mình.

Quan niệm về giáo dục hiện đại như vậy sẽ dẫn đến sự thay đổi cách nhìn nhận về nhà trường. Nhà trường trong xã hội hiện đại không phải là sự kéo dài ra của sự dạy dỗ trẻ em của gia đình trong 6 năm đầu của cuộc đời trẻ. Nhà trường hiện đại phải đem đến cho trẻ những thành tựu cuối cùng của nền văn minh đương thời, phải tiến hành giáo dục trẻ em bằng phương pháp nhà trường chứ không phải bằng phương pháp truyền tay, kèm cặp hoặc truyền khẩu. Nhà trường phải dạy cho trẻ em những khái niệm khoa học chứ không phải những kinh nghiệm sống, phải dạy cho trẻ cách học (phương pháp làm việc trí óc). Do đó những gì trẻ học được ở bậc tiểu học không chỉ giúp cho các em có vốn để sống một cuộc sống bình thường mà thỏa mãn nhu cầu học lên và học mãi của chúng. Nhà trường phải xem xét vai trò của thầy và trò theo hướng

thầy tổ chức và hướng dẫn, trò hoạt động và phát triển. Trong đó, thầy giữ vai trò chủ đạo tổ chức hướng dẫn cho trẻ hoạt động, trò tự làm ra sản phẩm giáo dục. Dạy học theo hướng đó thì trẻ em vừa là đối tượng vừa là chủ thể của giáo dục.

Trong nền giáo dục hiện đại, công việc của giáo viên không chỉ nhằm hình thành các khái niệm khoa học, cách làm việc trí óc mà còn hướng tới việc phát triển các phẩm chất nhân cách của học sinh. Giáo viên làm việc với tập thể học sinh nhưng phải chú ý đến từng học sinh. Vì vậy, cá thể hóa trong quá trình dạy học và giáo dục là một việc làm đầy trách nhiệm và vô cùng khó khăn nhưng rất cao cả. Vì giáo viên là người đào tạo hàng loạt nhân cách nhưng lại vun trồng từng học sinh giúp các em phát huy hết khả năng nỗ lực của mình để trở thành người công dân tốt.

Xét góc độ này, sản phẩm lao động của người giáo viên không theo khuôn mẫu nhân cách cố định. Vì mỗi học sinh là một chủ thể riêng biệt. Giáo viên không chỉ dạy cái mình thích, giáo viên phải dạy cho học sinh cái mà xã hội hiện đại đòi hỏi ở người học. Giáo viên là người đại diện cho trí tuệ thời đại, là chuyên gia có tay nghề chứ không phải là người gõ đầu trẻ. Nền giáo dục hiện đại không cho phép theo kiểu “cơm chấm cơm”. Nếu lão hóa kiến thức thì giáo viên sẽ tự đào thải mình ra khỏi đội ngũ giáo viên. Vì vậy, giáo viên phải học tập và phấn đấu không ngừng, học suốt đời.

II. 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. Theo J. Piaget, phía bên này cột mốc là thời kỳ tiền thao tác, có nghĩa trẻ có thể sử dụng thao tác đảo ngược để tiến hành tư duy trừu tượng. 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.Vurgôtxki 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 chú trọng 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 hề 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.

III.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 - 500 g.

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 lấu, 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 tìm hãm những cảm xúc của mình. Quá trình hưng phấn rất mạnh, nên học sinh tiểu học rất hiếu động và nhiều khi chưa có khả năng tự kiểm 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. 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 sôi sảng 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 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. 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 đề nén tính sáng tạo của trẻ trong lúc các em đang chơi.

2.3. 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.Macarenco đã khuyên: nên để trẻ lao động ở gia đình càng sớm càng hay dù chúng còn vụng về, chậm chạp. Ngược lại, không nên tận dụng trẻ, giao cho trẻ những việc nặng quá sức. Hiện nay, một số gia đình còn bắt các em lao động quá nhiều, bắt trẻ làm như người lớn thực sự, làm với mục đích kiếm sống. Điều đó chỉ đem lại lợi ích trước mắt, nhưng xét về lâu dài, việc làm đó sẽ dẫn đến hậu quả tai hại rất lớn. Mặt khác, chúng ta cũng cần thấy rằng hiện nay có một số em thích lao động chân tay hơn là học tập, nhưng không vì thế mà chúng ta quá lợi dụng sức lao động của trẻ. Đối với những em này, cha mẹ phải quan tâm đến việc học tập của các em, phải khuyến khích các em học tập, phải tạo cho các em thói quen đi học và học tập một cách chăm chỉ, nghiêm túc.

2.4.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

thuần 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.

IV. 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 tri 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 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 còn mang tính trực quan - hình tượng và được phát triển hơn trí nhớ từ ngữ lô gic. 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 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). Ví dụ: Khi giáo viên cho học sinh thực hiện phép tính sau: $(1250 + 15 : 0,5) - 11 \times 12 : 0,25 = ?$ thì nhiều em vẫn thực hiện phép tính theo lối tư duy máy móc. Với cách học như vậy không rèn luyện được kỹ năng tính toán cho các em.

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 của học sinh tiểu học so với trẻ ở mẫu giáo phát triển hơn và rất phong phú. Tô Hữu nói: “Ở tuổi 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. Chỉ có 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 ngộ ngĩnh, xa thực tế nhưng không làm hạn chế tính sáng tạo của trẻ trong quá trình tưởng tượng.

1.6. 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 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 đề ra 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 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 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 sự 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 đến 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 (đặc biệt là ở những 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 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 lý 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

thể, 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.

V.MỘT SỐ VẤN ĐỀ GIÁO DỤC HỌC SINH TIỂU HỌC

Muốn giáo dục trẻ em đạt kết quả tốt phải tuân theo những nguyên tắc giáo dục, giáo dục phải dựa vào và đi trước một bước trình độ phát triển tâm lý đã có của trẻ, đồng thời thúc đẩy mạnh mẽ sự phát triển tâm lý của chúng. Đối với học sinh tiểu học chúng ta phải lấy năm điều Bác Hồ dạy thiếu niên nhi đồng làm nội dung giáo dục cơ bản. Qua năm điều Bác Hồ dạy thiếu niên nhi đồng ta không chỉ giáo dục đạo đức cho các em mà còn giáo dục cả trí tuệ, thể lực và thẩm mỹ... Ngoài ra, nhà trường cần phải bồi dưỡng năng lực nhận thức cho các em. Nhưng nhận thức của học sinh tiểu học còn mang tính chất cụ thể và nhiều xúc cảm, nên mọi hình thức tác động giáo dục phải rất cụ thể và phải tác động vào tình cảm của các em. Việc dạy cho trẻ có ý thức và năng lực tự kiểm tra trong học tập có ý nghĩa rất lớn đối với việc giáo dục học sinh tiểu học.

Ở tuổi này những lý thuyết khô khan sẽ không đứng được trong tâm trí các em. Nên trong giảng dạy và giáo dục các em cần lưu ý tới yếu tố tình cảm. Ngày mới tới trường lần đầu tiên trong cuộc đời sẽ có ấn tượng mãi mãi về sau. Vì vậy, nhà trường phải đón tiếp các em với tất cả sự chăm sóc ân cần, vồn vã, vui vẻ để gây cho các em những cảm xúc tốt đẹp để cho các em mãi mãi ghi nhớ ngày đầu tiên đến trường. Học sinh tiểu học cần được giáo viên khuyến khích, khen ngợi nhiều hơn, vì làm như vậy sẽ giúp trẻ tự tin. Song hình thức khen thưởng đó phải thực sự xứng đáng, nếu không sẽ không có tác dụng giáo dục. Bên cạnh đó biện pháp nêu gương cũng rất quan trọng đối với học sinh tiểu học. Giáo viên, cha mẹ và tất cả những người lớn nói chung phải hết sức mẫu mực, đó là những tấm gương gần gũi nhất mà các em sẽ noi theo. Để giáo dục trẻ có hiệu quả thì việc kết hợp giữa giáo dục nhà trường, gia đình và xã hội là rất cần thiết, cần được chú trọng hơn đối với các lứa tuổi khác. Trong đó giáo dục nhà trường phải giữ vai trò chủ đạo. Nhưng giáo dục của gia đình có tác dụng rất lớn. Cần phải tổ chức các dạng hoạt động khác nhau như: học tập, lao động và vui chơi, đặc biệt là những hình thức tập thể... trong các hoạt động đó mà rèn luyện các em.

Học sinh Tiểu học là lứa tuổi hoa, lứa tuổi có nhiều đặc điểm riêng của nó. Chúng ta phải nâng niu, chăm sóc, giáo dục các em trở thành những người khoẻ mạnh, có đầy đủ những phẩm chất của con người mới. Như Tố Hữu nói: “Lại phải giữ cho lứa tuổi này một thể chất tốt: mắt mũi tinh tốt, đầu óc sáng suốt, thân thể khoẻ mạnh. Cần giữ gìn xương sống của các em cho thẳng. Tập cho các em nhìn thẳng mặt người, với cặp mắt ngay thẳng, tập cho các em sống trong tình bè bạn, tình đồng chí, tình anh em. Không nên bao giờ để các em cụp mắt xuống, để khi lớn lên các em biết ngẩng cao đầu như anh hùng Nguyễn Văn Trỗi, trước kẻ thù vẫn bất khuất hiên ngang.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Trình bày những hiểu biết của mình về giáo dục bậc tiểu học ở Việt Nam và các nước trên thế giới? Từ đó anh/chị hãy rút ra những kết luận sư phạm cần thiết.
2. Hãy phân tích mối quan hệ giữa Trẻ em - Người lớn - Thế giới đồ vật trong sự phát triển tâm lý của trẻ em.
3. Hãy trình bày những khả năng cần thiết của trẻ để chúng có thể vào học lớp 1.
4. Trình bày những đặc điểm cơ bản trong hoạt động nhận thức của học sinh tiểu học. Cho ví dụ minh họa?
5. Phân tích những đặc điểm nhân cách điển hình của học sinh tiểu học. Từ đó anh/chị hãy rút ra những kết luận sư phạm cần thiết.
6. Nếu được phân công dạy lớp 1 anh/chị phải quan tâm đến những điểm tâm lý nào của học sinh? Về mặt tâm lý học sinh lớp 1 thường gặp những khó khăn gì khi đến trường học tập? Hãy đưa ra biện pháp giúp trẻ cách khắc phục những khó khăn đó.
7. Trong lớp có học sinh hay lơ đãng, giáo viên nói gì cũng không hiểu nên không bao giờ em hoàn thành nhiệm vụ học tập trên lớp. Anh/chị hãy nêu biện pháp tác động để những học sinh này chú ý học tập hơn. Dùng kiến thức tâm lý học lứa tuổi tiểu học để giải thích cơ sở của các biện pháp đó.
8. Phân tích bước ngoặt 6 tuổi và việc chuẩn bị sẵn sàng về mặt tâm lý cho trẻ đến trường phổ thông.

Chương III

TÂM LÝ HỌC DẠY HỌC TIỂU HỌC

I. MỐI QUAN HỆ GIỮA DẠY VÀ HỌC

Tâm lý học dạy học là một bộ phận của TLH Sư phạm nó có liên quan chặt chẽ với lý luận dạy học. Dạy học là một quá trình tác động qua lại giữa thầy và trò nhằm truyền đạt và lĩnh hội tri thức, hình thành kỹ năng kỹ xảo. Trong đó, thầy giữ vai trò chủ đạo và trò chủ động tích cực để nắm vững tri thức, kỹ năng, kỹ xảo nhằm phát triển năng lực hoạt động trí tuệ, hình thành thế giới quan và nhân sinh quan.

Chất lượng của quá trình dạy học không phải chỉ phụ thuộc vào người giáo viên mà nó phụ thuộc vào nhiều yếu tố khác nhau. Trước tiên phải phụ thuộc vào những người tham gia trong quá trình đó, ngoài ra nó còn chịu ảnh hưởng của những điều kiện khách quan và những điều kiện chủ quan của quá trình dạy học.

Những điều kiện bên ngoài: Nội dung tri thức được qui định bởi mục đích đào tạo của nhà trường; phong cách dạy của thầy (Phẩm chất đạo đức; trình độ học vấn; sự hiểu biết về phương pháp dạy học và kỹ năng thực hiện chúng); cơ sở vật chất thiết bị của nhà trường và hình thức tổ chức dạy học.

Những điều kiện bên trong: Ý thức trách nhiệm, thái độ của học sinh đối với việc học tập được thể hiện ở nhu cầu, động cơ, hứng thú đối với học tập; vốn kinh nghiệm sống, tri thức, trình độ phát triển trí tuệ, trình độ phát triển những kỹ năng học tập đã và đang được hình thành ở học sinh.

Do đó, muốn cho học tập đạt kết quả cao đòi hỏi giáo viên phải biết kết hợp cả những điều kiện bên ngoài và những điều kiện bên trong của sự học tập một cách biện chứng thì mới có thể đề ra những biện pháp sư phạm thích hợp. Chỉ có như vậy, hoạt động dạy của giáo viên mới thực sự khoa học và đảm bảo tính sư phạm cao. Muốn làm được điều đó đòi hỏi người giáo viên phải hiểu được đối tượng dạy học của mình. Trong quá trình dạy - học không phải chỉ đòi hỏi ở thầy phải biết kết hợp hai mặt của sự học tập, mà bản thân trò cũng phải biết kết hợp biện chứng cái bên trong của mình với cái bên ngoài của điều kiện sư phạm để điều chỉnh hoạt động học của mình sao cho phù hợp với những điều kiện bên ngoài. Điều đó muốn khẳng định rằng cần có sự kết hợp giữa hoạt động dạy của thầy và hoạt động học của trò.

II. HOẠT ĐỘNG DẠY

1. Hoạt động dạy là hoạt động chuyên biệt do người lớn tổ chức và điều khiển hoạt động của trẻ nhằm giúp chúng lĩnh hội nền văn hóa xã hội tạo ra sự phát triển tâm lý và hình thành nhân cách.

2. Thực chất của hoạt động dạy là tổ chức điều khiển hợp lý hoạt động học. Vì thế, giáo viên phải biết tổ chức hợp lý nội dung bài học phù hợp với logic của khái niệm rồi truyền đạt khái niệm đó đến học sinh. Mục đích của hoạt động dạy là giúp cho trẻ lĩnh hội nền văn hóa xã hội, phát triển tâm lý và hình thành nhân cách. Từ khi sinh ra đứa trẻ vốn tiềm tàng là một con người. Nhưng muốn trở thành con người thực sự, một thực thể xã hội có ý thức, có nhân cách thì đứa trẻ phải tham gia vào các mối quan hệ xã hội và trong mối quan hệ đó lĩnh hội được nền văn hóa xã hội của loài người bằng chính hoạt động tích cực của nó dưới sự giúp đỡ của người lớn. Có nghĩa là trẻ lĩnh hội nền văn hóa xã hội một cách gián tiếp thông qua người lớn, qua đó mà tạo ra những cơ sở trọng yếu để hình thành nhân cách.

3. Để đạt được mục đích của quá trình dạy học phải thông qua hoạt động dạy, trong đó người giáo viên giữ vai trò chủ đạo để tổ chức điều khiển hoạt động nhận thức của học sinh. Chức năng nhiệm vụ của giáo viên trong hoạt động dạy không phải là sáng tạo ra những tri thức mới, cũng không phải là tái tạo những tri thức cũ cho bản thân. Mà nhiệm vụ chủ yếu của người giáo viên là tổ chức quá trình tái tạo tri thức đó ở trẻ. Có nghĩa là người giáo viên phải sử dụng tri thức đó như là những phương tiện, vật liệu để tổ chức và điều khiển người học “sản xuất” những tri thức ấy lần thứ hai cho bản thân mình, thông qua đó tạo sự phát triển tâm lý ở học sinh. Muốn đạt được điều đó thì trong quá trình dạy học người thầy phải luôn phát huy được tính tích cực độc lập trong hoạt động học của học sinh, làm cho các em vừa ý thức được đối tượng cần chiếm lĩnh lại vừa biết cách chiếm lĩnh đối tượng đó. Chính tính tích cực hoạt động của học sinh sẽ quyết định trực tiếp chất lượng học tập. Nhưng điều đó lại phụ thuộc vào trình độ tổ chức và điều khiển hoạt động học của thầy.

4. Những yếu tố tâm lý cơ bản trong hoạt động dạy

Hoạt động dạy thường diễn ra ở các khâu cơ bản như: chuẩn bị (bao gồm vạch kế hoạch giảng dạy dài hạn, ngắn hạn, soạn giáo án); tổ chức sự lĩnh hội của người học; kiểm tra tiến trình và kết quả của hoạt động học. Để tiến hành các khâu trên có hiệu quả đòi hỏi người dạy phải trau dồi những yếu tố tâm lý cần thiết, bao gồm phẩm chất và năng lực sau:

- Hiểu và đánh giá đúng trình độ nhận thức của học sinh. Biểu hiện của sự hiểu biết này là tiên đoán được những thuận lợi và khó khăn mà học sinh có thể gặp phải khi lĩnh hội tri thức mới, xác định đúng đắn liều lượng tri thức mới cũng như sự căng thẳng trí óc cần thiết trong học tập,... Đây là một trong những cơ sở quan trọng để giáo viên đề ra những “chiến lược” dạy phù hợp với đối tượng.

- Đánh giá đúng đắn tài liệu (xác lập được mối quan hệ giữa yêu cầu tri thức của chương trình với trình độ, đặc điểm của đối tượng). Biểu hiện của năng lực này là người dạy biết phân tích tài liệu, nắm được cái trung tâm, cái cơ bản chứa đựng trong tài liệu, cũng như phân tích trình độ, đặc điểm đối tượng để tìm ra cách trình bày, lý giải hay lập luận, chứng minh một cách khoa học, nhanh và chính xác. Do vậy, đây cũng là một yếu tố tâm lý cần thiết trong hoạt động dạy.

- Chế biến tài liệu học tập. Năng lực thể hiện ở sự gia công về mặt sư phạm của GV đối với tài liệu học tập, nhằm làm cho nó phù hợp tối đa với đặc điểm lứa tuổi, đặc điểm cá nhân học sinh và trình độ hiểu biết của các em về lĩnh vực đó.

- Lựa chọn phương pháp, phương tiện và các hình thức tổ chức dạy học khác nhau, biết phối hợp và điều chỉnh chúng trong tiến trình dạy học. Sự đúng đắn và hữu hiệu của sự lựa chọn này nói lên sự thành thạo của kỹ năng dạy học, sự vững vàng về tay nghề.

- Hoạch định hành vi và sự hành động cần thiết của học sinh trong tiến trình dạy học. Vì thực chất của hoạt động dạy là tổ chức hoạt động học của học sinh, nên việc xác lập được một tiến trình hành động học tập đúng đắn trong quá trình lĩnh hội tri thức là đã hình thành cho học sinh cách giành lấy tri thức. Làm được điều này đòi hỏi người giáo viên phải nắm được nguồn gốc và quá trình tái tạo tri thức.

- Năng lực ngôn ngữ: Vì đây là công cụ quan trọng mà giáo viên dùng để tổ chức hoạt động học của học sinh. Năng lực ngôn ngữ chính là năng lực truyền đạt tri thức, niềm tin, cảm xúc của mình bằng lời nói, điệu bộ và nét mặt. giáo viên dùng ngôn ngữ để truyền đạt thông tin, kích thích và duy trì sự chú ý, tổ chức và điều khiển hoạt động nhận thức của học sinh.

- Óc quan sát sư phạm: Đó là kỹ năng nhận ra cái quan trọng, cái cần phát hiện. Óc quan sát sư phạm không chỉ phụ thuộc vào cường độ và chiều sâu của tri giác, mà còn phụ thuộc vào kỹ năng tư duy, cũng như kỹ năng cảm nhận hạt nhân của những ý

nghe đúng đắn, đặc sắc của học sinh khi thắc mắc, trả lời câu hỏi, làm bài,...Người giáo viên có óc quan sát không chỉ nhìn thấy, nghe thấy rõ những điều đã xảy ra mà còn biết suy nghĩ chín chắn, giàu biểu tượng, biết đi sâu vào bản chất, nắm bắt được nguồn gốc của hành vi, cũng như sự thành công và thất bại trong học tập của học sinh.

- Xây dựng bầu không khí tâm lý thuận lợi và thực hiện các hình thức giao tiếp khác nhau: Đó là sự hứng thú, lòng khát khao, sự nỗ lực vượt khó của học sinh trong học tập. Khả năng thiết lập bầu không khí tâm lý thuận lợi và thực hiện các hình thức giao tiếp khác nhau một cách hợp lý trong dạy học phản ánh trình độ am hiểu đối tượng, cân nhắc đúng đắn những nhiệm vụ sư phạm cụ thể phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý của học sinh.

Tóm lại: Dạy là hoạt động chuyên biệt (theo phương thức nhà trường) do người lớn đảm nhiệm nhằm giúp trẻ lĩnh hội nền văn hóa xã hội, phát triển tâm lý thông qua sự tái tạo nền văn hóa đó. Sự tái tạo nền văn hóa phải được trên cơ sở hoạt động tích cực của trẻ. Để tiến hành hoạt động dạy có hiệu quả đòi hỏi người dạy phải có những yếu tố tâm lý cần thiết như: Phải hiểu và đánh giá đúng trình độ nhận thức của học sinh; đánh giá đúng đắn tài liệu và có khả năng chế biến tài liệu; biết vận dụng những biện pháp, phương tiện và hình thức dạy học thích hợp; biết hoạch định hành vi, hoạt động cần thiết cho học sinh; phải có năng lực ngôn ngữ và sự tinh ý sư phạm; biết tạo ra bầu không khí tâm lý thuận lợi và thực hiện các hình thức giao tiếp khác nhau trong quá trình dạy học...

III. HOẠT ĐỘNG HỌC

1. Khái niệm chung

1.1. Học ngẫu nhiên

Học ngẫu nhiên là hoạt động nhận thức được xuất hiện trong một hoàn cảnh nào đó nhằm nắm được tri thức, kinh nghiệm, hình thành kỹ năng, kỹ xảo cũng như các phương thức hành vi thông qua việc thực hiện một hoạt động khác trong cuộc sống hàng ngày.

Học ngẫu nhiên chỉ hình thành ở người học những kinh nghiệm thực tiễn do cuộc sống hàng ngày trực tiếp đem lại. Chỉ mang lại cho người học những tri thức tiền khoa học, có tính chất ngẫu nhiên, rời rạc và không có hệ thống. Những kinh nghiệm lĩnh hội được chỉ có liên quan trực tiếp với những nhiệm vụ trước mắt, mà không trùng hợp với những mục đích trực tiếp của chính hoạt động. Qua sự học ngẫu nhiên trong cuộc sống cũng đem lại cho người học những hiểu biết nhất định. Nhưng cuộc sống lại đòi hỏi con người phải có những tri thức khoa học thực sự, phải hình thành những năng lực thực tiễn mới mà cách học ngẫu nhiên không thể tạo ra được. Do đó, con người cần tiến hành hoạt động học một cách có chủ định, có ý thức.

1.2. Hoạt động học

Hoạt động học là hoạt động đặc thù của con người được điều khiển bởi mục đích tự giác là lĩnh hội tri thức kỹ năng, kỹ xảo mới, những hình thức hành vi và những dạng hoạt động nhất định.

Hoạt động học là hoạt động đặc thù của con người nó chỉ có thể được thực hiện ở trình độ khi mà con người có được những khả năng điều chỉnh những hành động của mình bởi một mục đích đã được ý thức. Chỉ thông qua hoạt động học mới hình thành ở cá nhân những tri thức khoa học vững chắc và mang tính khái quát cao nhằm tạo ra sự phát triển tâm lý, phát triển nhân cách ở người học.

2. Bản chất của hoạt động học tập

2.1. Đối tượng của hoạt động học là tri thức, kỹ năng, kỹ xảo tương ứng với nó.

Mục 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. Muốn hoạt động có kết quả thì người học

phải tích cực tiến hành các hoạt động học tập bằng chính ý thức tự giác và năng lực trí tuệ của bản thân. Nhưng muốn có được tính tự giác trong học tập thì phải làm cho đối tượng cần chiếm lĩnh được xuất hiện trong ý thức của học sinh.

2.2. Hoạt động học là hoạt động hướng vào làm thay đổi chính chủ thể.

Đối tượng của hoạt động học là những tri thức mà loài người đã tích lũy được trong quá trình lao động. Mục đích của hoạt động học là nắm vững tri thức kỹ năng kỹ xảo. Nhưng nội dung đối tượng của hoạt động học không hề thay đổi sau khi nó bị chủ thể của hoạt động học chiếm giữ. Nhờ có sự chiếm lĩnh đó mà con người đã lớn lên về mặt tinh thần, tâm lý chủ thể mới đã được thay đổi và phát triển. Trong hoạt động học không làm thay đổi đối tượng mà làm thay đổi chính chủ thể. Nhưng đôi khi có thể làm thay đổi đối tượng, nhưng đó không phải là mục đích của hoạt động, mà nó chỉ là phương tiện để nhằm đạt được mục đích là thay đổi chính chủ thể hoạt động.

2.3. Hoạt động học là hoạt động được điều khiển một cách có ý thức nhằm tiếp thu tri thức kỹ năng kỹ xảo.

Mục đích của hoạt động học trước hết là tiếp thu tri thức, kỹ năng kỹ xảo. Nhưng sự tiếp thu tri thức có thể được diễn ra trong hoạt động thực tiễn và trong hoạt động học. Sự tiếp thu tri thức diễn ra trong hoạt động thực tiễn thường gắn với một tình huống cụ thể, tri thức mang tính chất kinh nghiệm không có hệ thống, chưa được khái quát và thường không lý giải được cơ sở khoa học của chúng. Sự tiếp thu tri thức diễn ra trong hoạt động học mang tính tự giác cao, tri thức có sự chọn lọc, có hệ thống và mang tính khái quát. Tri thức đó đúng và phù hợp với mọi hoàn cảnh. Do vậy, hoạt động học phải tạo được ở người học những hoạt động thích hợp với mục đích của việc tiếp thu. Sự tiếp thu tri thức chỉ có thể diễn ra trong hoạt động học được điều khiển một cách có ý thức của người lớn.

2.4. Hoạt động học không chỉ hướng vào việc tiếp thu tri thức kỹ năng kỹ xảo mới mà còn hướng vào việc tiếp thu cả những phương pháp giành tri thức đó.

Muốn cho hoạt động học diễn ra có kết quả cao thì người học phải biết cách học, nghĩa là phải có tri thức về hoạt động học. Vì vậy, khi tổ chức hoạt động học cho học sinh thì giáo viên tiểu học không chỉ dạy tri thức khoa học, dạy kỹ năng kỹ xảo mà còn dạy học sinh cách học, con đường chiếm lĩnh tri thức đó như thế nào. Ở những lớp đầu bậc tiểu học, việc dạy tri thức, khái niệm và dạy cách học phải trở thành mục đích của từng giờ lên lớp. Khi cách học đã được hình thành thì nó trở thành phương tiện, công cụ để tiếp tục chiếm lĩnh những tri thức cao hơn ở các lớp cuối cấp. Đó cũng chính là phương tiện không thể thiếu được để đạt được mục đích của hoạt động học.

3. Sự hình thành hoạt động học tập

3.1. Hình thành động cơ học tập

Hoạt động nào cũng được thúc đẩy bởi một động cơ nhất định. Động cơ của hoạt động được hiện thân ở đối tượng của hoạt động. Động cơ của hoạt động học cũng được hiện thân ở đối tượng của hoạt động học đó là những tri thức kỹ năng kỹ xảo mà quá trình giáo dục sẽ mang lại. Hoạt động học có hai loại động cơ sau:

3.1.1. Động cơ hoàn thiện tri thức

Động cơ hoàn thiện tri thức được biểu hiện là học sinh có nhu cầu mở rộng tri thức, tầm hiểu biết của mình nên các em luôn say mê giải quyết những nhiệm vụ học tập... Mỗi lần khám phá được tri thức mới thì các em cảm thấy nguyện vọng hoàn thiện tri thức của mình được thực hiện một phần. Nhu cầu hoàn thiện tri thức được hiện thân ở đối tượng hoạt động học được gọi là động cơ hoàn thiện tri thức. Hoạt động học được thúc đẩy bởi động cơ hoàn thiện tri thức đòi hỏi học sinh phải có sự nỗ lực ý chí để khắc phục những khó khăn trở ngại bên ngoài có thể xuất hiện trong tiến trình học tập. Động cơ này không chứa đựng xung đột bên trong, không phải hướng vào việc

đấu tranh với chính bản thân mình, nên không gây sự căng thẳng tâm lý và đem lại hiệu quả sự phạm cao.

3.1.2. Động cơ quan hệ xã hội

Học sinh tích cực học tập nhưng không phải do sự hấp dẫn lôi cuốn của tri thức mà là do sức hấp dẫn lôi cuốn của “cái khác” ở ngoài mục đích trực tiếp của học tập. Chẳng hạn các em học tập để được khen thưởng hay bị trách phạt; do thi đua và áp đặt; để hài lòng cha mẹ; để kiêu hãnh với bạn bè hay vì tương lai... Tất cả những cái đó là mối quan hệ khác nhau của các em. Trong trường hợp này những mối quan hệ xã hội của cá nhân được hiện thân ở đối tượng học tập nên được gọi là động cơ quan hệ xã hội. Hoạt động học tập được thúc đẩy bởi động cơ quan hệ xã hội ở một mức nào đấy mang tính chất cưỡng bách và có những lực chống đối nhau. Nó gây ra những căng thẳng tâm lý đòi học sinh phải có sự nỗ lực bên trong, đôi khi có 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, thờ ơ với học tập hay bỏ học...

Tóm lại: Cả hai loại động cơ học tập trên đều được hình thành ở học sinh, chúng được tạo thành một hệ thống được sắp xếp theo thứ bậc của hệ thống các động cơ. Động cơ học tập không có sẵn và ta cũng không thể áp đặt, mà nó được hình thành dần trong quá trình học sinh đi sâu vào chiếm lĩnh đối tượng học tập dưới sự tổ chức hướng dẫn của giáo viên. Vì vậy, muốn hình thành động cơ học tập ở học sinh thì cần phải khơi gợi ở các em nhu cầu nhận thức, nhu cầu chiếm lĩnh đối tượng học tập, đó chính là yếu tố kích thích tích cực hoạt động.

3.2. Hình thành mục đích học tập

Mục đích của hoạt động học tập là mỗi khái niệm của mỗi môn học được thể hiện trong từng bài, từng tiết học. Hay nói cách khác mục đích của hoạt động học tập là sự chiếm lĩnh tri thức hay sự hình thành khái niệm ở người học.

Đối tượng học tập là nơi hiện thân của động cơ học tập. Muốn cho hoạt động học tập thực hiện được động cơ thì đối tượng của hoạt động học tập phải được cụ thể hóa thành hệ thống các khái niệm của môn học. Mục đích của hoạt động được hình thành dần trong quá trình diễn ra hành động. Mục đích của hoạt động học tập 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 thông qua đó học sinh sẽ dần chiếm lĩnh từng mục đích bộ phận và tiến tới chiếm lĩnh toàn bộ đối tượng. Trong quá trình thực hiện hoạt động học tập để chiếm lĩnh đối tượng luôn diễn ra sự chuyên hóa giữa mục đích và phương tiện.

3.3. Hình thành các hành động học tập

Sự phát triển tâm lý của học sinh trong quá trình học tập chỉ có thể được thực hiện thông qua các hành động học tập của học sinh. Trước hết, học sinh phải hiểu được hệ thống khái niệm được tồn tại dưới hình thức vật chất hay tinh thần để xác định các hành động học tập nào làm cơ sở cho việc lĩnh hội tri thức. Trong quá trình dạy học muốn phát triển tư duy cho học sinh cần phải thực hiện các hành động học tập sau:

3.3.1. 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 công cụ quan trọng nhất để đi sâu vào đối tượng. Trình độ phát triển của hành động phân tích gắn liền với trình độ nắm vững tri thức đó. Việc hình thành khái niệm trước đó càng vững chắc bao nhiêu thì hành động phân tích được diễn ra càng thuận lợi bấy nhiêu. Nên có thể nói tri thức cũ đã được hình thành là phương tiện quan trọng để tiến hành phân tích đi sâu vào khái niệm mới.

Có ba hình thức của hành động phân tích: Phân tích vật chất, phân tích dựa trên lời nói, phân tích tinh thần.

3.3.2. Hành động mô hình hóa: Giúp ta diễn đạt logic khái niệm một cách trực quan. Qua mô hình các mối quan hệ của khái niệm từ bên ngoài được chuyển vào bên trong. Hành động này là cầu nối giữa vật chất và tinh thần. Có ba loại mô hình:

- Mô hình gần giống vật thật: Loại mô hình này tính trực quan rất cao.
- Mô hình tượng trưng: Những cái không bản chất không cần thiết bị loại bỏ, chỉ giữ lại những cái tinh túy nhất của đối tượng và được mô tả một cách trực quan.
- Mô hình mã hóa có tính chất qui ước để diễn đạt logic của khái niệm, yếu tố trực quan hầu như bị tước bỏ, nó có tác dụng phát triển tư duy trừu tượng ở học sinh.

3.3.3. 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 lĩnh vực để đạt tới cái cụ thể mới. Giúp học sinh triển khai khái niệm từ quan hệ tổng quát trừu tượng đến trường hợp cụ thể khác nhau.

Tóm lại: Trong quá trình dạy học ba hành động học tập được hình thành và phát triển trong quá trình hình thành khái niệm. Ban đầu, những hành động học tập này là đối tượng lĩnh hội, nhưng sau khi được hình thành nó lại trở thành công cụ phương tiện học tập, góp phần quyết định chất lượng học tập.

IV. BẢN CHẤT TÂM LÝ CỦA QUÁ TRÌNH HÌNH THÀNH KHÁI NIỆM

1. Sự nắm vững tri thức

1.1. Khái niệm về sự nắm vững tri thức

Sự nắm vững tri thức là quá trình nhận thức tích cực và phức tạp xuất hiện trong tiến trình học tập nhằm biến những kinh nghiệm của loài người thành kinh nghiệm của bản thân, nhờ đó học sinh có thể vận dụng những tri thức đã học vào thực tiễn cuộc sống.

1.2. Đặc điểm

1.2.1. Sự nắm vững tri thức là một quá trình nhận thức phức tạp được thực hiện thông qua hoạt động tích cực của chủ thể học sinh

Sự nắm vững tri thức không phải là chức năng tâm lý riêng lẻ nào, mà nó là quá trình hoạt động thống nhất của toàn bộ nhân cách của học sinh ở trạng thái tích cực để khắc phục những khó khăn có thể có trong hoạt động học tập để giành lấy tri thức. Để cho học sinh nắm vững tri thức thì trong quá trình dạy học giáo viên phải có biện pháp kích thích tính tích cực nhận thức của học sinh thông qua bài giảng. Có nghĩa là bài giảng của giáo viên phải rõ ràng, mạch lạc, cách lập luận phải chính xác khoa học có logic luôn tạo ra tình huống có vấn đề cho học sinh; bài giảng phải gây cho học sinh những rung cảm nhất định nhằm kích thích hứng thú nhận thức trước tài liệu mới. Bên cạnh đó, học sinh cũng phải tích cực hoạt động để khắc phục khó khăn để chiếm lĩnh tri thức mới.

1.2.2. Sự nắm vững tri thức là một hoạt động nhận thức có tổ chức và được thực hiện trong những điều kiện sự phạm nhất định

Hoạt động nhận thức của loài người có hai kiểu nhận thức là: Nhận thức của nhà khoa học và nhận thức của học sinh. Quá trình nhận thức của người học sinh không giống với quá trình nhận thức của các nhà khoa học. Bởi vì, quá trình nhận thức của học sinh mang tính độc đáo riêng biệt, được diễn ra trong những điều kiện sự phạm nhất định dưới sự tổ chức và điều khiển của người giáo viên theo mục đích kế hoạch đã được định sẵn với những phương pháp và các hình thức tổ chức sự phạm nhất định, nhằm giúp học sinh lĩnh hội tri thức một cách sâu sắc, vững chắc và có hiệu cao nhất.

1.2.3. Sự nắm vững tri thức là một hoạt động đòi hỏi sự gia công đặc biệt của học sinh trong quá trình tiếp thu tài liệu mới

Mục đích của hoạt động học là nắm vững tri thức, nhưng sự nắm vững tri thức không phải là sự “chuyên chở” hay “nhập cảng” những hiểu biết sẵn có vào trong trí

óc của người học. Mà quá trình nắm vững tri thức là quá trình của mỗi cá nhân phải thực hiện một chuỗi thao tác hoạt động để hình thành khái niệm. Có nghĩa là học sinh phải tích cực hoạt động để vận dụng những kinh nghiệm đã có để lĩnh hội những tri thức mới. Mặt khác, giáo viên phải hiểu rõ vốn tri thức đã có ở học sinh để có thể hướng dẫn các em hoạt động một cách tích cực, chủ động để nắm vững tri thức mới. I.M Xêsenôp đã nhấn mạnh: “Tiếp thu có nghĩa là hòa lẫn sản phẩm, những kinh nghiệm của người với những chứng minh của chính mình”.

Tóm lại: Sự nắm vững tri thức phản ánh đầy đủ ba đặc điểm trên sẽ làm cho tầm hiểu biết của học sinh ngày càng được mở rộng và phong phú hơn. Nó là công cụ để học sinh nhận thức và cải tạo hiện thực, giúp học sinh hình thành niềm tin, thế giới quan lý tưởng và phát triển nhân cách.

1.3. Các biểu hiện của sự nắm vững tri thức

1.3.1. Hiểu: là ta phải biết gắn cái mới lĩnh hội với cái đã biết và phải đưa cái mới đó vào hệ thống kinh nghiệm đã có một cách hợp lý. Hiểu có 4 mức độ:

+ Học sinh chỉ có thể gọi được tên của sự vật hiện tượng, chứ chưa vạch ra được dấu hiệu bản chất của sự vật hiện tượng đó.

+ Học sinh đã có thể nắm được một số thuộc tính bản chất của khái niệm nhưng vẫn còn nhầm lẫn giữa thuộc tính bản chất và cái không bản chất. Do đó làm cho tri thức của học sinh không chính xác.

+ Học sinh có thể nắm đúng và đầy đủ các thuộc tính của khái niệm, nhưng chỉ có thể vận dụng vào những tình huống sát với bài mẫu của giáo viên. Do đó, học sinh sẽ gặp khó khăn khi vận dụng tri thức.

+ Học sinh hiểu khái niệm một cách sâu sắc toàn diện và có hệ thống và có thể vận dụng tri thức trong nhiều tình huống khác nhau một cách độc lập sáng tạo.

1.3.2. Vận dụng: Là gắn lý luận với thực tiễn để hình thành kỹ năng kỹ xảo và củng cố tri thức. Khi vận dụng tri thức vào thực tiễn sẽ làm cho sự nắm vững tri thức thêm sâu sắc, học sinh có điều kiện hiểu tri thức đó hơn và khám phá được nhiều điều mới lạ, làm cho quá trình nắm vững tri thức mang tính tích cực, độc lập sáng tạo. Trong quá trình vận dụng thì một số phẩm chất trí tuệ được hình thành và phát triển, càng làm cho học sinh hứng thú đối với học tập, tạo điều kiện phát triển nhân cách.

1.3.3. Nhu cầu vận dụng tri thức

Nhu cầu tìm hiểu và vận dụng tri thức không phải chỉ là kết quả của sự nắm vững tri thức, mà còn là yếu tố quan trọng của sự nắm vững tri thức, để tránh chủ nghĩa hình thức trong hoạt động học. Nhu cầu vận dụng tri thức vào thực tiễn sẽ kích thích học sinh có nhu cầu hoàn thiện và bổ túc tri thức trong quá trình học tập. Làm cho học sinh thấy được sự nắm vững tri thức là phương tiện để nhận thức và cải tạo thực tiễn làm thỏa mãn nhu cầu nhận thức ngày càng cao của học sinh.

Tóm lại: Ba mặt biểu hiện của sự nắm vững tri thức có quan hệ chặt chẽ và ảnh hưởng lẫn nhau, làm cho sự nắm vững tri thức mang tính bền vững, loại bỏ được chủ nghĩa hình thức trong việc nắm vững tri thức.

2. Các thành phần tâm lý cơ bản tham gia vào sự hình thành khái niệm

2.1. Thái độ tích cực học tập của học sinh

Đây là điều kiện cần thiết cho việc nắm vững tài liệu học tập một cách có kết quả. Thái độ tích cực của học sinh được biểu hiện ở sự chú ý và hứng thú nhận thức.

2.1.1. Chú ý là điều kiện tất yếu cho sự thành công trong học tập của học sinh. Muốn nắm vững bất cứ tài liệu học tập nào cần phải chú ý. I.A.Cômenxki đã khuyên chúng ta: “Không bao giờ nên nói khi người ta chưa nghe, không nên giảng bài khi người ta chưa chú ý.”

Chú ý là điều kiện cần thiết để cho trí óc làm việc một cách có tổ chức, có kỷ luật và mang tính tích cực cao. K.D.Usinxki nói: “Chú ý là cánh cửa duy nhất mà qua đây chỉ có kiến thức tự giác bổ ích là có thể đi vào năng lực tư duy của học sinh”.

Trong quá trình học tập không phải lúc nào học sinh cũng chú ý vào tài liệu học tập mà đôi khi có sự phân tán chú ý. Vì vậy, giáo viên cần phải tìm hiểu nguyên nhân gây ra sự phân tán chú ý của học sinh để tìm cách khắc phục. Để biết học sinh có thực sự chú ý vào bài giảng hay không giáo viên cần quan sát những biểu hiện trên nét mặt, điệu bộ...của học sinh, nhưng giáo viên cần phân biệt với hiện tượng giả vờ chú ý ở học sinh.

*** Những yêu cầu để hình thành chú ý học tập của học sinh**

- Giáo viên phải biết phối hợp các phương pháp và các hình thức hoạt động của học sinh thật đa dạng phong phú để khơi gợi sự chú ý của học sinh.

- Tổ chức hợp lý nhịp độ hoạt động của thầy và trò trong quá trình dạy học.

- Điều chỉnh các thuộc tính của chú ý sao cho phù hợp với nhiệm vụ học tập.

- Giáo viên phải có hứng thú sâu sắc đối với vấn đề mình trình bày.

- Hình thành ở học sinh thái độ đấu tranh chống sự phân tán chú ý.

2.1.2. Hứng thú nhận thức

* **Hứng thú nhận thức** là sự định hướng có lựa chọn của cá nhân vào những sự vật hiện tượng xung quanh. Nó là một trong những động lực quan trọng thúc đẩy tính tích cực học tập của học sinh trong quá trình nắm vững tri thức và hình thành một số nét tính cách quan trọng của nhân cách.

Hứng thú nhận thức được biểu hiện ở lòng ham hiểu biết, thích học hỏi, có óc tò mò khoa học, thích tìm tòi, thường đặt ra những câu hỏi khi đọc sách hay khi nghe giảng. Luôn thể hiện tính tích cực độc lập trong học tập và trong hoạt động thực tiễn. Có sự tưởng tượng phong phú, thích phát minh sáng chế, luôn cải tiến phương pháp và phương tiện học tập. Hoạt động trí tuệ linh hoạt, mềm dẻo, dễ có xúc cảm về mặt nhận thức, dễ hưng phấn trước những thành công của khoa học. Cần cù, chịu khó, kiên trì, nhẫn nại để tìm hiểu và giải quyết vấn đề, không bỏ dở công việc.

*** Con đường hình thành hứng thú nhận thức**

+ Thông qua nội dung giảng dạy

Qua nội dung giảng dạy sẽ mở rộng tầm hiểu biết của học sinh, giúp học sinh phát hiện ra nhiều vấn đề mới nhằm kích thích hứng thú nhận thức của học sinh. Nội dung bài giảng luôn đưa học sinh vào tình huống có vấn đề, giúp học sinh biết gắn những quan niệm trong cuộc sống với những tri thức khoa học. Tổ chức những cuộc tìm hiểu lịch sử của những phát minh khoa học...

+ Thông qua việc tổ chức hoạt động nhận thức: Giáo viên phải làm cho bài giảng luôn trở thành hoàn cảnh có vấn đề với học sinh. Tổ chức các hoạt động tự lập, đòi hỏi sự sáng tạo của học sinh với sự kết hợp hài hòa giữa thầy và trò. Phải làm cho học sinh tự thấy được sự tiến bộ, trưởng thành của bản thân, điều đó động viên khích lệ các em rất nhiều trong học tập.

Muốn hình thành hứng thú nhận thức của học sinh thì trong quá trình dạy học giáo viên phải xây dựng nội dung bài giảng phải thật sinh động có sức lôi cuốn. Đồng thời phải cải tiến phương pháp và các hình thức tổ chức hoạt động của học sinh nhằm kích thích tính tích cực của học sinh.

2.2. Đảm bảo tính trực quan trong dạy học

2.2.1. Vai trò của tính trực quan trong dạy học

* Xuất phát từ qui luật nhận thức chung của V.I.Lênin đã vạch ra: “Từ trực quan sinh động đến tư duy trừu tượng, từ tư duy trừu tượng đến thực tiễn.” Mọi quá trình nhận thức đều bắt đầu từ nhận thức cảm tính (trực quan sinh động). Đây là quá trình hình thành sơ bộ nhất về những tri thức mới, tuy rằng kết quả nhận thức còn đơn

giản chất lượng thấp nhưng lại là nguồn gốc của mọi sự hiểu biết, là cơ sở của nhận thức lý tính. Vì vậy, trong quá trình dạy học giáo viên phải biết kết hợp ngôn ngữ với đồ dùng trực quan. Dạy học phải dựa vào những hình ảnh, những kinh nghiệm do học sinh đã trực tiếp tri giác được.

* Xuất phát từ học thuyết phản xạ của P.I. Paplôp

P.Paplôp đã chỉ ra rằng: “Hệ thống tín hiệu hai chỉ có được ý nghĩa nhờ thông qua hệ thống tín hiệu thứ nhất. Nếu tách rời hệ thống tín hiệu thứ nhất thì lời nói của anh sẽ mất hết ý nghĩa và anh sẽ trở thành người ba hoa.” Nhờ sự tác động của hai hệ thống tín hiệu đó con người mới có được hệ thống phản xạ có điều kiện vững chắc.

* Xuất phát từ thuyết thông báo cho rằng: Quá trình dạy học là quá trình thông báo có sự tác động qua lại giữa thầy và trò thông qua nhiều đường liên hệ khác nhau, trong đó thị giác chiếm ưu thế nhất.

Xuất phát từ ba luận cứ trên cho ta thấy tính trực quan có vai trò quan trọng trong giảng dạy để chuyển hóa thông tin từ thầy đến trò theo con đường từ cái trực quan cụ thể đến cái trừu tượng; từ sự kiện đến khái niệm; từ hệ thống tín hiệu thứ nhất đến hệ thống tín hiệu thứ hai. Đó là cơ sở chủ yếu để học sinh nắm vững tri thức.

2.2.2. Các hình thức trực quan

- Trực quan bằng đồ vật: Là cho học sinh tri giác trực tiếp với các sự vật hiện tượng thực tế như vật thật, thực nghiệm chứng minh, tham quan...

- Trực quan bằng hình tượng: cho học sinh tri giác các tranh ảnh, mô hình, bản đồ, phim... Có hai loại hình tượng: hình tượng thật và hình tượng tượng trưng. Các hình tượng nó không phải là vật thật nên đôi khi cũng làm học sinh khó hình thành mối quan hệ chính xác giữa vật tượng hình và vật thật. Do vậy, giáo viên cần chú ý tới các qui luật của cảm giác, tri giác trong khi sử dụng những hình tượng trực quan.

- Trực quan bằng lời nói: dùng lời nói để mô tả lại các sự vật. Lời nói phải mang tính gợi cảm, giàu hình tượng và dễ hiểu làm cho học sinh nhớ lại những biểu tượng đã có ở trong đầu để xây dựng biểu tượng mới qua lời nói của giáo viên.

2.2.3. Một số điều kiện chú ý khi sử dụng đồ dùng trực quan

- Tùy theo yêu cầu nội dung bài giảng mà đưa ra đồ dùng trực quan thích hợp.

- Đồ dùng trực quan phải chính xác, đủ độ lớn cho cả lớp quan sát, phải đảm bảo vệ sinh và tính thẩm mỹ. Phải chú ý đến đặc điểm tâm lý lứa tuổi khi sử dụng đồ dùng trực quan.

- Chỉ sử dụng đồ dùng trực quan khi nào thật cần thiết, không nên quá lạm dụng đồ dùng trực quan. Vì nếu quá lạm dụng đồ dùng trực quan sẽ kìm hãm tư duy trừu tượng và hạ thấp tính tích cực độc lập học tập của học sinh.

2.3. Tư duy - quá trình sàng lọc tích cực tài liệu thu nhận được.

Tư duy là quá trình cơ bản của việc nắm vững tri thức, là quá trình sàng lọc tích cực những tài liệu đã thu được để hình thành khái niệm, xây dựng những suy lý, phán đoán để lĩnh hội tri thức khoa học. Tư duy giúp học sinh khám phá được tính chất mới mẻ của đối tượng và đưa ra những cấu trúc mới với những chức năng mới trên cơ sở đã nắm vững tri thức. Tư duy là quá trình điều khiển sự hình thành khái niệm.

*** Các bước hình thành khái niệm cho học sinh**

+ **Làm nảy sinh nhu cầu nhận thức ở học sinh.** Muốn tạo ra nhu cầu nhận thức thì phải làm xuất hiện hoàn cảnh có vấn đề, trong tình huống có vấn đề đó có chứa mâu thuẫn giữa cái đã biết và cái chưa biết nhằm kích thích học sinh có nhu cầu giải quyết mâu thuẫn đối. Thông qua đó học sinh lĩnh hội được tri thức mới.

+ **Tổ chức cho học sinh hành động.** Việc tổ chức cho học sinh hành động giúp cho học sinh phát hiện ra những thuộc tính, dấu hiệu và mối quan hệ giữa các thuộc tính đó và làm cho nó bộc lộ ra bên ngoài để học sinh nhận thức nó một cách rõ ràng. Ví dụ: Tổ chức thực hành, làm thí nghiệm, quan sát sự vật hiện tượng... Đôi khi, giáo

viên phải khơi gợi kích thích làm xuất hiện ở học sinh những biểu tượng, những kinh nghiệm vốn có ở các em trước đây.

+ **Hướng dẫn học sinh tìm ra những nét bản chất của khái niệm và làm cho các em ý thức được những dấu hiệu bản chất đó.** Chất lượng của hoạt động học tập và tính chính xác của khái niệm phụ thuộc rất nhiều ở khâu này. Vì vậy ta cần phải có những biện pháp giúp học sinh phát hiện ra dấu hiệu bản chất của khái niệm.

- Cho học sinh phân tích đối tượng mẫu tiêu biểu và đối chiếu với các đối tượng khác. Ví dụ: cho học sinh hiểu con rắn là con vật tiêu biểu cho loài bò sát. Cây chè là cây tiêu biểu cho các loại cây có: thân, rễ, lá, nụ, hoa, quả, hạt... Sau đó thì mở rộng hiểu biết về khái niệm đó.

- Giúp học sinh phân biệt dấu hiệu bản chất và dấu hiệu không bản chất. Ví dụ cho học sinh làm phép tính cộng $1,6 + 0,55$ và $45,62 + 1,58$ thì giáo viên phải phân tích cho học sinh hiểu quy tắc về phép tính cộng này là phân trăm với phần trăm, phần chục với phần chục, phần đơn vị với phần đơn vị..., có thể so sánh với phép tính cộng số nguyên các em đã học

- Cho học sinh làm quen với một số đối tượng đặc biệt và xa lạ của khái niệm.

+ **Hướng dẫn học sinh đưa dấu hiệu bản chất đó vào định nghĩa.** Trong bước này nên hướng dẫn các em cách diễn đạt định nghĩa phải đảm bảo sự chính xác, cô đọng và có logic chặt chẽ. Ví dụ: các em biết dấu hiệu đo thời gian là dấu hiệu bản chất của đồng hồ. Nhưng chúng ta cũng có thể thấy đôi khi học sinh có định nghĩa một cách mơ hồ như: Không đặt cái bản chất vào đúng chỗ của nó, dùng nhiều từ thừa không cần thiết, định nghĩa không đầy đủ, lời văn không đúng...

+ **Hệ thống hóa khái niệm** là phải đưa khái niệm mới được hình thành vào hệ thống khái niệm đã có một cách hợp lý. Ví dụ: Khái niệm “chủ ngữ” và “vị ngữ” nằm trong hệ thống khái niệm “câu”. Những khái niệm mới được hình thành mà gắn gũi với những khái niệm đã có thì việc nắm vững tri thức được diễn ra một cách rõ ràng. Còn những khái niệm nào mới lạ thì học sinh cảm thấy rất khó khăn.

+ **Luyện tập vận dụng khái niệm đã nắm được** là quá trình vận dụng khái niệm vào thực tiễn giúp học sinh nắm vững tri thức và làm cho tri thức mang tính ý nghĩa hơn. Học sinh cần phải biết vận dụng khái niệm vào các tình huống từ quen thuộc đến không quen thuộc, từ mức độ dễ đến mức độ khó...

Ví dụ: Học sinh học khái niệm chủ ngữ thì yêu cầu các em vận dụng khái niệm này ở ba mức độ sau: Gạch chân dưới chủ ngữ của câu đã cho; Điền chủ ngữ vào câu còn thiếu chủ ngữ; Lấy ví dụ một câu còn thiếu chủ ngữ.

Quá trình hình thành khái niệm, học sinh phải sử dụng tốt các thao tác tư duy như: phân tích, tổng hợp, so sánh, trừu tượng hóa, khái quát hóa... Việc vận dụng các thao tác tư duy không chỉ để nắm khái niệm, mà chính những thao tác này cũng được phát triển, hoàn thiện và kết hợp với nhau trong quá trình nắm vững tri thức.

2.4. Quá trình ghi nhớ

Những tri thức học sinh đã lĩnh hội được cần phải được giữ gìn trong trí nhớ để khi cần có thể tái hiện lại để vận dụng giải quyết vấn đề. Có hai cách ghi nhớ:

2.4.1. Ghi nhớ sơ bộ: là loại ghi nhớ không chủ định, loại ghi nhớ này thường không được xác chính và đầy đủ. Ghi nhớ sơ bộ thường được thực hiện cùng với việc tiếp thu tài liệu mới, nó phụ thuộc vào tâm thế và tính tự giác của học sinh. Nên giáo viên cần phối hợp nhiều phương pháp dạy học khác nhau nhằm kích thích tính tích cực của học sinh.

2.4.2. Ghi nhớ củng cố tri thức (sự học thuộc): đây là loại ghi nhớ có chủ định, giúp học sinh nhớ tài liệu một cách chính xác đầy đủ và bền vững hơn. Nhưng đòi hỏi học sinh phải có thái độ tự giác tích cực với sự nỗ lực ý chí cao độ.

V.SỰ PHÁT TRIỂN TRÍ TUỆ

1.Khái niệm trí tuệ

1.1. Trí tuệ là vấn đề phức tạp của cả Triết học, Tâm lí học và Giáo dục học. Ở đây, chỉ xem xét trí tuệ dưới góc độ Tâm lí học và Giáo dục học. Cũng như nhiều khái niệm vốn có còn mang nặng màu sắc “đời sống”, thuật ngữ “trí tuệ” cũng được hiểu theo nhiều cách khác nhau. Côlor cho trí tuệ là sự bùng hiểu (in sight), Calaparét cho rằng trí tuệ là “sự mờ mẫm có phương hướng”, một số người khác lại định nghĩa trí tuệ qua chỉ số thông minh (I.Q). K.Đ.Usinxki (1824 – 1870) nhấn mạnh “Trí tuệ chẳng qua là một hệ thống kiến thức được tổ chức tốt”, còn một số nhà tâm lí học thì coi trí tuệ là sự nhận thức của con người bao gồm cả kinh nghiệm (kiến thức) đã thu nhập được lẫn năng lực tiếp thu kinh nghiệm. Tương tự như vậy, các nhà tâm lí học Menchinxcaia và Bôgôlavlenxki cho rằng sự phát triển trí tuệ bao giờ cũng gắn với hai hiện tượng: một là phải tích lũy được tri thức (điều kiện cần), hai là phải có thủ thuật trí óc đã thành thạo, nhờ nó mà tri thức được tiếp thu nhanh chóng (điều kiện đủ). Sở dĩ như vậy vì trí tuệ biểu hiện ra nhiều mặt và liên quan đến nhiều hiện tượng tâm lí khác nhau. Trí tuệ có thể biểu hiện ở mặt nhận thức như nhanh biết, nhanh hiểu, mau nhớ hoặc biết suy xét, tìm ra nhanh các quy luật, có óc tưởng tượng phong phú, hình dung ngay và đúng điều người khác nói, đến hành động nhanh trí, sáng tạo tháo vát, linh hoạt; đến các phẩm chất: óc tò mò, lòng say mê, sự kiên trì miệt mài. Những định nghĩa trí tuệ chỉ chú ý đến mặt tiếp thu, mặt nhận thức thường bị coi là duy ý chí (intellectualiste) vì nó không bao quát được mặt hành động có hiệu quả, không chú ý được biểu hiện “thích ứng tốt với tình huống mới, cả hoạt động trí óc nhưng không chỉ ra nội dung tâm lí của nó. Do đó, không phân biệt được năng lực trí tuệ với sự thành thực tri thức, kĩ năng, kĩ xảo của một hoạt động nhất định thì bị phá khác xem là chủ nghĩa hành vi.

Các định nghĩa trên đây không loại trừ nhau nhưng mới chỉ phản ánh được một đặc điểm này hay đặc điểm khác của trí tuệ mà thôi. Cho đến ngày nay, chưa có một định nghĩa trí tuệ được các nhà tâm lí học chấp nhận.

1.2.Những đặc điểm của trí tuệ

1.2.1.Nhận thức được đặc điểm bản chất của tình huống mới do người khác đưa ra hoặc tự mình nêu ra vấn đề cần giải quyết.

1.2.2.Sáng tạo công cụ mới, phương pháp mới, cách thức mới, phù hợp với hoàn cảnh mới (tất nhiên trên cơ sở những tri thức và kinh nghiệm tiếp thu được trước đó). Do đó, trí tuệ không chỉ bộc lộ qua nhận thức mà qua cả hành động (thực tiễn và lí luận). Đa số các hành động đều được tổ chức trong óc trước khi đưa vào thực hiện. Từ đó muốn phát triển được trí tuệ, dĩ nhiên cần một mức độ tối thiểu vốn bẩm sinh của hệ thần kinh (chủ yếu cấu tạo của bộ não) rút ra từ sự phối hợp ngẫu nhiên vốn gen của cha và của mẹ tùy tương quan của tính trội và tính lặn theo quy luật xác suất của di truyền và biến dị theo đúng như lí thuyết Mendel và các sơ đồ Oatxon - Crick. Những đặc tính di truyền đã được cố định trong hệ thần kinh, chủ yếu là não và thể hiện trong số lượng cũng như chất lượng noron. Trí tuệ gắn với sự sáng tạo: Một người có trình độ càng cao thì tiêu chuẩn để đánh giá trí tuệ của người đó cũng càng cao. Ngược lại, càng có nhiều tri thức và sự vận dụng linh hoạt những tri thức đó, càng có nhiều kỹ năng, kỹ xảo hoạt động thì càng có nhiều khả năng phát huy trí tuệ. Do đó “trình độ phát triển trí tuệ đã đạt được không thể nào tách khỏi đặc điểm riêng của giai đoạn lứa tuổi”, nhưng không thể xem tri thức, kinh nghiệm, kỹ xảo, lòng ham hiểu biết, sự kiên trì là trí tuệ. Ở đây có một vấn đề quan trọng là trên cơ sở vạch ra được rằng trẻ em (học sinh cần phải làm gì để tái tạo các năng lực người, mới cho phép chúng ta nói rằng quá trình “nắm” tri thức và quy trình phát triển trí tuệ đã diễn ra như thế nào).

1.2.Một số ý kiến về hình thành trí tuệ

- Thực chất của việc hình thành trí tuệ là phát triển năng lực suy nghĩ, sáng tạo mà bước đầu là nhận thức “bài toán”, giải các “bài toán” thực tiễn ở các mức độ khác nhau.

- Việc hình thành và phát triển trí tuệ phải được tiến hành thường xuyên, liên tục, thống nhất và có hệ thống đặc biệt khi trẻ em còn học ở trường phổ thông.

- Hình thành và phát triển trí tuệ không tách rời việc rèn luyện năng lực quan sát, phát triển trí nhớ, phương thức chiếm lĩnh tri thức và một số phẩm chất của nhân cách. Những nhiệm vụ này tự nó chưa phải là hình thành trí tuệ mà ở mỗi giai đoạn phát triển của con người, một trong những yếu tố đó ảnh hưởng nhiều hơn đối với sự phát triển trí tuệ mà thôi.

- Hình thành trí tuệ phải đi song song với việc giáo dục tình cảm đẹp, rèn luyện ý chí và bồi dưỡng những phẩm chất khác của nhân cách. Những phẩm chất này nếu như có khả năng bù trừ phần nào cho trí tuệ thì lại không thể thay thế hoàn toàn cho nó trong cấu trúc của nhân cách.

- Muốn hình thành trí tuệ cho trẻ em, đặc biệt ở bậc Tiểu học, cần phải thay đổi cấu trúc, nội dung tài liệu dạy học. Trong dạy học nếu nội dung còn là những trí tuệ cũ, có tính chất kinh nghiệm chủ nghĩa thì dù phương pháp giảng dạy có được đổi mới, thì cũng không ảnh hưởng đến sự phát triển trí tuệ của học sinh. Phải xây dựng nội dung dạy học sao cho nó không phải “thích nghi” với trình độ sẵn có của trẻ, mà đòi hỏi trẻ phải có trình độ cao hơn, có phương thức hoạt động trí tuệ phức tạp hơn. Nếu trẻ thực sự nắm được nội dung thì đó là chỉ tiêu rõ nhất về trình độ trí tuệ của trẻ.

- Tất cả giáo viên đều có nhiệm vụ và có thể góp phần vào việc phát triển trí tuệ của học sinh bằng cách tạo ra các điều kiện để học sinh suy nghĩ chủ động, độc lập sáng tạo trong việc đề ra và giải quyết các “bài toán” nhận thức và thực tiễn. Nhiệm vụ này cần được thực hiện thường xuyên, liên tục và có hệ thống trong từng giờ lên lớp.

2.Các giai đoạn của sự phát triển trí tuệ

Các nhà tâm lý học cho rằng mỗi giai đoạn phát triển trí tuệ có thể đạt được ở một độ tuổi nhất định. Piagiê (1896-1980) chia sự phát triển trí tuệ thành 4 giai đoạn:

2.1.Giai đoạn cảm giác và vận động (từ 0 - 2 tuổi). Ở giai đoạn này trẻ em chỉ phản ứng đối với cảm giác (thị giác, thính giác, xúc giác, khứu giác) đối với cử động của các em.

2.2.Giai đoạn tiền thao tác đây là giai đoạn (2 - 7 tuổi). Ở giai đoạn này trẻ chưa thể tiến hành trong trí óc đầy đủ. Thao tác trí tuệ được tiến hành trong trí óc thay thế cho thao tác chân tay. Ở trẻ nhỏ được gọi là tiền thao tác vì trẻ đang ở giai đoạn trước khi chúng có thể thực hiện đầy đủ thao tác trí óc.

Ở giai đoạn này, giáo viên nên tổ chức cho trẻ thực hiện các hoạt động chân tay là chính. Hoạt động chân tay chủ yếu đòi hỏi sử dụng vật liệu càng nhiều càng tốt. Giáo viên cần biết hướng dẫn các em hoạt động. Lời hướng dẫn cần phải ngắn, giáo viên nên phối hợp hành động với từ. Ví dụ: Giáo viên muốn cho học sinh đan một cái “chiếu” bằng những băng giấy thì phải cho các em xem chiếc chiếu đã được đan. Trước khi bắt tay vào đan, các em phải được nhìn vật liệu cụ thể để hình dung được đầy đủ. Học sinh lớp 1 cần nhiều vật liệu cụ thể như que tính, khối hình nhựa trong học tập...

2.3.Giai đoạn thao tác cụ thể. Đây là giai đoạn chủ yếu diễn ra ở trẻ từ 7 - 11 tuổi. Đó là những năm chủ yếu ở trường tiểu học. Học sinh ở lứa tuổi này có thể hiểu rằng nếu không thêm vào và không lấy bớt đi, số lượng vật không thay đổi. Chẳng hạn, học sinh ở độ tuổi này thì được xem 2 bình thủy ngắn và to, mỗi bình chứa một lượng nước như nhau. Nước của một bình được rót hết vào một bình cao và có đáy nhỏ hơn. Hỏi học sinh “Bình nào có nhiều nước hơn?”, học sinh ở giai đoạn tiền thao

tác trả lời chiếc bình cao có nhiều nước hơn vì trông mực nước cao hơn. Học sinh ở giai đoạn thao tác cụ thể biết rằng ở hai bình như nhau ngay cả khi hình đáy bình có thay đổi. Khi đạt đến trình độ thao tác cụ thể, học sinh có thể phân loại. Chúng có thể sắp xếp các vật giống nhau vào một loại. Ví dụ: chúng có thể phân loại nhóm đàn ông, đàn bà và trẻ em dù họ có khác nhau về màu tóc, màu sắc quần áo... Giáo viên tiểu học nên tiếp tục sử dụng nhiều vật liệu cụ thể. Tất nhiên, vật liệu cụ thể không phải là như giai đoạn trước đó đã dùng. Chúng có thể là biểu đồ, mô hình... Ở giai đoạn thao tác cụ thể, học sinh có thể tiến hành những khảo nghiệm khoa học như trồng rau, hoa, trong những điều kiện đất, nước khác nhau, họ có thể phân biệt sự trưởng thành của cây và tiến hành quan sát có hiệu quả. Học sinh khi đạt đến trình độ thao tác cụ thể có thể ghép những câu được viết trên những mẫu khác nhau tạo thành một câu chuyện, có thể nắm được các khái niệm tương đối phức tạp.

2.4. Giai đoạn thao tác hình thức. Giai đoạn này ứng với độ tuổi từ 11 trở lên. Ở giai đoạn này, học sinh có thể tiến hành các thao tác trí tuệ không cần sự trợ giúp của các vật liệu cụ thể. Giáo viên cần tạo nhiều cơ hội để học sinh giải thích và trình bày khái niệm bằng lời lẽ của riêng mình.

Sự phân chia các giai đoạn phát triển trí tuệ của Piagiê có ý nghĩa rất lớn đối với dạy học. Giáo viên cần đưa ra những hoạt động không quá dễ và cũng không quá khó ứng với từng giai đoạn nêu trên. Việc nghiên cứu các giai đoạn phát triển trí tuệ của trẻ vẫn còn đang tiếp tục, đặc biệt đang còn có ý kiến khác nhau về giai đoạn thao tác hình thức.

3. Các chỉ số của sự phát triển trí tuệ

Sự phát triển trí tuệ của trẻ em thường được đo bằng các chỉ số sau đây:

3.1. Tốc độ của định hướng trí tuệ khi phải giải quyết nhiệm vụ không giống nhiệm vụ mẫu. Chỉ số này được biểu hiện ở khả năng tái hiện nhanh và tìm kiếm lựa chọn nhanh những kiến thức, những kinh nghiệm phục vụ cho việc giải quyết một vấn đề nào đó như một bài tập, một vấn đề lý luận hay thực tiễn cụ thể. Những học sinh đạt chỉ số này bao giờ cũng tìm thấy lời giải thích hợp và sáng tạo cho bài tập đặt ra chứ không bị lệ thuộc hay gò ép máy móc cách giải bài tập được dùng làm mẫu.

3.2. Tốc độ khái quát hóa các mối liên hệ và quan hệ giữa các sự vật hiện tượng, nhất là các sự vật, hiện tượng cùng loại.

Những học sinh có tốc độ khái quát hoá nhanh là những em có khả năng nhanh chóng nhận ra được một loạt các bài tập cùng chung một dạng, từ đó có thể tìm thấy phương pháp giải nó một cách khái quát và tốc độ vận động. Tốc độ vận động có thể nhanh nhưng tốc độ khái quát chậm hoặc ngược lại.

3.3. Tính sáng tạo của tư duy được đặc trưng bởi 2 dấu hiệu sau:

+ Tính tiết kiệm của tư duy được xác định bằng số lượng các lập luận tối thiểu và cần thiết để từ đó có thể rút ra được một kết luận hay một đáp số nào đó. Trong thực tế, ta thường thấy có những học sinh khai thác đầy đủ những thông tin chứa đựng trong các điều kiện của bài tập và thường xuyên kiểm tra hành động của mình, do đó, con đường đi đến giải quyết vấn đề nhanh gọn, chính xác và hợp lý. Ngược lại, có học sinh sử dụng những thông tin đặt ra trong những điều kiện của bài tập không đầy đủ và thường giải quyết bài tập trên những thử nghiệm. Do đó, con đường giải quyết vấn đề thường ít tiết kiệm, lặp đi, lặp lại đôi khi cần có sự “chi viện” của người lớn.

+ Tính phê phán của trí tuệ được thể hiện ở chỗ học sinh không đi theo đường mòn, không vừa lòng với kết quả đạt được, hay lật ngược vấn đề, không ca tin.

3.4. Tính mềm dẻo của trí tuệ được thể hiện ở sự dễ hay khó trong việc xây dựng lại hành động cho thích hợp với biến đổi của điều kiện cụ thể sau:

+ Kỹ năng xác lập sự phụ thuộc giữa các dấu hiệu của các thuộc tính và quan hệ của sự vật, hiện tượng theo trật tự ngược lại với hướng và trật tự đã nghiên cứu.

+ Kỹ năng đề cập đến cùng một hiện tượng theo những quan điểm khác nhau, kỹ năng phát hiện những dấu hiệu bản chất và không bản chất.

+ Trình độ phát triển và sự tương ứng giữa thành phần tư duy trực quan hình tượng và tư duy lý luận khái quát.

4. Tăng cường dạy học để phát triển trí tuệ của học sinh

Vấn đề tăng cường việc dạy học để phát triển trí tuệ của học sinh tiểu học được các nhà tâm lý học, giáo dục quan tâm nghiên cứu.

4.1. Hệ thống thực nghiệm dạy học của Dancóp

Từ quan điểm về sự phát triển tâm lý của L.X.Vurgótxki: “Dạy học cần phải được xây dựng không phải trên cơ sở kết cấu tâm lý đã hoàn thiện mà cần hướng vào các chức năng tâm lý đang phát triển ở trẻ em”, và Dancóp đã xây dựng thực nghiệm dạy học nhằm phát triển trí tuệ của học sinh. Những nét chủ yếu trong hướng nghiên cứu của ông là:

+ Tôn trọng vốn sống của trẻ khi dạy học. Làm như vậy sẽ kích thích được lòng ham muốn học tập, sự tìm tòi và khả năng tự học của các em; hệ thống hóa, chính xác hoá, khoa học hoá vốn kinh nghiệm của trẻ và tạo điều kiện cho chúng học tập một cách thoải mái.

+ Xây dựng nội dung dạy học ở mức độ khó khăn cao và nhịp độ học nhanh. Điều này sẽ góp phần thúc đẩy trẻ phải huy động tối đa năng lực trí tuệ trong khi học tập. Chẳng hạn, khi học sinh lớp 1 học 10 số tự nhiên đầu, giáo viên cho một loạt các bài tập: $3 + 6 = ?$; $3 + 3 = ?$; $3 + 2 = ?$; $3 + 5 = ?$; $3 + 1 = ?$. Ở đây, không dừng lại học sinh chỉ giải xong 5 phép tính này là đủ. Trong thực nghiệm dạy học Dancóp cho rằng phải dạy học cho học sinh lớp 1 so sánh tổng thứ nhất, thứ hai, thứ ba... Tìm ra tổng lớn nhất và tổng nhỏ nhất, quan hệ giữa tổng này và tổng kia hơn kém nhau bao nhiêu đơn vị. Học sinh thực nghiệm phải học với nhịp độ nhanh. Ví dụ: Khi dạy các phép tính số học phải dạy học sinh phép cộng đi liền với phép trừ

+ Nâng tỷ trọng tri thức lý luận khái quát trong tài liệu học tập. Theo ông, chỉ có nâng cao tri thức lý luận khái quát thì việc dạy học mới xây dựng được cơ sở tin cậy cho việc hình thành kỹ năng, kỹ xảo. Chẳng hạn, ông đã dạy cho học sinh nắm khá vững các định luật, quy tắc của phép tính, các biểu thức chữ để khái quát hóa các quy tắc và định luật đó.

Ví dụ: Cho học sinh làm phép tính $36 + 9 = ?$

Thông thường học sinh chỉ giải: $36 + 9 = 30 + 15 = 45$

Học sinh thực nghiệm giải bằng 3 cách:

$$36 + 9 = 36 + (4 + 5) = (36 + 4) + 5 = 45$$

$$36 + 9 = 35 + 1 + 9 = 35 + (1 + 9) = 45$$

$$36 + 9 = 30 + 6 + 9 = 30 + (6 + 9) = 45$$

+ Làm cho học sinh có ý thức về toàn bộ quá trình học tập và tự giác khi học.

Những đặc trưng nêu trên đây nói lên tính toàn diện và tác động lẫn nhau để kích thích tính tích cực độc lập, sáng tạo của học sinh. Mặt khác, cách dạy này góp phần xây dựng động cơ đích thực, phát triển nhu cầu nhận thức, khả năng khái quát của học sinh.

4.2. Hệ thống thực nghiệm của V.V.Đavudóp.

Xuất phát từ quan niệm của A.N.Lêônchiép: sự phát triển tâm lý của trẻ là quá trình để tiếp thu, chiếm lĩnh các thành tựu văn hóa của thế hệ trước. Do đó, muốn hình thành và phát triển trí tuệ của học sinh phải phát triển tư duy lý luận dựa trên cơ sở khái quát hóa nội dung dạy học.

Thực nghiệm dạy học của V.V.Đavudóp có 4 nguyên tắc cơ bản sau:

+ Khái quát khoa học cung cấp cho học sinh không phải là những khái niệm có sẵn. Ngay từ các lớp đầu bậc Tiểu học đã dạy các khái niệm cơ bản nhất, cốt lõi nhất, những khái niệm hạt nhân chứ không phải là khái niệm đơn giản nhất, dễ hiểu nhất.

+ Cho học sinh phát hiện mối liên hệ xuất phát và bản chất của khái niệm. Chính những mối liên hệ này giúp cho các em xác định nội dung và cấu trúc của khái niệm.

+ Hồi phục mối liên hệ ấy bằng mô hình ký hiệu. Điều đó cho phép học sinh nắm được các mối liên hệ ấy bằng dưới dạng thuần khiết.

+ Giúp học sinh kịp thời chuyển dần từ các hành động trực tiếp với sự vật sang hành động trí tuệ.

* Những nguyên tắc chỉ đạo trên đây đã được quán triệt trong quá trình hình thành khái niệm khoa học cho học sinh tiểu học.

- Quá trình hình thành khái niệm khoa học không dựa trên quan sát, so sánh những tính chất bề ngoài của sự vật và hiện tượng mà trên cơ sở tổ chức hoạt động với đối tượng để phát hiện ra những mối liên hệ bản chất của đối tượng đó.

- Dạy cho học sinh nắm được cái chung, cái tổng quát, trừu tượng trước khi nắm cái cụ thể, riêng lẻ.

* Bằng thực nghiệm dạy học theo phương hướng trên V.V.Đavudốp viết: “Tiềm năng trí tuệ của con người hiện đại thực là lớn lao, đến mức khó đánh giá hết và việc phát hiện được khả năng đó phần lớn tùy thuộc vào cách nghiên cứu và khám phá bí mật của việc học”. Như vậy, chuyển hành động vào dạng ngôn ngữ không phải là cách diễn đạt hành động trong ngôn ngữ, mà là cách thực hiện hành động với đồ vật bằng ngôn ngữ.

- Giai đoạn hành động với lời nói thầm không phải là bắt đầu từ lúc hành động nói to được chuyển vào bên trong đến khi hành động nói thầm thành đạo. Đây là quá trình cấu tạo lại ngôn ngữ, quá trình tạo ra biểu tượng của hình ảnh âm thanh. Nội dung chủ yếu của bước này là học sinh phải triển khai hành động, luyện tập, khái quát và rút gọn.

- Giai đoạn rút gọn xảy ra từ khi việc luyện tập nói thầm đã trở nên thành thạo. Khi học sinh nói to cho chính mình hoặc cho người khác thì ngôn ngữ mang tính hướng ngoại nên phải có đầy đủ lôgic của hành động vật chất và quy tắc ngôn ngữ. Sang giai đoạn nói thầm và rút gọn, ngôn ngữ chỉ đủ để cho mình. Do đó, chúng được rút gọn tới mức chỉ còn lại những đoạn nhỏ và không ổn định vừa đủ để nhận ra toàn bộ lôgic 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.

Tiến trình các giai đoạn hình thành hành động trí óc theo giai đoạn như đã mô tả như là một dòng chảy theo thao tác lôgic từ ngoài chuyển vào. Qua mỗi giai đoạn dòng chảy vừa được cấu tạo lại, chuyển hóa về hình thức, vừa được khái quát rút gọn và có đặc điểm cuối cùng trong một hành động trí óc thuần túy mà vẫn giữ được nội dung vật chất ban đầu.

4.3.Lí thuyết hình thành hành động trí óc theo giai đoạn của P.I.Ganpêrin.

Luận điểm của P.Ia.Ganpêrin đã vạch ra được bản chất và lôgic của cơ chế hình thành cái tâm lý, trí tuệ, từ cái vật chất, bên ngoài.

Theo A.N.Lêônchiep, thao tác có hai hình thức tồn tại: bên ngoài và bên trong; hai hình thức này thống nhất với nhau. Điều quan trọng là phải tổ chức hoạt động để biến hình thức bên ngoài thành hình thức bên trong, thành tâm lý, ý thức. Nếu J.Piagiê cho rằng khái niệm thao tác có tính đạo ngược thì A.N.Lêônchiep lại quan niệm thao tác diễn ra theo tuyến tính một chiều, theo thời gian. Bằng cách tổ chức một cách vật chất ở bên ngoài theo một chuỗi tuyến tính thao tác, thực hiện cơ chế chuyển từ ngoài vào trong thì sẽ hình thành được khái niệm. Để cụ thể hoá tư tưởng này, Đ.B.Encônhin

và P.Ia. Ganpêrin đã xây dựng lý thuyết hình thành hành động trí óc theo giai đoạn và tiến hành thực nghiệm. Sự chuyển khái niệm từ hình thức vật chất bên ngoài vào bên trong được diễn ra qua các giai đoạn sau:

***Giai đoạn định hướng:** Cơ sở định hướng là nhiệm vụ chủ yếu và nội dung chính của bước thứ nhất trong quá trình hành động. Nó “quy định quá trình hướng vào việc làm và như vậy là phần quan trọng nhất trong cơ chế tâm lý học của hành động”.

*** Giai đoạn hành động với đồ vật hay vật chất hóa**

Đây chính là nguồn gốc, khởi đầu của mọi hành động trọn vẹn. Mục đích là tách nội dung đích thực của hành động tâm lý nằm trong đối tượng vật chất. Trong giai đoạn này học sinh “dùng tay” để triển khai hành động, khái quát, luyện tập.

*** Giai đoạn hoạt động với lời nói to**

Sau khi đã đạt chất lượng cao của hành động vật chất hóa (tổng quát, rút gọn và thành thạo) bắt đầu bước sang giai đoạn tiếp theo: tách đối tượng ra khỏi chỗ dựa vật chất và chuyển thành hành động với lời nói to. Nội dung của nó là học sinh nói to toàn bộ hành động của mình một cách trôi chảy theo đúng ngữ pháp để bản thân hoặc người khác điều chỉnh được. Nhờ đó, trẻ có đối tượng phản ánh mới, đó là lời nói có quy tắc, chứa đựng nội dung “Giá trị vô song trong quá trình nghiên cứu của P.Ia.Ganpêrin là lấy hành động làm cơ sở hình thành khái niệm. Nói cách khác, đó là giả thuyết về sự tương đồng giữa một bên là hành động tâm lý (mà chủ yếu là hành động trí tuệ) và bên kia là khái niệm”.

V. SỰ HÌNH THÀNH KỸ NĂNG, KỸ XẢO

1. Sự hình thành kỹ năng

Kỹ năng là khả năng vận dụng kiến thức để giải quyết một nhiệm vụ mới. Việc hình thành kỹ năng phụ thuộc vào nội dung của nhiệm vụ, bài tập đã được trừu tượng hóa hay bị che phủ bởi những yếu tố phụ làm lệch hướng tư duy. Vào tâm thế và thói quen, vào khả năng khái quát đối tượng...

Thực chất của sự hình thành kỹ năng là hình thành cho học sinh nắm vững một hệ thống phức tạp các thao tác nhằm làm sáng tỏ và làm biến đổi những thông tin chứa đựng trong bài tập, nhiệm vụ và đối chiếu chúng với hành động cụ thể. Để hình thành kỹ năng học tập cho học sinh cần: Giúp học sinh biết cách tìm tòi để nhận ra yếu tố đã cho, yếu tố phải tìm và mối quan hệ giữa chúng. Giúp học sinh hình thành mô hình khái quát để giải quyết các bài tập, các đối tượng cùng loại. Xác lập được mối quan hệ giữa bài tập mô hình khái quát và các kiến thức tương ứng.

2. Sự hình thành kỹ xảo

Kỹ xảo là hành động đã được củng cố và tự động hóa.

Có nhiều loại kỹ xảo như: Kỹ xảo vận động, kỹ xảo trí tuệ...

Kỹ xảo ít có sự tham gia của ý thức, nhưng ý thức luôn thường trực để xuất hiện kịp thời khi có vấn đề. Các động tác thừa và phụ bị loại trừ, những động tác cần thiết ngày càng chính xác hơn, nhanh hơn tiết kiệm năng lượng và thời gian, đảm bảo chất lượng tốt.

Kỹ xảo không gắn với một tình huống cụ thể, có thể di chuyển dễ dàng tùy theo mục đích và tính chất của hành động. Muốn hình thành kỹ xảo cho học sinh thì cần phải làm cho học sinh hiểu biện pháp hành động. Luyện tập thường xuyên để trở thành hành động tự động hóa, thói quen.

* Một số kỹ năng, kỹ xảo cần có của học sinh tiểu học

- **Những kỹ năng, kỹ xảo học tập** gồm những kỹ năng, kỹ xảo: đọc, viết, tính toán... Trong đó, đọc là hoạt động phức tạp đối với học sinh lớp 1. Kỹ xảo viết cũng không phải đơn giản, đòi hỏi các em phải nắm quy tắc chính tả, tự động hoá mọi động tác, kiểm tra nhanh và tinh những chữ đã viết, đồng thời tiếp tục viết những chữ mới...

- **Những kỹ năng, kỹ xảo lao động:** chủ yếu là lao động tự phục vụ, lao động đơn giản như kỹ năng kỹ xảo sử dụng các công cụ lao động...
- **Những kỹ năng, kỹ xảo vệ sinh** như biết đánh răng rửa mặt...
- **Những kỹ năng, kỹ xảo về hành vi** như các kỹ năng, kỹ xảo đi đứng, ngồi ngay ngắn, biết ra vào đúng lối, biết cách chào thầy cô giáo...

3. Một số yêu cầu đối với việc hình thành kỹ năng, kỹ xảo và thói quen

- Làm cho học sinh ham thích luyện tập. Luyện cho học sinh có thói quen giữ vở sạch viết chữ đẹp, vượt khó trong học tập.
- Làm cho học sinh hiểu được cách thức luyện tập. Khi hướng dẫn một hành động hoặc một công việc gì đó cho học sinh đòi hỏi giáo viên phải nghiên cứu tỉ mỉ để hướng dẫn từng thao tác sau đó mới luyện tập cho nhanh cho khéo
- Cần phải chỉ ra kịp thời những sai sót của học sinh. Những chỉ dẫn của giáo viên về những sai sót trong phương pháp hành động và sự đánh giá mức độ phù hợp giữa kết quả đạt được với mục đích đề ra có ý nghĩa quan trọng. Biết kết quả và hiểu nguyên nhân của sự sai sót trong hành động là một trong những điều kiện chủ yếu để chuyển từ kỹ năng sang kỹ xảo nhanh chóng
- Phải tiến hành luyện tập có hệ thống và liên tục, việc luyện tập phải đi từ dễ đến khó, từ đơn giản đến phức tạp. Ví dụ: Từ chỗ dạy cho các em đọc được, đọc đúng đến đọc lưu loát và diễn cảm
- Phải kiểm tra và đánh giá kết quả luyện tập. Khi luyện tập giáo viên phải theo dõi, uốn nắn kịp thời những sai sót của học sinh ngay từ đầu. Quan trọng giáo viên phải làm đúng mẫu. Sau đó để các em tự làm và giáo viên theo dõi đánh giá. Điều quan trọng là giáo viên phải dạy cho các em tự kiểm tra, dần dần sẽ hình thành thói quen tự kiểm tra, tự đánh giá hành động của mình.
- Phải củng cố những kỹ năng kỹ xảo và thói quen đã được hình thành. Ở tuổi học sinh tiểu học, kỹ năng kỹ xảo, thói quen dễ hình thành nhưng chưa bền vững nên việc củng cố kỹ năng, kỹ xảo là một điều cần thiết.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Tại sao cần phải thống nhất giữa hoạt động dạy và hoạt động học? Từ đó anh/chị rút ra kết luận sư phạm cần thiết
2. Hoạt động học của học sinh tiểu học khác với các loại hoạt động khác như thế nào? Người giáo viên cần phải làm gì để hình thành hoạt động học tập cho học sinh?
3. Hoạt động học của học sinh được hình thành bởi những động cơ nào? Nêu ý nghĩa của từng loại động cơ. Động cơ nào có hiệu quả nhất? Tại sao?
4. Thế nào là sự nắm vững tri thức. Tại sao nói: Quá trình nhận thức của học sinh mang tính độc đáo riêng biệt?
5. Mục đích của hoạt động học là gì? Quá trình hình thành khái niệm được diễn ra qua mấy bước? Anh/chị hãy đưa ra một ví dụ cụ thể về quá trình hình thành khái niệm cho học sinh tiểu học.
6. Thế nào là sự phát triển trí tuệ? Phân tích các giai đoạn của sự phát triển trí tuệ. Trong dạy học anh/chị sẽ làm gì để phát triển trí tuệ của học sinh?
7. Phân tích sự hình thành kỹ năng, kỹ xảo, thói quen trong dạy học? Anh/chị đã làm gì để việc hình thành kỹ năng, kỹ xảo, thói quen cho học sinh có hiệu quả?
8. Hãy đưa ra một số nguyên nhân dẫn tới học sinh học kém và xác định nguyên nhân nào thuộc về khách quan (do nhà trường, do gia đình), nguyên nhân nào thuộc về chủ quan cá nhân học sinh.

Chương IV

TÂM LÝ HỌC GIÁO DỤC ĐẠO ĐỨC

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. Mối 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 bế 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. 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. Đồng 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 đáng”.

Theo Triết học phương Đông, nhân cách phải có đủ tài và đức. Vì lẽ đó, trong trường Tiểu học 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. 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 tiểu học.

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 TIỂU HỌC

1. Bản chất tâm lý học của việc giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học

Giáo dục đạo đức cho học sinh là một trong những nhiệm vụ của nhà trường tiểu học 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 cân, 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 tiểu học, 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 tiểu học

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 nói chung và trường tiểu học nói riêng 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 trường tiểu học, 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 tiểu học. 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 thầy trò là quan hệ đặc biệt của mối quan hệ người - người. Ở tiểu học, do uy tín của người giáo viên mà các quan điểm, niềm tin và toàn bộ hành vi cử chỉ của người thầy thường là những mẫu mực cho hành vi của học sinh nói chung. 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 thầy, cô giáo nên chúng thường bắt chước những cử chỉ, tác phong của thầy cô giáo.

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 thầy, 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 tiểu học, 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 thấy 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 tiểu học 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 cả mấy 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 tiểu học luôn luôn diễn ra trong những điều kiện xã hội - lịch sử nhất định. Hiện nay, trong nền văn minh hiện đại, học sinh tiểu học 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 tích cực 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.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Hành vi đạo đức là gì? Dựa trên tiêu chuẩn nào để đánh giá hành vi đạo đức. Phân tích mối quan hệ giữa nhu cầu đạo đức và hành vi đạo đức.
2. Phân tích các yếu tố tâm lí trong cấu trúc hành vi đạo đức và bản chất của việc giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học.
3. Phân tích các yếu tố cơ bản ảnh hưởng tới sự hình thành đạo đức cho học sinh.
4. Từ thực tiễn giáo dục anh/chị hãy phân tích những mặt được và chưa được của việc giáo dục đạo đức cho học sinh trong trường tiểu học hiện nay và rút ra kết luận sư phạm cần thiết.

Chương V

TÂM LÝ HỌC NHÂN CÁCH NGƯỜI GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

I. SỰ CẦN THIẾT PHẢI TRAU DÒI NHÂN CÁCH CỦA NGƯỜI GIÁO VIÊN

1. Sản phẩm lao động của người giáo viên là nhân cách học sinh do những yêu cầu khách quan của xã hội qui định.

Sản phẩm lao động sư phạm là kết quả lao động tổng hợp của cả thầy lẫn trò, nhằm biến tinh hoa của nền văn hóa xã hội thành tài sản riêng của trò. Muốn tạo ra sản phẩm đó thì đòi hỏi trong nhân cách của người giáo viên phải có những phẩm chất tâm lý phù hợp với nhu cầu khách quan của nghề dạy học. Tất cả những yếu tố đó giúp cho người giáo viên tạo nên sản phẩm giáo dục của mình với chất lượng cao.

2. Giáo viên là người quyết định trực tiếp chất lượng đào tạo.

Trong nhà trường giáo viên là nhân vật trung tâm, lực lượng cốt cán trong sự nghiệp giáo dục, văn hóa, là người trực tiếp thực hiện quan điểm giáo dục của Đảng. Sự phát triển nhân cách của học sinh không chỉ phụ thuộc vào chương trình sách giáo khoa, cũng không chỉ phụ thuộc vào nhân cách của học sinh, mà nó còn phụ thuộc vào nhân cách của người giáo viên. Hay nói cách khác chất lượng giáo dục phụ thuộc phần lớn vào đội ngũ giáo viên và nhân cách của họ.

Hiện nay với sự phát triển của khoa học kỹ thuật nên đã có những phương tiện kỹ thuật dạy học hiện đại, nhưng tất cả những cái đó không hoàn toàn thay thế được vai trò của người giáo viên. K.D.Usinxki đã vạch ra rằng: Trong việc giáo dục tất cả đều phải dựa vào nhân cách của nhà giáo dục. Bởi vì, sức mạnh của giáo dục chỉ bắt nguồn từ nhân cách mà có. Không một điều lệ, chương trình, một cơ quan giáo dục nào, dù nó được tạo ra một cách khôn khéo như thế nào cũng không có thể thay thế được nhân cách của con người trong sự nghiệp giáo dục. Không một sách giáo khoa, một lời khuyên răn, một hình phạt, một khen thưởng nào có thể thay thế ảnh hưởng cá nhân người thầy giáo đối với học sinh. Do yêu cầu mới về nội dung chương trình và phương thức đào tạo đặt ra cho nhà trường trong điều kiện của sự tiên bộ khoa học kỹ thuật ngày càng đòi hỏi cao đối với người giáo viên. Để hoàn thành nhiệm vụ “Trồng người” vẻ vang của mình thì giáo viên cần thiết phải trau dồi nhân cách của mình.

3. Giáo viên là đầu nối giữa nền văn hóa của nhân loại của dân tộc với việc tái tạo nền văn hóa đó trong chính thế hệ trẻ.

Nền văn hóa của nhân loại, của dân tộc chỉ được bảo toàn và phát triển thông qua sự lĩnh hội nền văn hóa ở thế hệ trẻ. Việc lĩnh hội nền văn hóa đó chỉ có thể đạt hiệu quả khi nó được thực hiện theo phương thức nhà trường thông qua vai trò chủ đạo của người giáo viên. Quá trình lĩnh hội được thực hiện theo cơ chế là thầy tổ chức điều khiển, còn trò thì tích cực hoạt động để chiếm lĩnh nền văn hóa đó. Theo cơ chế đó thì cả thầy và trò đều là chủ thể của hoạt động dạy và hoạt động học. Khi người giáo viên giữ vai trò chủ đạo trong mối quan hệ giữa thầy và trò thì mới xứng đáng là “đầu nối” giữa nền văn hóa xã hội với việc tái tạo nền văn hóa đó ở trẻ. Để xứng đáng với vai trò đầu nối của mình đòi hỏi giáo viên phải có quá trình học tập lý luận nghiêm túc, trau dồi chuyên môn, rèn luyện tay nghề....

Tóm lại: Sự cần thiết phải trau dồi nhân cách đối với người giáo viên là tất yếu. Sự khẳng định đó là một yêu cầu khách quan dựa trên đặc điểm cơ bản của hoạt động sư phạm, cũng như vai trò và chức năng của người giáo viên. Đây là quá trình lâu dài phức tạp đòi hỏi một sự học tập rèn luyện kiên trì và giàu sáng tạo về mọi mặt để từng bước hình thành lý tưởng nghề nghiệp cao cả và tài năng sư phạm hoàn hảo.

II. ĐẶC ĐIỂM LAO ĐỘNG SƯ PHẠM CỦA NGƯỜI GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

1. Nghề mà đối tượng có quan hệ trực tiếp là con người

Đối tượng lao động trực tiếp của người giáo viên tiểu học là trẻ em trong độ tuổi từ 6 đến 11 tuổi. Đây là lứa tuổi đang tiềm ẩn những khả năng phát triển rất lớn và nó có qui luật phát triển tâm sinh lý riêng. Do đó, người giáo viên phải có những yêu cầu nhất định trong quan hệ giữa con người với con người như: tình yêu thương, lòng tin và sự tôn trọng, sự đối xử công bằng, dân chủ đối với trẻ, có thái độ lạc quan và tế nhị trong cách ứng xử mềm dẻo nhưng lại cương quyết... Người giáo viên biết cách tổ chức và điều khiển trẻ lĩnh hội những kinh nghiệm, những tinh hoa văn hóa mà loài người đã tích lũy được để biến chúng thành những nét nhân cách của chính mình.. Nhưng trong quá trình dạy học và giáo dục người học sinh không phải là đối tượng thụ động trước sự tác động của người giáo viên, mà học sinh là chủ thể của hoạt động nhận thức luôn thể hiện tính chủ động tích cực của mình để chiếm lĩnh tri thức mới. Trong quá trình đó cần có sự thống nhất biện chứng giữa hoạt động dạy của thầy và hoạt động học của trò.

2. Nghề mà công cụ chủ yếu là nhân cách của chính mình

Bất kì loại lao động nào cũng cần có công cụ để gia công vật liệu tạo ra sản phẩm. Công cụ càng tốt, càng hiện đại thì kết quả gia công càng cao. Công cụ lao động có thể ở bên trong hay bên ngoài người lao động. Nhưng công cụ lao động sư phạm của giáo viên rất đặc biệt đó là nhân cách của chính người giáo viên, nên đòi hỏi ở người giáo viên phải có những phẩm chất và năng lực rất cao. Công cụ này sẽ tác động có hiệu quả khi người giáo viên có uy tín cao sẽ có sức thuyết phục học sinh càng lớn. D.Usinxki đã khẳng định: “Dùng nhân cách để giáo dục nhân cách.” Bởi vì, lao động sư phạm là nghề đào tạo con người, đó là loại lao động nghiêm túc nên không được phép tạo ra một thứ phẩm, chứ nói gì đến phế phẩm. Có người đã từng nói rằng: Làm hỏng một đồ vàng ta có thể nấu lại, một viên ngọc quý hỏng ta có thể bỏ đi, nhưng làm hỏng một con người là một tội lớn, một lỗi lầm không thể chuộc lại được. Vàng bạc kim cương đều quý nhưng không thể so sánh chúng với tâm hồn, nhân cách của một con người, của trẻ thơ.

Người giáo viên muốn có nhân cách tốt cần phải có cuộc sống chân thành, giản dị, luôn có ý thức rèn luyện để tự hoàn thiện mình. Một mặt, giáo viên phục vụ cống hiến cho trẻ, mặt khác họ như thứ “bọt biển” thấm hút vào trong mình những tinh hoa văn hoá của dân tộc, của thời đại, của cuộc sống và của khoa học rồi họ lại cống hiến thật nhiều cho trẻ.

3. Nghề tái sản xuất mở rộng sức lao động xã hội

Sức lao động chính là toàn bộ sức mạnh vật chất hay tinh thần ở trong con người, trong nhân cách của cá nhân cần phải có để sản xuất ra sản phẩm vật chất hay tinh thần có ích cho xã hội. Chức năng của giáo dục chính là bồi dưỡng và phát huy sức mạnh đó ở con người và giáo viên là lực lượng chủ yếu tạo ra sức lao động xã hội đó. Giáo dục tạo ra sức mạnh đó không phải ở dạng đơn giản, cũng không phải theo kiểu “một vốn bốn lời”, mà có lúc tạo ra những hiệu quả không lường. Vì vậy mà người ta đã cho rằng đầu tư cho giáo dục là đầu tư có lãi nhất, sáng suốt nhất. Ngày nay khoa học kỹ thuật phát triển làm cho vị trí của người lao động đã thay đổi, họ lao

động chủ yếu bằng sức mạnh tinh thần, sức mạnh trí tuệ. Mà nhà trường, thầy cô giáo là nơi, là người tạo ra sức mạnh đó theo phương thức tái sản xuất mở rộng.

4. Nghề đòi hỏi tính khoa học, tính nghệ thuật và tính sáng tạo cao

Lao động của giáo viên được thực hiện ở ba phạm vi: Cá nhân, tập thể và xã hội. Thời gian lao động sư phạm chia làm hai phần: Chuẩn bị và tiến hành hoạt động sư phạm ở trên lớp và ngoài lớp. Không gian lao động cũng diễn ra ở hai phạm vi: ở nhà và ở trường. Ở những giáo viên khác nhau thì tương quan giữa hai phần không gian và thời gian này cũng khác nhau, nó phụ thuộc vào trình độ được đào tạo, kinh nghiệm công tác và mức độ sẵn sàng đối với từng công việc cụ thể. Điều đó đòi hỏi người giáo viên phải biết tổ chức hoạt động sư phạm của mình sao cho có khoa học, có nghệ thuật và mang tính sáng tạo cao. Người giáo viên làm việc với tinh thần trách nhiệm cao, với lương tâm nghề nghiệp cao thượng thì mới cảm thấy lao động sư phạm là loại lao động căng thẳng, rất tinh tế, không rập khuôn. Lao động sư phạm rất khó khăn, phức tạp không chỉ đóng khung trong nhà trường, trong một tiết học theo tám giờ vàng ngọc. Bởi vì, dạy cho học sinh biết giải một bài toán, đặt một câu đúng ngữ pháp, làm thí nghiệm không phải khó, nhưng dạy cho học sinh biết con đường đi đến chân lý, nắm được phương pháp tạo ra sự phát triển trí tuệ mới là công việc đích thực của người giáo viên. Disterwey - Nhà sư phạm học Đức đã nhấn mạnh: “Người giáo viên tồi là người mang chân lý đến sẵn, còn người giáo viên giỏi là người biết dạy học sinh đi tìm chân lý.” Thực hiện công việc dạy học sinh theo tinh thần đó đòi hỏi người giáo viên phải dựa trên nền tảng khoa học xác định, khoa học bộ môn cũng như khoa học giáo dục và có những khả năng sử dụng chúng vào từng tình hình sư phạm cụ thể. Cho nên công việc của người giáo viên vừa mang tính khoa học, vừa đòi hỏi tính sáng tạo và vừa mang tính nghệ thuật cao.

- **Tính khoa học:** Muốn dạy học và giáo dục có hiệu quả thì giáo viên phải nắm được bộ môn khoa học mình phụ trách, nắm được qui luật phát triển tâm lý của học sinh để hình thành nhân cách cho phù hợp với mục tiêu đào tạo theo từng cấp học.

- **Tính nghệ thuật:** Công tác dạy học và giáo dục đòi hỏi giáo viên phải biết khéo xử sự phạm, biết vận dụng các phương pháp dạy học và giáo dục cho phù hợp vào từng tình huống từng con người cụ thể một cách có hiệu quả. Người giáo viên phải có văn minh trong giao tiếp, tác động khoa học đến toàn bộ tâm lý học sinh. Vì vậy, lao động sư phạm không chỉ cần có cơ sở khoa học mà còn phải được tiến hành một cách nghệ thuật.

- **Tính sáng tạo:** Mỗi học sinh là một nhân cách đang hình thành và phát triển với nhiều biến động. Vì thế, lao động của người giáo viên không cho phép rập khuôn máy móc mà đòi hỏi phải có nội dung phong phú, cách thức tiến hành sáng tạo ở trong từng tình huống sư phạm và từng cá nhân khác nhau.

Tóm lại: Lao động sư phạm là một loại hình lao động đặc thù mang tính “khai sáng” cho con người, từng bước cải tiến con người tự nhiên thành con người xã hội. Nó là loại lao động trí óc chuyên nghiệp nên không chỉ đóng khung trong khoảng không gian, thời gian xác định mà nó được thể hiện ở khối lượng, chất lượng và tính sáng tạo trong hoạt động để tìm ra một biện pháp sư phạm cụ thể trong một hoàn cảnh sư phạm nhất định.

II. PHẪM CHẤT NHÂN CÁCH CỦA NGƯỜI GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

1. Thế giới quan khoa học là yếu tố quan trọng trong cấu trúc nhân cách, nó không những quyết định niềm tin chính trị, mà còn quyết định toàn bộ hành vi, cũng như ảnh hưởng của thầy giáo đối với trẻ. V.I. Lênin đã nói: Nền giáo dục mới có trách nhiệm gắn hoạt động của người giáo viên với nhiệm vụ xây dựng xã hội mới... Thế giới quan của người thầy giáo là thế giới quan duy vật biện chứng. Nó chi phối nhiều mặt hoạt động cũng như thái độ của giáo viên đối với các mặt hoạt động đó. Thế giới quan

đúng đắn sẽ giúp giáo viên biết lựa chọn nội dung, phương pháp giáo dục thích hợp. Biết kết hợp giáo dục với nhiệm vụ chính trị xã hội, gắn nội dung bài giảng với thực tiễn. Xây dựng niềm tin cho trẻ và chống mọi biểu hiện của tư tưởng xa lạ. Để hình thành thế giới quan khoa học thì người giáo viên phải thấm nhuần quan điểm đường lối giáo dục của Đảng, nắm được mục tiêu đào tạo đối với từng cấp học. Đồng thời phải xây dựng cho mình cách nhìn nhận đánh giá đúng đắn về các hiện tượng giáo dục, phải trang bị cho mình những tri thức về khoa học giáo dục.

2. Lý tưởng đào tạo thế hệ trẻ

Lý tưởng đào tạo thế hệ trẻ của giáo viên biểu hiện ở lòng yêu trẻ, sự say mê nghề nghiệp, tận tụy với công việc, có tinh thần trách nhiệm cao, có lối sống chân tình giản dị... Tất cả cái đó sẽ tạo nên sức mạnh giúp người giáo viên vượt qua mọi khó khăn thử thách để hoàn thành nhiệm vụ đào tạo thế hệ trẻ. Lý tưởng đào tạo thế hệ trẻ của giáo viên sẽ có tác dụng hướng dẫn điều khiển quá trình hình thành và phát triển nhân cách của trẻ. Muốn hình thành lý tưởng sư phạm đòi hỏi giáo viên phải trải qua quá trình hoạt động tích cực với sự phấn đấu lâu dài bền bỉ. Mọi việc làm nhà trường sư phạm đều nhằm xây dựng lý tưởng nghề nghiệp cho giáo sinh.

3. Lòng yêu trẻ

Lòng yêu trẻ của giáo viên biểu hiện là giáo viên cảm thấy rất sướng hài lòng khi được tiếp xúc với trẻ, hiểu được thế giới độc đáo của trẻ, luôn sẵn sàng quan tâm giúp đỡ và đem lại niềm vui cho trẻ, không có sự phân biệt đối xử đối với trẻ. V.A.Xukhômliński đã viết: “Tôi nghĩ rằng đối với một nhà giáo dục điều chủ yếu là tình người...” Lòng yêu thương trẻ không phải là sự nuông chiều trẻ, mềm yếu ủy mị với trẻ. Giáo viên không nên đề ra yêu cầu quá cao với trẻ và cũng không nên quá nghiêm khắc với trẻ, mà lòng yêu thương trẻ thể hiện ở sự tôn trọng và yêu cầu cao ở trẻ một cách hợp lý.

4. Lòng yêu nghề

Lòng yêu nghề được thể hiện là giáo viên luôn nghĩ đến việc cống hiến cho sự nghiệp đào tạo thế hệ trẻ, có tinh thần trách nhiệm cao đối với công việc, luôn cải tiến nội dung, phương pháp dạy học. Họ không tự thỏa mãn với trình độ hiểu biết, trình độ tay nghề của mình. Càng yêu người bao nhiêu ta càng yêu nghề bấy nhiêu.

Hoạt động của người giáo viên nhằm làm thay đổi con người. Do vậy, việc xây dựng mối quan hệ thầy - trò là một vấn đề quan trọng. Nội dung, tính chất và cách xử lý mối quan hệ này ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng dạy và học. Muốn có quan hệ tốt với học sinh thì người giáo viên cần phải có những đặc tính sau:

Trước hết giáo viên phải tự nhiên. Các em học sinh rất thích giáo viên là người chân thật, luôn vui vẻ hòa đồng với các em ở mọi nơi, mọi lúc. Nhưng cũng không nên quá thân mật và suồng sã với học sinh làm mất đi ranh giới giữa thầy và trò.

Giáo viên phải luôn vui vẻ, niềm nở với các em. Khi giáo viên vui vẻ thì học sinh cũng thấy thoải mái, vui vẻ hồn nhiên. Nếu trông giáo viên lúc nào cũng buồn rầu hay tức giận thì dễ làm cho học sinh bị ức chế, căng thẳng, khó tiếp thu bài. Giáo viên phải là người dễ gần để học sinh có thể trò chuyện, hỏi bài vở...Giáo viên cũng phải là người khoan dung, độ lượng đối xử với học sinh phải công bằng không thiên vị, không nên có thành kiến với các em, không nên làm điều gì để các em phải xấu hổ trước bạn bè cùng lớp.

Khi quan hệ giao tiếp với học sinh thì giáo viên phải nhanh chóng nhớ tên học sinh, cần quan tâm gần gũi các em để hiểu biết về học sinh của mình nhiều hơn. Nên khen ngợi học sinh trước tập thể. Học sinh tiểu học thích khen nhiều hơn là bị phê bình. Tất nhiên, khi khen các em cũng cần phải thận trọng, đừng quá lạm dụng lời khen sẽ làm cho các em không thấy được giá trị của lời khen đó. Giáo viên luôn biết cách động viên khích lệ các em bằng những nụ cười, cái gật đầu, bằng ánh mắt...

Giáo viên phải xây dựng được uy tín thực trước học sinh và cha mẹ của học sinh. Uy tín thật của giáo viên được xây dựng bằng phẩm chất và năng lực sư phạm của mình. Tránh tình trạng xây dựng uy tín của mình bằng uy quyền. Giáo viên không nên có thái độ gia trưởng, áp đặt học sinh theo ý của mình, không được có thái độ xem thường học sinh, phải thương yêu các em nhưng cũng phải yêu cầu cao ở các em.

III. NĂNG LỰC SƯ PHẠM CỦA NGƯỜI GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

1. Nhóm năng lực dạy học

1.1. Năng lực hiểu học sinh trong quá trình dạy học và giáo dục

Năng lực hiểu học sinh là khả năng xâm nhập vào thế giới bên trong của trẻ, là sự hiểu biết tường tận về nhân cách của chúng cũng như khả năng quan sát tinh tế những biểu hiện tâm lý của học sinh trong quá trình dạy học và giáo dục. Giáo viên phải biết xác định được khối lượng, mức độ, phạm vi kiến thức đã có ở học sinh, từ đó xác định mức độ và khối lượng kiến thức mới cần trình bày cho học sinh. Phải dự đoán được những thuận lợi và khó khăn, xác định đúng đắn mức độ căng thẳng ở học sinh khi thực hiện các nhiệm vụ học tập. Giáo viên phải có khả năng quan sát tinh tế và có thể xây dựng những biểu hiện chính xác về lời giảng của mình đã được học sinh khác nhau lĩnh hội như thế nào. Khả năng hiểu học sinh ở người giáo viên thể hiện ở mức độ thấp là thông qua câu trả lời và làm bài tập của học sinh. Mức độ cao là thông qua những câu hỏi thắc mắc, qua ánh mắt, qua tiếng xì xào... Muốn hiểu học sinh thì người giáo viên phải luôn quan tâm gần gũi học sinh với tình thương và trách nhiệm cao. Giáo viên phải nắm vững chuyên môn cũng như sự hiểu biết đầy đủ về tâm lý của trẻ và kết hợp với những phẩm chất tâm lý cần thiết.

1.2. Tri thức và tầm hiểu biết của người giáo viên

Tri thức và tầm hiểu biết của giáo viên là năng lực cơ bản, năng lực trụ cột của nghề dạy học. Bởi vì, người giáo viên có nhiệm vụ phát triển nhân cách học sinh nhờ một phương tiện đặc biệt là tri thức, quan điểm, kỹ năng... mà loài người đã đúc kết được, nhất là những tri thức khoa học thuộc lĩnh vực chuyên môn giảng dạy. Người giáo viên không chỉ làm công tác giảng dạy mà còn làm công tác giáo dục nữa. Họ vừa dạy một môn học, lại phải bồi dưỡng cho học sinh có một tầm nhìn rộng rãi, có những hứng thú và thiên hướng thích hợp. Do vậy, người giáo viên phải có tầm hiểu biết sâu rộng và luôn có nhu cầu mở rộng tầm hiểu biết để hoàn thiện tri thức của mình. Tâm hồn của giáo viên phải được bồi bổ rất nhiều những tinh hoa của dân tộc, của cuộc sống và của khoa học. Dù họ có cống hiến cho học sinh bao nhiêu đi nữa thì họ vẫn dư dật những “thức ăn tinh khiết” đó. Do sự phát triển của khoa học kỹ thuật, một mặt xã hội đề ra những yêu cầu ngày càng cao đối với trình độ văn hóa chung của thế hệ trẻ nói riêng và của con người nói chung. Mặt khác, nhu cầu ham hiểu biết, học hỏi, thích tìm tòi khám phá của trẻ ngày càng phát triển... Việc bồi dưỡng nâng cao trình độ văn hóa và tầm hiểu biết sâu rộng là yêu cầu cần thiết đối với người giáo viên.

Giáo viên phải nắm vững và hiểu biết rộng về môn học do mình phụ trách. Phải thường xuyên theo dõi xu hướng phát triển và những phát minh khoa học, luôn có ý thức tìm tòi nghiên cứu khoa học. Có khả năng tự học, tự bồi dưỡng để cập nhật thông tin để hoàn thiện tri thức của mình, nhằm nâng cao trình độ nhận thức về chuyên môn và nghiệp vụ của bản thân. Để có năng lực này đòi hỏi người giáo viên phải luôn có nhu cầu mở rộng tri thức và tầm hiểu biết và có khả năng để làm thỏa mãn nhu cầu đó, phải có phương pháp tự học. Ngay cả bậc vĩ nhân nếu không thường xuyên tự bồi dưỡng thì dần mất hết nhu cầu trí tuệ và hứng thú tinh thần, lúc đó còn gì là vĩ nhân, huống chi là giáo viên.

1.2. Năng lực chế biến tài liệu học tập

Năng lực chế biến tài liệu là khả năng gia công về mặt sự phạm của giáo viên đối với tài liệu học tập nhằm làm cho nó phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý của lứa tuổi, của từng cá nhân học sinh, phù hợp với trình độ, kinh nghiệm của học sinh và đảm bảo logic sự phạm.

Giáo viên phải biết đánh giá đúng đắn tài liệu dùng để dạy cho học sinh, xác lập được mối quan hệ giữa yêu cầu kiến thức của chương trình với trình độ nhận thức của học sinh. Giáo viên phải biết chế biến tài liệu cho phù hợp với logic sự phạm và vừa phù hợp với trình độ nhận thức của học sinh. Giáo viên phải có khả năng phân tích tổng hợp và biết hệ thống hóa kiến thức. Phải có sự sáng tạo khi chế biến và trình bày tài liệu học tập.

1.4. Năng lực nắm vững kỹ thuật dạy học

Năng lực nắm vững kỹ thuật dạy học là khả năng tổ chức và điều khiển hoạt động nhận thức của học sinh qua bài giảng. Giáo viên phải tạo cho học sinh ở vị trí người “khám phá” trong quá trình dạy học. Giáo viên phải truyền đạt tài liệu một cách rõ ràng dễ hiểu và làm cho nó trở nên vừa sức với học sinh. Phải gây hứng thú và kích thích học sinh suy nghĩ một cách độc lập tích cực. Phải tạo ra tâm thế có lợi cho sự lĩnh hội tri thức trong quá trình học tập. Việc nắm vững kỹ thuật dạy học mới không phải là việc dễ dàng mà nó đòi hỏi ở người giáo viên phải có quá trình học tập nghiêm túc và rèn luyện kỹ năng sự phạm. Nắm vững kỹ thuật dạy học mới là giáo viên phải biết tổ chức và điều khiển hoạt động của học sinh giúp học sinh lĩnh hội tri thức thông qua hoạt động tích cực, độc lập của bản thân .

1.5. Năng lực ngôn ngữ

Năng lực ngôn ngữ là khả năng biểu đạt rõ ràng, mạch lạc ý chí và tình cảm của mình bằng lời nói cũng như nét mặt và điệu bộ.

Năng lực ngôn ngữ của giáo viên được biểu hiện là nội dung ngôn ngữ phải sâu sắc chứa đựng mật độ thông tin lớn, phải thích hợp với các nhiệm vụ nhận thức khác nhau. Hình thức ngôn ngữ phải trong sáng giản dị, giàu hình ảnh, có ngữ điệu biểu cảm, có cảm xúc làm lay động tâm hồn học sinh. Tốc độ ngôn ngữ của giáo viên phải vừa phải không nhanh quá hay chậm quá và phải có tác dụng khơi gợi sự chú ý và tư duy tích cực của học sinh vào bài giảng. Năng lực ngôn ngữ là công cụ, phương tiện đảm bảo cho người giáo viên thực hiện chức năng dạy học và giáo dục của mình.

2. Nhóm năng lực giáo dục

2.1. Năng lực vạch dự án phát triển nhân cách của học sinh

Năng lực vạch dự án phát triển nhân cách của học sinh là năng lực biết dựa vào mục đích giáo dục, vào yêu cầu đào tạo, hình dung trước cần phải giáo dục cho sinh những phẩm chất nhân cách nào và hướng hoạt động của mình để đạt được mục đích.

Giáo viên phải có kỹ năng tiên đoán sự phát triển của những thuộc tính này hay thuộc tính khác ở từng học sinh, vừa nắm được nguyên nhân nảy sinh và mức độ của những thuộc tính đó, phải thấy được sự khác nhau trong nhân cách của học sinh dưới ảnh hưởng của dự án phát triển nhân cách do mình xây dựng nên. Giáo viên phải hình dung được hiệu quả của những tác động sự phạm nhằm hình thành nhân cách học sinh. Nhờ có năng lực này mà công việc của người giáo viên trở nên có kế hoạch, chủ động và sáng tạo hơn.

2.2. Năng lực giao tiếp sự phạm

Năng lực giao tiếp sự phạm là năng lực nhận thức nhanh chóng những biểu hiện bên ngoài và những biểu hiện tâm lý bên trong của học sinh và của bản thân giáo viên, đồng thời biết sử dụng hợp lý các phương tiện giao tiếp, biết cách tổ chức, điều khiển và điều chỉnh quá trình giao tiếp nhằm đạt được mục đích giáo dục.

Năng lực giao tiếp sư phạm được thể hiện ở:

+ Kỹ năng định hướng giao tiếp là khả năng dựa vào sự biểu lộ bên ngoài mà phán đoán chính xác về nhân cách cũng như mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh.

+ Kỹ năng định vị đó là sự đồng cảm giữa chủ thể và đối tượng, là khả năng biết xác định vị trí trong giao tiếp, biết đặt vị trí của mình vào vị trí của đối tượng và biết tạo ra điều kiện để đối tượng chủ động, thoải mái khi giao tiếp với mình.

+ Kỹ năng điều khiển quá trình giao tiếp là khả năng xác định được hứng thú nguyện vọng của đối tượng để tìm ra đề tài giao tiếp thích hợp nhằm thu hút đối tượng. Trong quá trình giao tiếp chủ thể phải biết làm chủ trạng thái xúc cảm của bản thân và biết sử dụng phương tiện giao tiếp một cách thích hợp với từng tình huống khác nhau.

Việc rèn luyện năng lực giao tiếp không tách rời với rèn luyện các phẩm chất nhân cách. Những giáo viên nào có lòng nhiệt tình, biết tôn trọng nhân cách học sinh luôn quan tâm giúp đỡ học sinh, biết lắng nghe và đối xử với học sinh một cách dân chủ thì thường đạt kết quả cao trong hoạt động sư phạm.

2.3. Năng lực cảm hóa học sinh

Năng lực cảm hóa học sinh là khả năng gây được ảnh hưởng trực tiếp của mình đến với học sinh về mặt tình cảm và ý chí. Đó là khả năng làm cho học sinh nghe, tin và làm theo mình bằng tình cảm, bằng niềm tin.

Giáo viên có năng lực cảm hóa học sinh là người luôn có tinh thần trách nhiệm cao, có niềm tin và có kỹ năng truyền đạt niềm tin đó cho học sinh. Luôn quan tâm chu đáo và khéo xử khi giao tiếp với học sinh, biết tôn trọng và yêu cầu hợp lý đối với trẻ. Là người có nguyên tắc, có ý thức tổ chức kỷ luật và có lòng vị tha...Để có năng lực này đòi hỏi người giáo viên phải luôn phấn đấu và rèn luyện nếp sống văn hóa lành mạnh có phong cách mẫu mực nhằm tạo ra uy tín chân chính thực sự. Phải biết xây dựng quan hệ thầy trò tốt đẹp, phải gương mẫu trước học sinh về mọi mặt.

2.4. Năng lực khéo xử sư phạm

Khéo xử sư phạm là kỹ năng tìm ra những phương thức tác động đến học sinh một cách hiệu quả nhất, là sự cân nhắc đúng đắn những nhiệm vụ sư phạm cụ thể phù hợp với những đặc điểm và khả năng của cá nhân cũng như tập thể học sinh trong từng tình huống sư phạm cụ thể. Giáo viên biết sử dụng bất cứ tác động sư phạm một cách nhạy bén và có giới hạn. Biết phát hiện kịp thời và giải quyết khéo léo những vấn đề xảy ra bất ngờ, không nóng vội, không thô bạo. Nhanh chóng xác định được vấn đề xảy ra và kịp thời áp dụng những biện pháp thích hợp. Biết biến cái bị động thành cái chủ động để giải quyết vấn đề mau lẹ. Phải thường xuyên quan tâm chu đáo đến đặc điểm tâm sinh lý của từng cá nhân hay tập thể học sinh.

Năng lực khéo xử sư phạm được xem như là thành phần, là một bộ phận quan trọng của tài nghệ sư phạm. Nếu giáo viên không khéo xử sư phạm thì giữa giáo viên và học sinh luôn có khoảng cách và có sự hiểu lầm, ngộ nhận có thành kiến, thiếu sự tin tưởng và tôn trọng lẫn nhau. Nên thường dẫn đến những hậu quả rất nặng nề trong quan hệ thầy trò

3. Năng lực tổ chức hoạt động sư phạm

Năng lực tổ chức hoạt động sư phạm nhằm đảm bảo cho giáo viên tiến hành dạy học và giáo dục đạt kết quả tốt, đảm bảo cho việc xây dựng tập thể học sinh thành tập thể vững mạnh, đồng thời biết cách phối hợp các lực lượng giáo dục.

Giáo viên phải biết tổ chức và cổ vũ cho học sinh thực hiện các nhiệm vụ khác nhau trong hoạt động dạy học và giáo dục ở trên lớp cũng như ở ngoài trường. Phải biết xây dựng tập thể học sinh thành tập thể vững mạnh có ảnh hưởng tốt đến mọi thành viên trong tập thể. Phải biết tổ chức và phối hợp các lực lượng khác cùng tham

gia vào công tác giáo dục theo một tiêu chuẩn xác định. Giáo viên phải biết vạch kế hoạch hoạt động một cách khoa học. Biết sử dụng các phương pháp và các hình thức tổ chức giáo dục một cách hợp lý nhằm hình thành và phát triển nhân cách của học sinh. Biết xác định mức độ và giới hạn của từng biện pháp dạy học và giáo dục khác nhau. Phải có niềm tin vào sự đúng đắn của kế hoạch và biện pháp giáo dục của mình.

IV. CON ĐƯỜNG HÌNH THÀNH NHÂN CÁCH CỦA NGƯỜI GIÁO VIÊN

1. Do đặc điểm của nghề dạy học, ngay từ lớp 1 học sinh đã tiếp xúc với những công việc của thầy, cô giáo của mình nên phong cách làm việc của người giáo viên đã ít nhiều ảnh hưởng đến học sinh. Không ít học sinh sau khi tốt nghiệp phổ thông đã vào học ở các trường Sư phạm rồi sau này ra làm giáo viên vẫn còn chịu ảnh hưởng phong cách giảng dạy và giáo dục của thầy, cô giáo mình trước đây. Vì lẽ đó, công tác tác hướng nghiệp để các em học sinh có nguyện vọng làm nghề dạy học có những hiểu biết sơ bộ về lao động sư phạm cần được các thầy, cô giáo ở trường trung học phổ thông, gia đình và xã hội quan tâm thực hiện.

2. Trường Sư phạm đào tạo giáo viên có nhiệm vụ quan trọng trong việc hình thành các phẩm chất, năng lực cho người giáo viên tương lai. Thông qua việc học các nội dung khoa học cơ bản. Khoa học giáo dục những kỹ năng dạy học, giáo dục, tự học, tự nghiên cứu đã dần dần được hình thành ở giáo sinh. Trong công tác này, quy trình rèn luyện nghiệp vụ sư phạm trong suốt quá trình đào tạo (luyện chữ viết, giao tiếp, tập giảng, soạn giáo án, kiến tập và thực tập sư phạm tập trung), trực tiếp hình thành những phẩm chất, kỹ năng, năng lực của người giáo viên.

3. Phẩm chất của người giáo viên được hình thành và hoàn thiện trong quá trình hành nghề của người giáo viên. Trường Sư phạm dù được tổ chức quy trình đào tạo tốt đến đâu cũng chỉ tạo cho giáo viên những kiến thức, kỹ năng tối thiểu, những tiềm lực để họ bước vào nghề dạy học. Muốn có phẩm chất và năng lực đáp ứng yêu cầu của hoạt động của người giáo viên, muốn có nghệ thuật và sáng tạo trong lao động sư phạm thì nỗ lực học tập, nghiên cứu của mỗi thầy, cô giáo và việc tiến hành hoạt động bồi dưỡng thường xuyên theo chương trình của Bộ Giáo dục và Đào tạo là rất cần thiết. Để người giáo viên tiểu học thực hiện được nhiệm vụ cao cả của mình, mỗi giáo viên phải có tinh thần phấn đấu bền bỉ, liên tục, lâu dài vì sự nghiệp giáo dục thế hệ trẻ

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Tại sao người giáo viên cần thiết phải trau dồi nhân cách?
2. Phân tích những đặc điểm của lao động sư phạm. Từ những đặc điểm đó anh/chị có yêu cầu gì về cấu trúc nhân cách của người giáo viên tiểu học.
3. Để đạt kết quả cao trong hoạt động sư phạm thì người giáo viên cần phải có những phẩm chất và năng lực sư phạm nào? Tại sao năng lực về tri thức và tầm hiểu biết của người giáo viên lại là năng lực trụ cột của nghề dạy học?
4. Làm thế nào để xây dựng tốt mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh. Nếu phải khiển trách học sinh thì anh/chị sẽ thực hiện như thế nào?
5. Phân tích quan hệ giữa giáo viên và học sinh trong nền giáo dục hiện đại ở bậc tiểu học

BÀI TẬP THỰC HÀNH

Bài I: Viết chân dung về một học sinh

1. Hãy viết ra những đặc điểm của một học sinh tiểu học bình thường hoặc những đặc điểm của một học sinh tiểu học lý tưởng mà bạn mơ ước.

2. Trên thực tế bạn có biết một học sinh nào như những học sinh mà bạn vừa mô tả chưa? Bạn có suy nghĩ gì về những đứa trẻ mà bạn đã biết. Sau bài tập này bạn có suy nghĩ gì về tuổi thơ của chính bạn (hay học sinh của bạn).

Bài II: Xây dựng kế hoạch hoạt động của giáo viên

Khi là giáo viên bạn luôn muốn dạy (hay chủ nhiệm lớp) ở một lớp có nhiều học sinh ngoan, học giỏi... Nhưng thực tế bạn lại gặp một lớp không như bạn mong muốn. Bạn có thể biến lớp học đó trở thành lớp như bạn mong muốn hay không?

1. Hãy lên kế hoạch những công việc mà người giáo viên sẽ làm với lớp để thực hiện được mục đích của mình.

2. Hãy đưa ra những việc mà giáo viên đã vô tình tước mất ở học sinh quyền được phát triển tự nhiên.

Bài III: Rèn luyện kỹ năng sư phạm nào?

Hãy đặt mình vào vị trí của một giáo viên và thực hiện một số việc như sau:

1. Lên danh sách về những vấn đề mà bạn quan tâm và muốn đạt được hoặc muốn giải quyết trong quan hệ với học sinh (chỉ cần ghi ra những vấn đề đặc biệt). Hãy sắp xếp danh sách những vấn đề mà bạn vừa liệt kê ra theo thứ tự: số 1 là vấn đề được quan tâm lớn nhất, tiếp đến là số 2, 3...

2. Hãy đưa ra một ví dụ cụ thể nói lên mối quan tâm số 1 (bạn hãy tả thật tỉ mỉ cái gì đã diễn ra và bạn đã xử sự như thế nào? học sinh của bạn đã phản ứng ra sao?

3. Bạn đã rèn luyện được gì qua việc thực hiện bài tập này?

MỤC LỤC

Chương I: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TLH LỨA TUỔI VÀ TLH SƯ PHẠM	
I. KHÁI QUÁT CHUNG	1
1. Đối tượng của TLH lứa tuổi và TLH sư phạm	1
2. Mối quan hệ giữa tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm	1
3. Lịch sử phát triển của TLH lứa tuổi và TLH sư phạm	2
II. LÝ LUẬN VỀ SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ TRẺ EM	2
1. Khái quát chung	2
2. Quy luật chung của sự phát triển tâm lý trẻ em	5
3. Dạy học, giáo dục và sự phát triển tâm lý của trẻ	6
III. CÁC GIAI ĐOẠN PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM	7
1. Quan điểm về giai đoạn phát triển tâm lý	7
2. Phân chia giai đoạn phát triển tâm lý của trẻ	7
Chương II: ĐẶC ĐIỂM TÂM LÝ CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC	
I. NHỮNG TIỀN ĐỀ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC	8
1. Bậc tiểu học trong nền giáo dục hiện đại	8
2. Giáo tiểu học trên thế giới	9
3. Giáo dục tiểu học trong xã hội hiện đại	10
II. BƯỚC NGOẶT 6 TUỔI VÀ TÂM LÝ SẴN SÀNG ĐẾN TRƯỜNG	11
1. Bước ngoặt 6 tuổi	11
2. Tâm lý sẵn sàng đi học của trẻ em vào học lớp một	12
III. NHỮNG YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG TỚI SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ	13
1. Sự phát triển thể chất của học sinh tiểu học	13
2. Điều kiện sống và hoạt động của học sinh tiểu học	14
IV. MỘT SỐ ĐẶC ĐIỂM TÂM LÝ CƠ BẢN CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC	17
1. Đặc điểm về hoạt động nhận thức	17
2. Đặc điểm về nhân cách	20
V. MỘT SỐ VẤN ĐỀ GIÁO DỤC HỌC SINH TIỂU HỌC	23
Chương III: TÂM LÝ HỌC DẠY HỌC TIỂU HỌC	
I. MỐI QUAN HỆ GIỮA DẠY VÀ HỌC	25
II. HOẠT ĐỘNG DẠY	25
III. HOẠT ĐỘNG HỌC	26
1. Khái niệm chung	26
2. Bản chất của hoạt động học tập	27
3. Sự hình thành hoạt động học tập	27
IV. BẢN CHẤT TÂM LÝ CỦA QUÁ TRÌNH HÌNH THÀNH KHÁI NIỆM	29
1. Sự nắm vững tri thức	29
2. Các thành phần tâm lý cơ bản tham gia vào sự hình thành khái niệm	30
V. SỰ PHÁT TRIỂN TRÍ TUỆ	34
1. Khái niệm trí tuệ	34
2. Các giai đoạn của sự phát triển trí tuệ	35
3. Các chỉ số của sự phát triển trí tuệ	36
4. Tăng cường dạy học để phát triển trí tuệ của học sinh	36

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đỗ Thị Châu (2004), Tình huống tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
2. Bùi Văn Huệ (2002), Tâm lý học tiểu học, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
3. Vũ Trọng Dung (Cb)(2005), Giáo trình Đạo đức học Mác - Lênin, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
4. Hội đồng bộ môn Tâm lý - Giáo dục (1975), Giáo trình tâm lý học.
5. Phạm Minh Hạc và các tác giả khác (1988), Tâm lý học, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
6. Lê Văn Hồng và các tác giả khác (1995), Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm, Nxb ĐHQG Hà Nội.
7. V.A. Kruchetxki (1980, 1982), Những cơ sở tâm lý học sư phạm, tập1, 2, Nxb Giáo dục.
8. V.I. Lênin, Toàn tập, Nxb TB, M, 1981, tr29, 179.
9. N.D. Lêvitôp (1971), Tâm lý học trẻ em và Tâm lý học sư phạm, tập 1, 2, Nxb Giáo dục.
10. Vũ Thị Nho (2003), Tâm lý học phát triển, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
11. A.V. Pêtrôpxki và các tác giả khác (1982), Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
12. Tâm lý học (1993), Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh.
13. Trần Trọng Thủy và các tác giả khác (1990), Bài tập thực hành tâm lý học, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
14. Nguyễn Thị Ánh Tuyết và các tác giả khác (2002), Tâm lý học trẻ em lứa tuổi mầm non, Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.
15. Nguyễn Quang Uẩn và các tác giả khác (1995), Tâm lý học đại cương, Nxb Giáo dục.
16. E.I.Xecmiatcơ, 142 tình huống giáo dục gia đình.