

GIÁO TRÌNH: Tâm lý học lứa tuổi & Tâm lý học sư phạm

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

1.1. Đối tượng, nhiệm vụ, ý nghĩa của Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm

Từ khi Tâm lý học ra đời và phát triển mạnh mẽ với tư cách là một khoa học độc lập năm (1879) thì cũng nảy sinh nhiều vấn đề đòi hỏi việc nghiên cứu tâm lý phải được tiến hành một cách chuyên sâu, khiến cho rất nhiều ngành tâm lý học ứng dụng phát sinh. Ba năm sau sự ra đời của tâm lý học, vào năm 1882, nhà tâm lý học người Đức Preier lần đầu tiên cho xuất bản cuốn sách “Tâm hồn trẻ thơ” đánh dấu sự ra đời của ngành Tâm lý học lứa tuổi, nhưng Tâm lý học lứa tuổi chỉ trở thành một ngành khoa học độc lập vào cuối thế kỉ thứ XIX, đầu thế kỉ XX khi nó có xu hướng làm sáng tỏ những đặc điểm tâm lý lứa tuổi và tiến trình phát triển nhân cách cá nhân qua các giai đoạn lứa tuổi, với sự xuất hiện của bốn học thuyết lớn về sự phát triển tâm lý của trẻ em: Thuyết phân tâm, Thuyết hành vi, Thuyết phát sinh nhận thức và Thuyết hoạt động tâm lý.

Tâm lý học lứa tuổi không thể nghiên cứu con người một cách độc lập, tách rời khỏi những điều kiện tự nhiên và xã hội của đời sống, mà nó phải được nghiên cứu trong những điều kiện cụ thể của việc dạy học và giáo dục vì tách khỏi những điều kiện đó thì con người không thể phát triển bình thường được. Nhưng đồng thời việc dạy học và giáo dục cũng không thể xem xét tách rời khỏi đối tượng được giáo dục, vì thế Tâm lý học sư phạm cũng ra đời ngay sau đó. Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm có thể nói là những chuyên ngành tâm lý học ứng dụng được phát triển sớm nhất của khoa học tâm lý.

1.1.1. Đối tượng của Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm

1.1.1.1. Đối tượng của Tâm lý học lứa tuổi

Đối tượng nghiên cứu của Tâm lý học lứa tuổi là các hiện tượng tâm lý con người trong từng giai đoạn lứa tuổi từ bào thai đến tuổi già. Tâm lý học lứa tuổi nghiên cứu :

Động lực của sự phát triển tâm lý theo lứa tuổi, làm rõ nguyên nhân, điều kiện, các yếu tố gây ảnh hưởng đặc biệt quan trọng đến sự hình thành và phát triển tâm lý con người trong mỗi giai đoạn lứa tuổi, chỉ ra nhân tố nào đóng vai trò chủ đạo trong sự phát triển tâm lý. Cụ thể, đó chính là những điều kiện về thể chất, điều kiện sống và các dạng hoạt động (học tập, giao tiếp...), những mâu thuẫn nảy sinh trong quá trình sống và hoạt động của cá nhân trong từng giai đoạn lứa tuổi.

Những đặc điểm các quá trình tâm lý và phẩm chất tâm lý của cá nhân ở các lứa tuổi khác nhau và sự khác biệt của chúng ở mỗi cá nhân trong phạm vi một lứa tuổi, nghiên cứu khả năng lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, những phương thức hành vi và những giá trị tương ứng của các cá nhân trong từng độ tuổi. Đây là cơ sở quan trọng để tổ chức và điều khiển quá trình dạy học và giáo dục sao cho nội dung và phương pháp phù hợp với từng lứa tuổi khác nhau.

Ví dụ: Tâm lý học lứa tuổi chỉ ra đặc điểm tư duy ở tuổi thiếu niên là tư duy trừu tượng phát triển mạnh, nhờ đó mà thiếu niên có thể lĩnh hội được các tri thức lí luận mang tính khái quát cao. Do vậy, có thể đưa vào giảng dạy những môn học mang tính trừu tượng cao như Đại số, Hình học,...

Những quy luật hình thành và phát triển của các quá trình tâm lý và nhân cách con người, xem xét sự phát triển tâm lý của con người được phát triển ra sao, quá trình con người trở thành nhân cách như thế nào. Việc tìm ra các quy luật phát triển tâm lý sẽ giúp ta thấy rõ được quá trình nảy sinh, hình thành và phát triển của các hiện tượng tâm lý người, từ đó dự đoán trước được sự phát triển hoặc lý giải được nhiều hiện tượng tâm lý khác nhau trong từng giai đoạn lứa tuổi.

Ngày nay do yêu cầu của thực tiễn và thành tựu khoa học ngày càng mở rộng, Tâm lý học lứa tuổi cũng chia thành nhiều phân ngành: Tâm lý học trẻ em trước tuổi học, Tâm lý học nhi đồng, Tâm lý học thiếu niên, Tâm lý học thanh niên,...Đối tượng nghiên cứu của Tâm lý học sư phạm

Trẻ em không thể tự lớn lên mà ngay từ khi mới chào đời trẻ em đã nhận được những tác động giáo dục của gia đình, nhà trường và xã hội. vấn đề là những tác động đó nên (được tổ chức ra sao cho phù hợp với đặc điểm tâm lý lứa tuổi và những quy luật phát triển chung của con người, đó là những vấn đề mà Tâm lý học sư phạm cần phải giải đáp.

Đối tượng nghiên cứu của Tâm lý học sư phạm là các hiện tượng tâm lý, các quy luật tâm lý (của người dạy - người học) trong quá trình dạy học và giáo dục, đảm bảo cho quá trình đó đạt hiệu quả tối ưu. Cụ thể, Tâm lý học sư phạm nghiên cứu những vấn đề tâm lý của việc tổ chức, điều khiển quá trình dạy học và giáo dục, nghiên cứu các quá trình nhận thức, tìm tòi những tiêu chuẩn đáng tin cậy của sự phát triển trí tuệ và xác định những điều kiện đảm bảo cho sự phát triển trí tuệ được hiệu quả trong quá trình dạy học, xem xét những vấn đề và mối quan hệ qua lại giữa giáo viên với học sinh cũng như giữa học sinh với học sinh.

Tâm lý học sư phạm được chia thành nhiều phân ngành, chủ yếu là các phân ngành chính như Tâm lý học dạy học, Tâm lý học giáo dục và Tâm lý học nhân cách giáo viên.

Tâm lý học dạy học đi sâu vào nghiên cứu cơ chế của việc lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, các điều kiện tâm lý bên trong ảnh hưởng đến quá trình đó (nhu cầu, động cơ, hứng thú, vốn kinh nghiệm, trình độ phát triển trí tuệ, kỹ năng học tập...); ngoài ra còn nghiên cứu quá trình học tập với những hình thức khác nhau, theo dõi sự phù hợp của chúng với các đặc điểm cá nhân khác nhau

trong từng giai đoạn lứa tuổi. Từ đó góp phần tổ chức, điều khiển quá trình dạy học sao cho hiệu quả nhất.

Tâm lý học giáo dục (theo nghĩa hẹp là giáo dục đạo đức) đi sâu vào nghiên cứu quy luật hình thành và phát triển những phẩm chất nhân cách của học sinh dưới tác động của giáo dục đạo đức, phân tích về mặt tâm lý cấu trúc của hành vi đạo đức và làm rõ cơ sở tâm lý học của công tác giáo dục đạo đức cho học sinh.

Tâm lý học nhân cách giáo viên đi sâu vào nghiên cứu những phẩm chất và năng lực cần thiết đối với người làm công tác dạy học và giáo dục.

Nhiệm vụ của Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm

Nhiệm vụ của Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm là nghiên cứu những đối tượng trên, từ đó rút ra những quy luật chung của sự phát triển nhân cách theo lứa tuổi, những nhân tố chỉ đạo sự phát triển nhân cách theo lứa tuổi; rút ra những quy luật lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo trong quá trình dạy học và giáo dục, những biến đổi tâm lý của học sinh dưới ảnh hưởng của dạy học và giáo dục... Từ đó cung cấp những kết quả nghiên cứu về mặt lý luận và ứng dụng cần thiết, nhằm tổ chức hợp lý quá trình sư phạm, góp phần nâng cao hiệu quả của hoạt động dạy học và giáo dục.

Ý nghĩa của Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm

Việc nghiên cứu của Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm có ý nghĩa hết sức quan trọng trong dạy học, giáo dục và trong đời sống. Việc hiểu biết những đặc điểm tâm lý con người ở từng độ tuổi khác nhau giúp chúng ta biết cách cư xử, có thái độ thích hợp khi giao tiếp với họ. Nắm bắt được những quy luật phát triển tâm lý sẽ giúp chúng ta theo dõi được sự phát triển, dự tính trước sự phát triển, đồng thời phát hiện kịp thời những dấu hiệu bất bình thường ở trẻ em và người lớn, lý giải được nguyên nhân, từ đó có sự hỗ trợ cần thiết để giúp đỡ cho họ. Nắm bắt được những đặc điểm tâm lý và các quy luật tâm lý của người dạy và người học trong các quá trình dạy học và giáo dục sẽ giúp chúng ta tổ chức quá trình sư phạm một cách hợp lý, đạt hiệu quả tối ưu.

Những kiến thức về Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm cũng sẽ giúp chúng ta lý giải được những nguyên nhân thành công hay thất bại trong giao tiếp, ứng xử với người lớn và trẻ em, đặc biệt trong các quá trình dạy học và giáo dục trẻ em, từ đó đề ra các biện pháp khắc phục kịp thời, giúp ta xây dựng được những phương pháp giáo dục hiệu quả, thích ứng với trẻ em trong từng giai đoạn lứa tuổi khác nhau.

Mối liên hệ giữa Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm

Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm có mối quan hệ chặt chẽ với nhau và chúng quan hệ mật thiết với nhiều ngành khoa học khác, đặc biệt là Tâm lý học đại cương, Giáo dục học, Giải phẫu sinh lý, Bệnh nhi học, Phương pháp giảng dạy bộ môn vv ...

Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm có sự gắn bó thống nhất với nhau vì cả hai ngành đều là những chuyên ngành ứng dụng của khoa học tâm lý, đều sử dụng những khái niệm cơ bản của Tâm lý học đại cương khi đi sâu vào nghiên cứu đối tượng của mình, đều có chung một khách thể nghiên cứu là những con người bình thường trong các giai đoạn phát triển, đặc biệt là trẻ em. Hai ngành đều đi sâu nghiên cứu về trẻ em và cùng phục vụ đắc lực cho sự phát triển của chính đứa trẻ đó.

Tuy nhiên. Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm cũng có sự tách rời nhau để đi vào nghiên cứu những vấn đề chuyên sâu. Tâm lý học lứa tuổi chủ yếu nghiên cứu các đặc điểm tâm lý, động lực phát triển tâm lý, các quy luật của sự phát triển tâm lý con người trong từng giai đoạn lứa tuổi, còn Tâm lý học sư phạm đi sâu vào nghiên cứu những con đường, những quy luật hình thành nhận thức, những vấn đề thuộc về dạy học và giáo dục con người, đặc biệt là trẻ em.

Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm có mối quan hệ tương hỗ với nhau. Những thành tựu của Tâm lý học lứa tuổi sẽ là những cơ sở quan trọng để Tâm lý học sư phạm vận dụng nhằm vạch ra những cơ sở tâm lý cho việc tổ chức và điều khiển quá trình sư phạm đạt hiệu quả tối ưu. Ngược lại, Tâm lý học sư phạm sẽ làm cho những kiến thức của Tâm lý học lứa tuổi sẽ cụ thể hơn khi xem xét nó trong quá trình dạy học và giáo dục con người qua từng giai đoạn lứa tuổi khác nhau.

1.2. Lý luận về trẻ em và sự phát triển tâm lý trẻ em

Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm nghiên cứu tâm lý con người qua các giai đoạn lứa tuổi khác nhau, tuy nhiên những công trình nghiên cứu về tâm lý trẻ em và cách thức giáo dục trẻ em luôn áp đảo so với các giai đoạn lứa tuổi khác, bởi trẻ em là những con người đang trưởng thành và là đối tượng cần được giáo dục hơn cả.

1.2.1. Quan niệm về trẻ em

1.2.1.1. Các tư tưởng cổ xưa và phong kiến về trẻ em

Từ xa xưa, cả ở phương Đông và phương Tây, vấn đề bản tính trẻ em và giáo dục trẻ em đã được xã hội đặt ra và tìm cách giải quyết. Tuy đã có nhiều quan niệm khác nhau nhưng đại đa số đều cho rằng, bản tính (tốt hay xấu) của trẻ em từ khi mới sinh ra đã có sẵn, trẻ em và người lớn chỉ khác nhau về lượng chứ không khác nhau về chất. Do quan niệm như vậy nên trong suốt thời kỳ phong kiến, trẻ em được đối xử như một “người lớn thu nhỏ”, mọi sinh hoạt và phương tiện sinh hoạt đều rập theo khuôn mẫu người lớn (nhưng có kích cỡ nhỏ hơn). Trẻ em cùng được lao động, sản xuất, ăn uống, vui chơi, hội hè bên cạnh người lớn mà không được quan tâm chăm sóc và giáo dục riêng.

1.2.1.2. Các quan niệm và nghiên cứu về trẻ em từ thế kỷ XVII

Bước sang thế kỷ XVII, ở phương Tây xuất hiện hai khuynh hướng giải quyết vấn đề về bản tính trẻ em và giáo dục trẻ em:

Khuynh hướng thứ nhất là quan điểm của các nhà triết học duy cảm Anh thế kỷ XVII - XVIII, họ cho rằng trẻ em thụ động trước tác động của môi trường vì thế họ đề cao quá mức vai trò của môi trường xã hội đối với sự phát triển tâm lý của trẻ em.

Khuynh hướng thứ hai quan niệm ngược lại rằng, trẻ em tích cực trước tác động của môi trường. Đại biểu của khuynh hướng này là nhà văn, nhà triết học lớn người Pháp J.J. Rousseau (1712 -1778). ông quan niệm rằng trẻ em và người lớn khác nhau không chỉ về lượng mà còn về chất, “trẻ em có những cách nhìn, cách suy nghĩ và cảm nhận riêng của nó. Ông cho rằng trẻ em từ khi mới sinh ra đã có những khuynh hướng tự nhiên và tích cực, chúng tham gia tích cực vào việc hình thành trí tuệ và nhân cách của mình như một nhà thám hiểm bận rộn, biết phân tích và có chủ định. Mọi sự can thiệp của người lớn vào sự phát triển tự nhiên của trẻ đều có hại. Vì vậy ông đề nghị nên có một nền giáo dục xã hội theo nguyên tắc tự nhiên và tự do cho trẻ. Tuy nhiên, ông chưa đi sâu vào nghiên cứu về trẻ em, chưa cho chúng ta hiểu biết nhiều về trẻ em.

1.2.1.3. Quan niệm duy vật biện chứng về trẻ em

Cuối thế kỷ XIX đầu thế kỷ XX Tâm lý học lứa tuổi ra đời và phát triển mạnh mẽ, đặc biệt dòng Tâm lý học hoạt động ra đời đã giúp ta nhìn nhận rõ hơn về bản tính trẻ em và cách thức giáo dục trẻ em. Những nhà Tâm lý học hoạt động khẳng định rằng:

Trẻ em và người lớn khác nhau cả về lượng và chất (khác nhau cả về mặt hình thức lẫn nội dung). Trẻ em có đặc điểm tâm lý riêng của trẻ em, những đặc điểm tâm lý này vận động và phát triển theo quy luật riêng của trẻ em, cũng như người lớn vận động và phát triển riêng theo quy luật của người lớn. Vì thế người lớn không phải lúc nào cũng có thể hiểu được suy nghĩ, tâm tư, nguyện vọng, tình cảm,... của trẻ mặc dù người lớn cũng đã trải qua thời thơ ấu và thời niên thiếu như trẻ em. Người lớn muốn dạy học và giáo dục trẻ em thì cần phải có ngôn ngữ và cách thức riêng để giao tiếp với trẻ.

Trẻ em là con đẻ của thời đại. Thời đại nào thì sẽ sản sinh ra trẻ em của thời đại đó. Những thành tựu trong tâm lý học đại cương đã khẳng định, tâm lý người có nguồn gốc tự nhiên và nguồn gốc xã hội. Con người sống trong thời đại nào thì tâm lý sẽ chịu sự chế ước của các điều kiện xã hội (kinh tế, chính trị, pháp quyền...) của thời đại đó, vì vậy trẻ em thế hệ ngày hôm nay sẽ khác với trẻ em thế hệ trước. Vì vậy, muốn nghiên cứu trẻ em không được nghiên cứu trẻ em một cách chung chung trừu tượng, mà phải nghiên cứu trẻ em trong những điều kiện xã hội cụ thể.

Trẻ em là một thực thể đang phát triển. Trẻ em là những con người đang trưởng thành, tâm sinh lý đang phát triển mạnh mẽ. Tốc độ và cường độ phát triển về tâm sinh lý ở trẻ em mạnh hơn

tất cả các giai đoạn lứa tuổi khác. Do các em chưa trưởng thành về tinh thần và thể lực nên cần phải có người bảo hộ và chăm sóc đặc biệt, các em cần phải được dạy học và giáo dục để trưởng thành.

Trẻ em là một thực thể tích cực trước tác động của môi trường. Trẻ em không thụ động trước tác động của người lớn mà trẻ em luôn tích cực, chủ động trong mọi hành vi và hoạt động, vì vậy người lớn phải có những phương pháp giáo dục phù hợp nhằm phát huy tính tích cực của trẻ em.

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

Các nhà Tâm lý học chuyên nghiên cứu về trẻ em đều mong muốn tìm hiểu bản chất, cơ chế, nguồn gốc, động lực của sự phát triển tâm lý trẻ em. Xuất phát điểm từ những quan điểm triết học, tâm lý học khác nhau về trẻ em, và nguồn gốc, động lực của sự phát triển tâm lý trẻ em mà hình thành nên những quan điểm khác nhau về sự phát triển tâm lý trẻ em. Dưới đây là một số học thuyết khá phổ biến.

1.2.2.1. Những quan niệm sai lầm về sự phát triển tâm lý trẻ em

a) Thuyết tiền định lí

Đại diện tiêu biểu cho Thuyết tiền định là những nhà di truyền học, những người có quan niệm rằng sự phát triển trẻ em có nguồn gốc sinh vật (S. Auerbac, E. Thondike,...).

Những người theo quan điểm của thuyết này cho rằng di truyền (những đặc điểm bẩm sinh hoặc gen) là yếu tố đóng vai trò quyết định đối với sự phát triển tâm lý trẻ em, còn môi trường chỉ là “yếu tố điều chỉnh”, “yếu tố thể hiện” một nhân tố bất biến nào đó của tính di truyền mà thôi. Nghĩa là, động lực của sự phát triển tâm lý là do các tiềm năng sinh vật bẩm sinh gây ra (ngày ngy sinh học phát triển, người ta cho rằng tiềm năng sinh vật đó là sự mã hóa, chương trình hóa được trang bị trong gen), còn cơ chế của sự phát triển là quá trình trưởng thành, chín muồi của những thuộc tính bẩm sinh đó. Phát triển chẳng qua là sự bộc lộ dần dần những tiềm năng bẩm sinh sẵn có. Bản chất của sự phát triển chính là sự gia tăng về lượng của các hiện tượng tâm lý được bộc lộ đó. Tất cả là do di truyền quyết định. Tính tích cực cá nhân, giáo dục, giáo dưỡng... chỉ làm tăng lên hoặc giảm đi những yếu tố đã được tiền định từ trước đó mà thôi. Thuyết tiền định là chỗ dựa cho chủ nghĩa phân biệt chủng tộc với sự lý giải phản khoa học rằng “dân tộc thượng đẳng” ưu việt hơn “dân tộc hạ đẳng”, và điều đó do gen di truyền quyết định.

Các nhà khoa học theo Thuyết tiền định thường dẫn ra những người nổi tiếng để minh chứng cho học thuyết của mình, rằng di truyền quyết định tất cả. Chẳng hạn, Đalămbe (Jean le Rond d’Alembert, 1717 - 1783, nhà Toán học, Vật lý học nổi tiếng người Pháp) là con hoang của nữ văn sĩ nổi tiếng, cháu ngoại của Hồng y giáo chủ được hưởng sự thông minh do ông ngoại và bà mẹ di truyền lại. Thế nhưng, lại có những dẫn chứng khác: Pharađây (M. Faraday, 1791 - 1867, nhà vật lý học Anh) là con của người thợ rèn, nhạc sĩ Sôpanh (F. Chopin, 1810-1849) là con người kế toán,

vv... Vì thế coi di truyền bẩm sinh quyết định sự phát triển tâm lý là không chính xác vì nó không bao quát được hết các trường hợp.

Ngày nay, Thuyết tiền định đã có những thay đổi mềm mỏng hơn để mọi người dễ chấp nhận, chẳng hạn, nhà di truyền học S. Auerbac cho rằng sự phát triển của con người được quyết định bởi gen, tuy nhiên có lúc gen có sự phân bố xấu đến mức thậm chí khó chờ đợi một kết quả vừa phải, càng hiếm có sự phân bố ưu việt đến mức khó có thể đạt được kết quả cao mà không đòi hỏi sự cố gắng nào. Nhà Tâm lý học Mỹ E. Thorndike cho rằng, tự nhiên ban cho mỗi người một vốn nhất định, giáo dục cần phải làm bộc lộ vốn đó là vốn gì và phải sử dụng nó bằng phương tiện tốt nhất. Cũng theo ông thì vốn đó đặt ra giới hạn cho sự phát triển, cho nên một bộ phận học sinh tỏ ra không đạt được kết quả nào đó “dù giảng dạy tốt” số khác lại tỏ ra lại có thành tích cao “dù giảng dạy tồi”.

Tâm lý học hiện đại đã khẳng định không một tư chất nào mang sẵn những năng lực và những nét nhân cách nhất định. Các yếu tố bẩm sinh, di truyền là tiền đề quan trọng cho sự phát triển tâm lý, nó quy định chiều hướng của sự phát triển tâm lý nhưng không quyết định trình tự cũng như mức phát triển trí tuệ và nhân cách của trẻ em.

Như vậy, một mặt Thuyết tiền định có những đóng góp nhất định cho khoa học tâm lý, giúp chúng ta thấy được những ảnh hưởng của di truyền đối với sự phát triển tâm lý. Mặt khác, Thuyết tiền định còn rất nhiều hạn chế. Những người theo học thuyết này đã hạ thấp vai trò của giáo dục và phủ nhận tính tích cực hoạt động của cá nhân. Họ cho rằng trẻ tốt hay xấu, học giỏi hay kém không phải do giáo dục mà do gen tốt hay xấu. Vì thế, mọi sự can thiệp vào quá trình phát triển tự nhiên của trẻ đều không cần thiết. Đề cao quá mức vai trò của di truyền khiến họ cổ súy cho giáo dục tự phát, giáo dục tự do.

b) Thuyết duy cảm

Thuyết duy cảm được khởi xướng bởi các nhà triết học duy cảm người Anh ở thế kỷ XVII - XVIII như Thomas Hobbes (1586 - 1679) và John Lock (1632 - 1704), ... Họ quan niệm rằng sự phát triển tâm lý con người có nguồn gốc là môi trường sống.

Những người theo Thuyết duy cảm quan niệm rằng môi trường là nhân tố quyết định sự phát triển tâm lý của trẻ em. Chẳng hạn, John Lock đưa ra nguyên lý “tấm bảng sạch” (tabula rasa) cho rằng trẻ em khi mới sinh ra, giống như một tờ giấy trắng, rồi dưới ảnh hưởng của môi trường sống mà người lớn muốn vẽ trên đó cái gì thì sẽ nên cái đó. Ông cho rằng mọi tri thức của con người không phải là bẩm sinh mà là kết quả của nhận thức. Quan điểm của ông về trẻ em và nguyên lý “tấm bảng sạch” là cơ sở triết học của các xu hướng quá đề cao vai trò của môi trường xã hội đối với sự phát triển tâm lý trẻ em. Nghĩa là, theo họ, động lực của sự phát triển tâm lý chính là những tác động của môi trường. Cơ chế của sự phát triển tâm lý chính là sự “sao chụp” lại môi trường

sống. Môi trường xung quanh như thế nào thì hành vi, nhân cách của con người sẽ như thế ấy. Bởi thế, muốn nghiên cứu trẻ em chỉ cần phân tích môi trường xã hội xung quanh là có thể hiểu được nó. Nhưng họ lại hiểu môi trường xã hội một cách bất biến, quyết định số phận con người.

So với Thuyết tiền định, Thuyết duy cảm dường như đối lập với Thuyết tiền định, về hình thức, quan điểm của hai học thuyết này không giống nhau, nhưng thực chất cả hai đều xem trẻ em như là một thực thể thụ động trước tác động của di truyền hay môi trường. Nếu Thuyết tiền định bảo vệ sự tồn tại của giai cấp và chủng tộc thống trị trong xã hội bằng tính di truyền thì Thuyết duy cảm bảo vệ họ bằng những điều kiện đặc biệt của môi trường. Vì lẽ đó, khi phân tích nguyên nhân trẻ em phạm pháp thì những người theo Thuyết tiền định cho rằng mầm mống phạm tội đã có sẵn trong di truyền, còn những người theo Thuyết duy cảm lại cho rằng trẻ em phạm tội vì nó sống trong môi trường tội lỗi.

Như vậy, Thuyết duy cảm có ưu điểm là nhìn thấy được sự ảnh hưởng của môi trường đối với sự phát triển tâm lý trẻ em, nhưng lại quá đề cao vai trò của giáo dục mà hạ thấp sự ảnh hưởng của di truyền, đồng thời phủ nhận tính tích cực của chủ thể, vì thế không thể giải thích được vì sao trong một môi trường sống như nhau lại có những nhân cách khác nhau.

c) Thuyết hội tụ hai yếu tố

Nhằm khắc phục sự phiến diện và sai lầm của hai học thuyết trên, V. Stecnơ (nhà Tâm lý học người Đức) đã xây dựng Thuyết hội tụ hai yếu tố.

Theo thuyết này thì sự tác động qua lại giữa môi trường và di truyền quyết định sự phát triển tâm lý trẻ em. Trong hai yếu tố trên, di truyền giữ vai trò quyết định còn môi trường là điều kiện để biến những yếu tố có sẵn của di truyền trở thành hiện thực. Nghĩa là, theo họ, động lực của sự phát triển tâm lý trẻ em là sự tác động qua lại giữa di truyền và môi trường. Cơ chế của sự phát triển là sự trưởng thành, chín muồi của những tiềm năng sinh vật bẩm sinh có sẵn, trong đó nhịp độ và giới hạn của sự phát triển là tiền định.

Như vậy, lắp ghép hai quan niệm sai lầm thành một học thuyết mới, về thực chất không có gì hơn thuyết sai lầm đứng riêng lẻ. Những người theo thuyết này có đề cập đến vai trò của môi trường đối với tốc độ chín muồi của năng lực và nét tính cách được truyền lại cho trẻ em. Nhưng theo họ, “môi trường” không phải là toàn bộ những điều kiện và hoàn cảnh trẻ em đang sống mà chỉ là gia đình của trẻ... Môi trường này mang tính riêng biệt và gần như tách rời với đời sống xã hội. “Môi trường xung quanh” này thường xuyên ổn định và ảnh hưởng một cách định mệnh đến sự phát triển tâm lý của trẻ, mà không phụ thuộc vào hoạt động sự phạm của nhà giáo dục và tính tích cực của trẻ.

Quan niệm như trên là không hợp lý, bởi trên thực tế có nhiều trẻ em sinh đôi cùng trứng, cùng sống trong một môi trường gia đình như nhau nhưng tâm lý lại phát triển khác nhau. Chính vì vậy

mà học thuyết này cũng không được thừa nhận rộng rãi, cho dù ưu điểm của học thuyết là có đề cập đến sự ảnh hưởng của di truyền và môi trường sống nhưng còn mang tính máy móc và chưa cụ thể, do đó cũng chưa thấy hết được vai trò của giáo dục và dạy học đối với sự phát triển tâm lý trẻ em. Hơn nữa, học thuyết phủ nhận tính tích cực của trẻ em, vì vậy không thể giải thích được nhiều trường hợp trong thực tiễn.

1.2.2.2 Quan niệm duy vật biện chứng về sự phát triển tâm lý trẻ em

Đây là quan điểm của các nhà Tâm lý học thuộc trường phái Tâm lý học hoạt động với các đại diện tiêu biểu: L. X. Vưgôtxki, A. N. Lêônchiev, D. B. Encônhin,...

Khi xem xét các vấn đề về sự phát triển tâm lý trẻ em các nhà Tâm lý học hoạt động chủ yếu dựa trên nguyên lý phát triển của triết học Mác - Lê nin.

Nguyên lý phát triển trong triết học Mác - Lê nin thừa nhận sự phát triển là quá trình biến đổi của sự vật hiện tượng từ thấp lên cao, từ đơn giản đến phức tạp. Đó là quá trình tích lũy dần về lượng dẫn đến sự nhảy vọt về chất, 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.

Khi nói đến khái niệm phát triển người ta hay đề cập đến những khái niệm có liên quan như lượng và chất, tăng trưởng, chín muồi và phát triển, cần phân biệt rõ những khái niệm này.

Thay đổi về lượng là thay đổi về mặt hình thức các thuộc tính của sự vật hiện tượng (số lượng bao nhiêu, mức độ nhiều hay ít, khối lượng, kích thước, tốc độ,...).

Thay đổi về chất là thay đổi về mặt nội dung, thay đổi những thuộc tính bản chất của sự vật hiện tượng.

Tăng trưởng là sự biến đổi dần dần và tăng thêm về số lượng hoặc mức độ của một cấu trúc đã có.

Chín muồi là để chỉ sự tăng trưởng đạt đến “độ” (mức độ đỉnh). Tại thời điểm đó sẽ xảy ra sự biến đổi về chất.

Phát triển là sự biến đổi về bản chất của cái được phản ánh và phương thức phản ánh của cấu trúc đã có đó, nghĩa là có sự cấu tạo lại, điều chỉnh lại cấu trúc đó và kết quả là tạo ra cái mới cả về phương diện hình thức lẫn nội dung.

Quan hệ giữa tăng trưởng, chín muồi với phát triển là quan hệ về mặt số lượng và chất lượng. Tăng trưởng, chín muồi dẫn đến sự biến đổi nhảy vọt về chất (phát triển).

Vận dụng quan điểm Mác xít này để xem xét sự phát triển tâm lý trẻ em. Như vậy, sự phát triển tâm lý trẻ em cũng là quá trình biến đổi tâm lý của trẻ em từ thấp lên cao, từ đơn giản đến phức tạp, cũng là quá trình tích lũy dần về lượng, dẫn đến sự nhảy vọt về chất, là quá trình nảy sinh những nét tâm lý mới trên nền những nét tâm lý cũ do sự đấu tranh giữa các mặt đối lập nằm ngay trong chính bản thân đứa trẻ.

Quan điểm của các nhà tâm lý học Mác xít về sự phát triển tâm lý trẻ em có một số điểm đáng chú ý sau:

Bản chất của sự phát triển tâm lý chính là quá trình tích lũy dần về lượng dẫn đến sự biến đổi về chất trong các hoạt động tâm lý và nhân cách của trẻ. Sự phát triển tâm lý trẻ em được thể hiện ở hai mặt số lượng và chất lượng. Sự thay đổi về lượng của các chức năng tâm lý đạt đến độ “chín muồi” sẽ dẫn đến sự biến đổi nhảy vọt về chất và đưa đến cấu tạo tâm lý mới được hình thành.

Ví dụ: tư duy con người đi từ tư duy trực quan hành động đến tư duy trực quan hình tượng rồi đến tư duy trừu tượng. Mỗi một loại tư duy sau đó có sự thay đổi về chất so với loại tư duy trước đó.

Sự phát triển tâm lý tuân theo quy luật phủ định của phủ định, gắn liền với sự xuất hiện những cấu tạo tâm lý mới ở những giai đoạn lứa tuổi khác nhau. Sự phát triển tâm lý diễn ra theo chiều hướng đi lên, trong đó sẽ có những nét tâm lý mới được hình thành, những nét tâm lý cũ mất đi, nhưng không phải là mất đi hẳn mà là sự cấu tạo lại, cải tổ lại cấu trúc tâm lý cũ đó, kế thừa những yếu tố tích cực của cấu trúc cũ, gạt bỏ những yếu tố không phù hợp và cải tạo lại chúng cho phù hợp với sự phát triển của cấu trúc tâm lý mới, kết quả là những cấu tạo tâm lý mới được hình thành trên cơ sở cấu trúc tâm lý cũ ở một giai đoạn lứa tuổi nhất định, cấu tạo tâm lý mới ấy, sau khi xuất hiện lại tiếp tục phát triển và đến một lúc nào đó sẽ bị phủ định bởi cấu tạo tâm lý mới xuất hiện từ trong lòng nó và quá trình đó cứ thế tiếp tục mãi. Sự phát triển như vậy luôn diễn ra liên tục, theo chiều hướng đi lên, nhưng không theo đường thẳng mà theo hình xoáy tròn ốc. Vì thế, sự phát triển tâm lý còn tuân theo quy luật kế thừa.

Ví dụ: tự ý thức về bản thân được hình thành từ tuổi mẫu giáo và phát triển qua các giai đoạn lứa tuổi khác nhau. Sự tự ý thức của thiếu niên khác với sự tự ý thức của tuổi nhi đồng, tuổi mẫu giáo về chất.

Như vậy, trong mỗi giai đoạn lứa tuổi sẽ có sự cải tổ về chất của các quá trình tâm lý và toàn bộ nhân cách của trẻ. Sự xuất hiện những nét cấu tạo tâm lý mới đã làm cho mỗi giai đoạn lứa tuổi tâm lý con người sẽ mang những nét đặc trưng riêng.

Ví dụ: các em học sinh THPT có những nét tâm lý đặc trưng riêng khác với các giai đoạn lứa tuổi khác như là sự hình thành thế giới quan khoa học và xu hướng nghề nghiệp. Dù muốn hay không muốn thì trước cánh cổng vào đời, các em cũng phải suy nghĩ để lựa chọn cho mình một hướng đi, điều đó khiến các em đặc biệt quan tâm đến các loại hình nghề nghiệp và lựa chọn cho mình một nghề nghiệp, một hướng đi trong tương lai.

Sự phát triển tâm lý diễn ra không phẳng lặng mà có khủng hoảng và đột biến. Sự phát triển tâm lý có những giai đoạn phát triển cân bằng ổn định tạm thời xen kẽ với những thời kỳ “khủng hoảng” và đột biến với những đổi thay sâu sắc.

Ví dụ: khủng hoảng tuổi lên 3, khủng hoảng tuổi dậy thì.

Sự phát triển tâm lý có tính liên tục, kéo dài suốt cả cuộc đời và tuân theo một quy luật tuần tự với những giai đoạn nối tiếp nhau theo một trật tự cố định.

Cụ thể là các giai đoạn: Bắt đầu từ bào thai - sơ sinh - hài nhi - nhi đồng - thiếu niên - thanh niên - người trưởng thành - già lão. Sự phát triển tuân theo trình tự của các giai đoạn đó, không có sự đốt cháy giai đoạn, hoặc nhảy cóc qua các giai đoạn. Nếu con người chết đi ở giai đoạn nào thì đời người dừng lại ở giai đoạn đó.

Sự phát triển tâm lý trẻ em là một quá trình trẻ em tích cực hoạt động để lĩnh hội nền văn hóa xã hội loài người. L.x. Vurgóttxki đã đi sâu nghiên cứu về vai trò của việc sử dụng các công cụ lao động ở người và nêu ra tư tưởng: việc sử dụng các công cụ lao động dẫn đến sự biến đổi hành vi con người, khiến con người khác với động vật. Sự khác biệt này thể hiện rõ nhất ở tính gián tiếp của hoạt động. Trong hoạt động, con người biết sử dụng công cụ lao động và các kí hiệu (từ ngữ, chữ số...). Công cụ hướng ra bên ngoài, tác động vào đối tượng nhằm biến đổi nó phục vụ cho những nhu cầu của con người, còn kí hiệu hướng vào bên trong, tác động đến hành vi con người, có vai trò điều khiển, điều chỉnh hành vi và hoạt động của con người. Sự phát triển diễn ra trong chính quá trình con người nắm vững các loại công cụ và các loại kí hiệu đó. Trải qua các giai đoạn phát triển, con người sử dụng các loại ký hiệu để ghi lại những kinh nghiệm về các loại công cụ và cách thức sử dụng chúng. Đó là kho tàng kinh nghiệm mang tính xã hội lịch sử của loài người. Để phát triển, đứa trẻ phải tích cực lĩnh hội được những kinh nghiệm đó thông qua hoạt động và giao tiếp. Nhưng đứa trẻ không tự lớn lên giữa môi trường mà thông qua vai trò trung gian của người lớn. Người lớn truyền thụ những kinh nghiệm đó bằng con đường đặc trưng là giáo dục (theo nghĩa rộng). Chính vì vậy, L. X. Vurgóttxki coi giáo dục chiếm vị trí trung tâm hàng đầu trong toàn bộ hệ thống tổ chức cuộc sống của trẻ em [26, tr. 21]

Quan điểm trên của L.x. Vurgóttxki đã được hàng loạt các nhà Tâm lý học Liên Xô nổi tiếng như: X.L. Rubinstêin, B.G. Angnhev, A.R. Luria, A.N. Leônchiev, P.J. Galpêrin, I.v. Zankôv, D.B. Elcônhin, B.B. Đavưđốp thừa nhận, triển khai nghiên cứu trên thực tiễn và chứng minh tính đúng đắn của nó. Không những thế, quan điểm hoạt động tích cực của chủ thể để lĩnh hội kinh nghiệm xã hội lịch sử là động lực của sự phát triển tâm lý trẻ Cĩạ còn được nhiều nhà tâm lý học châu Âu, Mỹ thừa nhận (A.I. Walon, J. Piaget, p. Jangt, B.F. Skingr, J.B. Watson...) [26, tr. 22].

Quan điểm của L.x. Vurgóttxki đã làm sáng tỏ nguồn gốc của sự phát triển tâm lý là môi trường văn hóa xã hội, cụ thể là những kinh nghiệm lịch sử xã hội. Cơ chế của sự phát triển tâm lý là quá trình con người tiếp thu và lĩnh hội kinh nghiệm xã hội lịch sử đó.

Theo L.x. Vurgóttxki, động lực của sự phát triển tâm lý chính là hoạt động tích cực của cá nhân để giải quyết các mâu thuẫn. Nói một cách cụ thể hơn, chính những mâu thuẫn xuất hiện bên trong bản thân đứa trẻ trong quá trình sống và hoạt động có tác dụng thúc đẩy đứa trẻ tích cực hoạt động để

giải quyết những mâu thuẫn đó và kết quả là dẫn đến sự phát triển tâm lý. “Nội dung thực sự của sự phát triển tâm lý chính là sự đấu tranh giữa các mặt đối lập nằm ngay trong bản thân đứa trẻ, đó chính là cuộc đấu tranh giữa các mâu thuẫn bên trong, mâu thuẫn giữa những cái cũ (nội dung và hình thức của các hoạt động tâm lý) đã lỗi thời và những cái mới được sản sinh trong quá trình sống và hoạt động của trẻ (L.x. Vurgótski, A.N. Leônchiev, X.L. Rubinstêin)” [47, tr.19].

Ví dụ: theo Liubinxkaia có 4 nhóm mâu thuẫn ở trẻ mẫu giáo:

Thứ nhất, mâu thuẫn giữa nhu cầu mới với khả năng cũ chưa thể đáp ứng nhu cầu đó. Đơn cử như: trẻ mẫu giáo bắt đầu đi học, chúng muốn giao thiệp rộng rãi hơn, chúng muốn mọi người hiểu được chúng, nhưng ngôn ngữ còn nghèo nàn, vốn từ quá ít ỏi dẫn đến trẻ phải tích cực hoạt động để có thể lĩnh hội ngôn ngữ được nhiều hơn, kết quả là cuối tuổi mẫu giáo hầu hết các trẻ đều biết sử dụng tiếng mẹ đẻ một cách thành thạo trong sinh hoạt hàng ngày.

Thứ hai, mâu thuẫn giữa khả năng mới với hình thức cũ của hoạt động đang cản trở sự phát triển khả năng đó. Chẳng hạn, trẻ ba tuổi có thể tự mặc quần áo, tự ăn cơm, nhưng người lớn không cho dẫn đến khủng hoảng tuổi lên ba, đòi “con tự” làm.

Thứ ba, mâu thuẫn giữa hình thức cũ và hình thức mới của những mâu thuẫn: muốn vẽ nhưng chưa biết vẽ, biết vẽ nhưng vẽ không đẹp, vẽ không đẹp nên muốn vẽ đẹp hơn, vẽ đẹp rồi lại muốn vẽ gì đó mới hơn, lạ hơn,... Những mâu thuẫn nảy sinh không ngừng đó thôi thúc trẻ tích cực lĩnh hội những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo mới, từ đó dẫn đến sự sáng tạo của trẻ trong hoạt động.

Thứ tư, mâu thuẫn giữa khả năng cũ với hình thức mới của hoàn cảnh (khả năng hiện có chưa đáp ứng được với những đòi hỏi mới của hoàn cảnh): khi trẻ bắt đầu đi mẫu giáo, giáo viên đòi hỏi trẻ phải tuân theo những yêu cầu của trường mầm non, nhưng trẻ chưa quen, chưa có khả năng thực hiện điều đó nên trẻ phải tích cực hoạt động để đáp ứng yêu cầu của giáo viên.

Tóm lại, có rất nhiều loại mâu thuẫn, chúng khác nhau trong từng thời điểm và từng giai đoạn lứa tuổi, nhưng mâu thuẫn chủ yếu nhất vẫn là mâu thuẫn giữa một bên là cái “tôi muốn” (nhu cầu) và một bên là cái “tôi có thể” (khả năng). Một mặt, trẻ có nhu cầu được hòa nhập vào đời sống của người lớn, được giống như người lớn, muốn có một vị trí xã hội nhất định trong đời sống, mong muốn thể hiện sự độc lập nhưng mặt khác, trẻ lại thiếu đi những khả năng hiện thực để đáp ứng nhu cầu đó. Trong nhận thức của trẻ nó xuất hiện như một sự không tương thích giữa nhu cầu và khả năng hiện có. Để giải quyết mâu thuẫn, trẻ phải tích cực hoạt động để lĩnh hội những kiến thức mới, hình thành kỹ năng, kỹ xảo mới..., nhằm mở rộng quyền tự lập và nâng cao khả năng, dẫn tới sự khai phá những điều mới mẻ trong xã hội người lớn, cái xã hội mà hiện giờ chúng chưa đủ trình độ để hiểu nhưng là cái xã hội mà chúng muốn được bước vào.

Sự phát triển tâm lý chịu tác động của nhiều yếu tố: bẩm sinh, di truyền, môi trường sống và hoạt động, dạy học - giáo dục và hoạt động cá nhân. Trong đó yếu tố bẩm sinh, di truyền đóng vai trò là

tiền đề của sự phát triển tâm lý, môi trường xã hội và hoạt động là điều kiện, dạy học - giáo dục đóng vai trò chủ đạo, còn hoạt động tích cực của cá nhân đóng vai trò quyết định sự phát triển tâm lý.

1.2.3. Những quy luật chung về sự phát triển tâm lý trẻ em

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

Đây là quy luật chung của sự phát triển tâm lý. Quy luật này được thể hiện ở chỗ những biểu hiện tâm lý, những chức năng tâm lý ở trẻ em không thể phát triển ở mức độ như nhau dù trong điều kiện giống nhau. Tính không đồng đều của sự phát triển tâm lý được xem xét kỹ hơn ở hai khía cạnh sau:

Xét trong tiến trình phát triển tâm lý cá nhân:

Sự phát triển tâm lý cá nhân diễn ra không đồng đều qua các giai đoạn lứa tuổi, mà có những giai đoạn hội tụ những điều kiện tối ưu cho sự phát triển một hiện tượng tâm lý nào đó vượt trội hơn hẳn so với các hiện tượng tâm lý khác. Giai đoạn thuận lợi đó gọi là giai đoạn phát cảm.

Ví dụ: 1-5 tuổi: giai đoạn phát cảm ngôn ngữ, 6-11 tuổi giai đoạn phát cảm kỹ xảo vận động, 15-20 tuổi: giai đoạn phát cảm tư duy logic.

Tốc độ, nhịp độ phát triển tâm lý của một cá nhân (trí tuệ, tình cảm, đạo đức,...) qua các giai đoạn lứa tuổi cũng diễn ra không đồng đều. Có những giai đoạn phát triển nhanh, mạnh, có giai đoạn phát triển êm ả, chậm hơn. Chẳng hạn, giai đoạn dậy thì trẻ phát triển rất nhanh, rất mạnh.

Các cấu trúc tâm lý của cá nhân cũng phát triển không đều về thời điểm hình thành, tốc độ và mức độ phát triển. Chẳng hạn, trẻ phát triển nhận thức trước phát triển ngôn ngữ, phát triển ý thức về các sự vật bên ngoài trước khi phát triển ý thức về bản thân.

Xét trong quan hệ giữa cá nhân này với cá nhân khác.

Trong cùng một lứa tuổi, tốc độ và mức độ phát triển tâm lý của các cá nhân (nhận thức, tình cảm, sở thích, tính cách,...) cũng không đều nhau. Có những trẻ phát triển sớm hơn hoặc muộn hơn các trẻ khác. Nguyên nhân là do di truyền, điều kiện sống và hoạt động khác nhau, tính tích cực hoạt động cũng khác nhau giữa các trẻ. Điều này đặt ra vấn đề giáo dục trẻ em không chỉ tôn trọng sự khác biệt cá nhân mà còn phải tạo điều kiện thuận lợi để các em có thể phát huy đến mức tối đa mọi tiềm năng của mình.

1.2.3.2. Tính toàn vẹn của sự phát triển tâm lý

Con người càng phát triển thì tâm lý con người ngày càng trở nên trọn vẹn, thống nhất và bền vững hơn. Tâm lý trẻ nhỏ phần lớn là một tổ hợp các quá trình tâm lý và phẩm chất tâm lý thiếu hệ thống và rời rạc nhau. Càng phát triển, tâm lý trẻ ngày càng trở nên trọn vẹn hơn, nghĩa là các thành tố trong cấu trúc của nhận thức và nhân cách ngày một nhiều hơn, đầy đủ và sâu sắc hơn. Chúng cũng thống nhất với nhau hơn, đồng nghĩa với việc chúng liên kết và phối hợp với nhau chặt chẽ

thành một kết cấu tổng thể, có hệ thống và hoàn chỉnh hơn. Như vậy giữa nhận thức, tình cảm và hành động có sự nhất quán nhiều hơn và hành vi con người cũng trở nên có ý thức hơn. Hơn nữa, cùng với sự lớn lên, các quá trình tâm lý cũng dần biến đổi trở thành những thuộc tính tâm lý ổn định và bền vững trong nhân cách cá nhân. Việc nhận thức ngày càng đầy đủ và sâu sắc, tình cảm phong phú, đa dạng và mãnh liệt sẽ khiến cho hành động, ý chí càng kiên cường hơn, nghĩa là nhân cách con người cũng trở nên rõ nét hơn.

Ví dụ: khi nhỏ, nhận thức ở trẻ còn non nớt, thơ ngây, xúc cảm, tình cảm bùng nổ, hành vi bốc đồng thiếu ý thức (chẳng hạn, trẻ thấy đồ chơi, trẻ đòi lấy ngay, nếu không cho trẻ sẽ khóc,...). Trẻ chưa hiểu và cũng không hiểu nhiều điều. Nhưng càng lớn, trẻ càng nhận thức đầy đủ hơn, tình cảm sâu sắc hơn, hành động có ý thức và ổn định hơn, đồng thời các mặt nhận thức, thái độ, hành vi cũng liên kết với nhau trong một cấu trúc nhân cách chặt chẽ, có hệ thống hơn.

Tính trọn vẹn của tâm lý phụ thuộc khá nhiều vào động cơ chỉ đạo hành vi của trẻ. Càng lớn động cơ của trẻ càng trở nên tự giác, có ý nghĩa xã hội và bộc lộ rõ trong nhân cách của trẻ. Ví dụ: trẻ ấu nhi thường hành động vì muốn thỏa mãn một điều gì đó, và động cơ đó thay đổi hàng ngày, hàng giờ. Trong khi đó, thanh thiếu niên thường hành động do động cơ cá nhân hoặc động cơ xã hội thúc đẩy và những động cơ đó cũng ổn định hơn.

1.2.3.3. Tính mềm dẻo và khả năng bù trừ trong sự phát triển tâm lý

Tính mềm dẻo của sự phát triển tâm lý trẻ em được thể hiện ở chỗ trẻ em có thể thay đổi, có khả năng lĩnh hội kiến thức, kĩ năng... để phát triển bản thân, nhờ vậy tâm lý con người không ngừng phát triển và khác hẳn về chất so với động vật. Chính tính mềm dẻo của hệ thần kinh tạo điều kiện cho người lớn có những tác động giáo dục phù hợp làm thay đổi tâm lý trẻ em.

Tính mềm dẻo tạo ra khả năng bù trừ, nghĩa là các chức năng tâm lý và sinh lý có khả năng bù đắp cho nhau. Trong tiến trình phát triển cá nhân, khả năng bù trừ được thể hiện khi một chức năng tâm lý hoặc sinh lý nào đó yếu hoặc thiếu thì các chức năng tâm lý và sinh lý khác sẽ được tăng cường hoặc phát triển mạnh hơn để bù đắp cho sự thiếu hụt đó. Điều này thể hiện rất rõ đối với sự phát triển tâm lý của trẻ em bình thường và càng thể hiện rõ hơn nữa với trẻ em khuyết tật. Ví dụ: trẻ khiếm thị thì sẽ được bù đắp bởi sự phát triển mạnh mẽ của thính giác.

Trên đây là một số quy luật cơ bản trong sự phát triển tâm lý trẻ em. Những quy luật đó biểu hiện với mức độ cao hay thấp, mờ nhạt hay rõ rệt còn phụ thuộc rất nhiều vào những điều kiện khác của sự phát triển tâm lý như điều kiện sinh lý, điều kiện xã hội.

1.2.4. Dạy học, giáo dục và sự phát triển tâm lý

L.x. Vugótxki nhấn mạnh về mối quan hệ tương hỗ giữa dạy học và phát triển, ông khẳng định vị trí trung tâm của dạy học và giáo dục đối với sự phát triển tâm lý, nhưng cũng thừa nhận không phải tất cả mọi cái đã học (hoặc được dạy) đều giúp ích cho sự phát triển.

L.x. Vugôtxki cho rằng dạy học phải đi trước sự phát triển và lôi cuốn sự phát triển, hướng sự phát triển của trẻ vào vùng phát triển tương lai (vùng phát triển gần nhất). Ông cho rằng có hai mức độ của sự phát triển.

+ Mức 1: Vùng phát triển hiện tại. Ở mức độ này, học sinh hiện đang có một số tri thức, kỹ năng, kỹ xảo,... và có thể tự giải quyết được vấn đề mà không cần sự hỗ trợ của người lớn.

+ Mức 2: Vùng phát triển gần nhất. Ở mức độ này, học sinh cần có sự giúp đỡ của người lớn thì mới giải quyết được vấn đề. Ở “vùng phát triển gần nhất” học sinh dưới sự tổ chức, điều khiển của người thầy có thể tiếp thu được những tri thức mới gần gũi với tri thức cũ để đạt tới một trình độ phát triển cao hơn. Khi học sinh đạt được trình độ ở “vùng phát triển gần nhất” thì cũng có nghĩa là vùng phát triển gần nhất đó đã biến thành “vùng phát triển hiện tại” của vùng phát triển tương lai kế tiếp.

Tâm lý học hiện đại này hôm nay đã khẳng định tính ưu việt của việc dạy học đi trước sự phát triển, hướng sự phát triển vào tương lai. Với cách thức dạy học này càng thấy rõ hơn vai trò chủ đạo của dạy học, và giáo dục đối với sự phát triển tâm lý. Vai trò chủ đạo của dạy học và giáo dục còn được minh chứng bởi những lí do sau:

Trẻ em chỉ có thể lĩnh hội được kinh nghiệm xã hội thông qua hoạt (tổng và giao tiếp với người lớn tức qua cơ chế dạy học và giáo dục. Người lớn đóng vai trò trung gian giữa trẻ em và thế giới đồ vật. Ngay từ khi mới ra đời, trẻ đã được người lớn chăm sóc về mặt thể chất, được dạy dỗ về mặt tinh thần để phát triển trí tuệ, năng lực,... thông qua nhiều hình thức khác nhau: dạy ăn, dạy nói, dạy theo phương thức nhà trường,...

Dạy học và giáo dục tác động có mục đích, có kế hoạch, có nội dung đối với sự phát triển tâm lý của trẻ. Dạy học và giáo dục sẽ định hướng cho trẻ phát triển theo một hướng nhất định đáp ứng yêu cầu của xã hội. Nhờ cơ chế dạy học và giáo dục đứa trẻ sẽ tiếp thu tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, ... một cách nhanh nhất, ngắn nhất và có chọn lọc nhất.

Dạy học và giáo dục tổ chức các dạng hoạt động cho trẻ góp phần thúc đẩy nhanh hơn quá trình hình thành và phát triển tâm lý của trẻ.

Khi khẳng định vai trò chủ đạo của dạy học và giáo dục đối với sự phát triển tâm lý của trẻ chúng ta cần lưu ý, trẻ em là một thực thể tích cực trước tác động của môi trường, vì vậy sức ảnh hưởng của dạy học và giáo dục tuy mạnh mẽ, rộng lớn, nhưng không quyết định hoàn toàn được sự phát triển của trẻ. Muốn tâm lý trẻ phát triển đúng đắn rất cần có sự tự giáo dục của bản thân trẻ trong suốt các giai đoạn phát triển.

1.3. Sự phân chia các giai đoạn phát triển tâm lý lứa tuổi

1.3.1 Quan niệm về giai đoạn phát triển tâm lý lứa tuổi

1.3.1.1 Lứa tuổi là gì?

Tâm lý học Mác xít, đại diện là L.x. Vưgôtxki quan niệm lứa tuổi là một thời kỳ phát triển tâm lý nhất định của đời người “đóng kín một cách tương đối”, và ở đó những quy luật phát triển chung bao giờ cũng được thể hiện một cách độc đáo về chất. Khi chuyển từ lứa tuổi này sang lứa tuổi khác bao giờ cũng xuất hiện những cấu tạo tâm lý mới chưa từng có trong các thời kỳ trước. Những cấu tạo tâm lý mới này cải tổ lại và làm biến đổi chính tiến trình phát triển.

Sự phân chia ranh giới về độ tuổi của một giai đoạn phát triển được “đóng kín một cách tương đối”, như vậy nó có thể xô dịch, có thể sớm hơn hoặc muộn hơn tùy thuộc vào nhiều yếu tố. Chẳng hạn, tuổi dậy thì của trẻ thời trước thường bắt đầu vào khoảng 13, 14 tuổi, nhưng thời nay thì sớm hơn nhiều.

Ý nghĩa của một giai đoạn lứa tuổi sẽ được quyết định bởi vị trí của thời kỳ đó trong cả quá trình phát triển chung. Chẳng hạn, vị trí tuổi thiếu niên là thời kỳ quá độ từ trẻ em sang người lớn, vậy ý nghĩa của nó trong tiến trình phát triển chung cũng sẽ quan trọng hơn những giai đoạn lứa tuổi khác.

Các yếu tố đặc trưng cho lứa tuổi

Mỗi một giai đoạn lứa tuổi được đặc trưng bởi nhiều yếu tố, đó là những đặc điểm về sinh lý (sự phát triển thể chất, sinh lý), đặc điểm xã hội (điều kiện sống và các dạng hoạt động, các mối quan hệ cùng những yêu cầu đặt ra cho trẻ trong giai đoạn đó) cùng những nét tâm lý đặc trưng về nhận thức, tình cảm, nhân cách,...

Mỗi giai đoạn lứa tuổi thể hiện một mức độ phát triển tâm lý độc đáo về chất, được đặc trưng bởi một loạt những thay đổi trong toàn bộ hệ thống cấu trúc nhân cách của con người trong giai đoạn phát triển đó.

Ví dụ: thanh niên sinh viên có những nét tâm lý đặc trưng sau: sự hoàn thiện cái tôi (sự tự ý thức), sự hoàn thiện thế giới quan khoa học, khả năng thiết lập các kế hoạch cuộc đời - chuẩn bị nghề nghiệp cho tương lai, khả năng thiết lập cuộc sống độc lập hoàn toàn, khả năng dần dần thâm nhập sâu vào các lĩnh vực khác nhau của cuộc sống. Những nét tâm lý này khác về chất so với tâm lý của học sinh phổ thông trung học.

1.3.1.3. Đặc điểm của việc chuyển tiếp các giai đoạn lứa tuổi

Việc chuyển tiếp từ giai đoạn lứa tuổi này sang giai đoạn lứa tuổi khác bao giờ cũng gắn liền với các yếu tố sau:

Sự thay đổi tình huống xã hội của sự phát triển (L.x. Vưgôtxki, A.N. Leonchiev,...).

Tình huống xã hội của sự phát triển theo L.x. Vưgôtxki là sự phối hợp đặc biệt giữa các điều kiện phát triển bên trong (sự phát triển về thể chất, vốn tri thức, kỹ năng,...) và các điều kiện phát triển bên ngoài (điều kiện sống và hoạt động, các mối quan hệ,...). Những điều kiện này đặc trưng

cho từng giai đoạn lứa tuổi và chúng thúc đẩy sự phát triển tâm lý trong suốt giai đoạn lứa tuổi đó, dẫn tới sự xuất hiện những nét cấu tạo tâm lý vào cuối giai đoạn lứa tuổi.

Tình huống xã hội của sự phát triển đạt đến độ “chín mươi” (thường đánh dấu bằng sự thay đổi vị trí của đứa trẻ trong hệ thống các mối quan hệ xã hội của trẻ) thì sẽ tạo điều kiện để thúc đẩy trẻ bước sang một giai đoạn phát triển mới.

Sự xuất hiện những nét cấu tạo tâm lý mới

Cấu tạo tâm lý mới đặc trưng cho lứa tuổi là những nét tâm lý lần đầu tiên xuất hiện ở giai đoạn lứa tuổi đó. Chúng làm thay đổi bộ mặt nhân cách của con người trong giai đoạn ấy và cho ta thấy rõ một sự khác biệt tâm lý về chất so với giai đoạn lứa tuổi trước.

Tình huống xã hội của sự phát triển xuất hiện vào thời kỳ đầu của mỗi giai đoạn lứa tuổi. Cuối giai đoạn lứa tuổi sẽ xuất hiện những nét cấu tạo tâm lý mới, trong số đó sẽ có một nét cấu tạo tâm lý mới trung tâm, có ý nghĩa quan trọng hơn cả đối với sự phát triển tâm lý ở giai đoạn lứa tuổi kế tiếp.

Ví dụ: “Cảm giác mình là người lớn” ở cuối tuổi thiếu niên sẽ rất có ý nghĩa đối với sự phát triển tâm lý của tuổi đầu thanh niên. Xu hướng nghề nghiệp ở tuổi đầu thanh niên sẽ có ý nghĩa lớn với tuổi giữa thanh niên.

Xoay quanh cấu tạo tâm lý mới trung tâm sẽ có những cấu tạo tâm lý mới bộ phận khác, gắn liền với các thành tố bộ phận khác trong cấu trúc nhân cách của trẻ. Quá trình hình thành những cấu tạo tâm lý mới ở giai đoạn lứa tuổi này sẽ gắn liền với sự phát triển những cấu tạo tâm lý mới của giai đoạn lứa tuổi trước (L.x. Vurgôtxki). Gác quá trình tâm lý đang phát triển gắn liền với những nét cấu tạo tâm lý mới đặc trưng được gọi là tuyến trung tâm (hạt nhân) của sự phát triển, tất cả những quá trình khác được hoàn tất trong giai đoạn lứa tuổi này sẽ là những tuyến phụ (vệ tinh) của sự phát triển. Tuyến phát triển trung tâm của lứa tuổi này có thể trở thành tuyến phụ của giai đoạn lứa tuổi khác và ngược lại. Như vậy, vị trí và ý nghĩa của chúng luôn thay đổi trong tiến trình phát triển tâm lý cá nhân. Sự thay đổi của hoạt động chủ đạo

Theo Leônchiev, hoạt động chủ đạo là “hoạt động quy định những biến đổi trong các quá trình tâm lý và trong các đặc điểm tâm lý của nhân cách đứa trẻ ở trong giai đoạn phát triển của nó”. Còn theo một số nhà Tâm lý học hoạt động khác, “hoạt động chủ đạo là hoạt động luôn gắn liền với những biến đổi chủ yếu nhất trong tâm lý, làm xuất hiện những cấu tạo tâm lý mới trong giai đoạn phát triển của nó” [47, tr. 15].

Như vậy, hoạt động chủ đạo là hoạt động quy định những biến đổi chủ yếu nhất trong tâm lý con người trong giai đoạn phát triển của nó.

Ví dụ hoạt động chủ đạo của trẻ sơ sinh - hài nhi là hoạt động giao lưu cảm xúc trực tiếp với người lớn, của trẻ ấu nhi là hoạt động với đồ vật, của trẻ mẫu giáo là hoạt động vui chơi, của nhi

đồng là hoạt động học tập,... và của nhà trường thành là hoạt động nghề nghiệp. Những hoạt động này sẽ làm nảy sinh những nét cấu tạo tâm lý mới trong từng giai đoạn lứa tuổi, khiến cho các giai đoạn lứa tuổi khác biệt với nhau về chất.

Hoạt động chủ đạo có một số đặc điểm cơ bản như sau:

+ Là hoạt động chủ yếu nhất, cơ bản nhất, có ý nghĩa nhất. Hoạt động chủ đạo có thể không phải là hoạt động chiếm nhiều thời gian nhất nhưng là hoạt động chi phối mạnh mẽ toàn bộ cuộc sống của con người và gây ra những biến đổi chủ yếu nhất trong các quá trình tâm lý và nhân cách của con người ở giai đoạn phát triển của nó.

+ Làm xuất hiện những cấu tạo tâm lý mới đặc trưng cho lứa tuổi đó. Dưới sự tác động của hoạt động chủ đạo các quá trình tâm lý, các đặc điểm tâm lý chủ yếu nhất sẽ được hình thành hay được cải tổ lại, dẫn đến sự xuất hiện những cấu tạo tâm lý mới đặc trưng cho lứa tuổi.

+ Là hoạt động có khả năng chi phối các hoạt động khác diễn ra đồng thời với nó và tạo tiền đề cho sự hình thành một dạng hoạt động chủ đạo mới của lứa tuổi kế tiếp, phát sinh ngay từ trong lòng của hoạt động này.

Ví dụ: việc học được xuất hiện lần đầu tiên trong trò chơi của trẻ mẫu giáo (khi chơi trẻ đã phải học), sang tuổi nhi đồng hoạt động học tập sẽ trở thành hoạt động chủ đạo.

Khủng hoảng lứa tuổi

Sự xuất hiện những nét cấu tạo tâm lý mới khiến cho toàn bộ cấu trúc nhân cách được cải tổ lại, dẫn đến sự phát triển tâm lý có tính nhảy vọt, đột biến về chất. Điều đó có thể dẫn đến những sự “khủng hoảng” lứa tuổi.

Trong Tâm lý học lứa tuổi vẫn chưa có sự thống nhất ý kiến về vấn đề khủng hoảng lứa tuổi, vị trí và vai trò của nó trong sự phát triển tâm lý của đứa trẻ. Có nhóm nghiên cứu cho rằng, khủng hoảng lứa tuổi là hiện tượng không bình thường, có dấu hiệu bệnh lý. Số khác lại cho rằng, khủng hoảng trong sự phát triển của trẻ em là quy luật. Trẻ em, không thực sự trải nghiệm khủng hoảng, không thể phát triển toàn diện tiếp theo.

Khủng hoảng lứa tuổi là thuật ngữ dùng để chỉ các giai đoạn lứa tuổi phát triển đầy biến động xen giữa các giai đoạn ổn định. Đó là giai đoạn lứa tuổi có sự phát triển rất nhanh, mạnh và trong thời gian ngắn lượng đã biến thành chất.

Theo L.x. Vugôtxki, sự phát triển tâm lý trong giai đoạn chuyển tiếp từ lứa tuổi này sang lứa tuổi khác có thể diễn ra từ từ, chậm chạp hoặc rất nhanh chóng, đầy biến động, ông chia các giai đoạn phát triển thành hai loại: giai đoạn bình ổn và giai đoạn khủng hoảng.

Giai đoạn bình ổn: là giai đoạn tương đối dài, sự phát triển tâm lý diễn ra từ từ, không có thành tựu nổi bật, không gây được sự chú ý đối với người xung quanh.

Giai đoạn khủng hoảng (biến động): là giai đoạn diễn ra những biến đổi bản chất trong quá trình phát triển tâm lý. Đây là giai đoạn chuyển tiếp từ lứa tuổi này sang lứa tuổi khác. Giai đoạn này thường diễn ra ngắn, vài tháng, nhưng nếu dưới tác động không tốt của ngoại cảnh có thể kéo dài từ một đến hai năm hoặc lâu hơn nữa và kết quả là trong sự phát triển của trẻ có được những thành tựu nổi bật và có ý nghĩa.

Khủng hoảng bắt đầu và kết thúc không rõ ràng, nó thường gắn liền với sự thay đổi hành vi ở trẻ. Đặc biệt đó là sự xuất hiện thái độ ương bướng, khó bảo “khó giáo dục”... Các trẻ em trải qua giai đoạn khủng hoảng khác nhau. Có trẻ rất khó khăn, có trẻ rất nhẹ nhàng. Những thay đổi quan trọng nhất diễn ra trong giai đoạn khủng hoảng là những thay đổi bên trong. Đứa trẻ xuất hiện những biểu hiện tiêu cực như mất hứng thú, khó chịu, từ chối những giá trị và các mối quan hệ trước đây... Nhưng cùng với sự triệt tiêu cái cũ sẽ sản sinh ra những cái mới. Những cấu tạo tâm lý mới xuất hiện trong thời kỳ khủng hoảng thường không bền vững, nó sẽ được thay đổi trong giai đoạn bình ổn, và tạo ra những cấu tạo tâm lý mới bền vững hơn.

Trong giai đoạn khủng hoảng, trẻ em hay gặp hai mâu thuẫn chủ yếu: mâu thuẫn giữa những nhu cầu đang lớn dần lên với những hạn chế trong khả năng, mâu thuẫn giữa những nhu cầu mới của trẻ với những môi quan hệ đã hình thành trước đây với người lớn. Những mâu thuẫn này thường được xem như là động lực của sự phát triển.

Những khủng hoảng tiêu biểu ở trẻ em: khủng hoảng chào đời, 1 tuổi, 3 tuổi, 7 tuổi, 13 tuổi (dậy thì), 17 tuổi (đầu thanh niên) (L.x. Vugótxki).

Khủng hoảng 3 tuổi và khủng hoảng ở tuổi dậy thì gọi là khủng hoảng quan hệ. Khủng hoảng 1 tuổi và khủng hoảng 7 tuổi gọi là khủng hoảng thế giới quan (D.B. Encônhin).

1.3.2 Sự phân chia các giai đoạn lứa tuổi

Khi phân chia các giai đoạn lứa tuổi các nhà Tâm lý học dựa trên các tiêu chí khác nhau, chẳng hạn như Jean Piaget căn cứ vào sự hình thành và phát triển của các cấu trúc nhận thức và trí tuệ của cá nhân để phân chia thành 4 giai đoạn lứa tuổi ở trẻ em, E. Erikson lại căn cứ vào đặc điểm tâm lý - xã hội của cá nhân để chia làm 8 giai đoạn trong một đời người, S. Freud dựa vào bản năng tình dục để phân chia thành 5 giai đoạn.

Các nhà Tâm lý học hoạt động cũng có rất nhiều cách phân chia các giai đoạn lứa tuổi khác nhau, nhưng tựu trung lại thì thường căn cứ vào các tiêu chí chủ yếu như tình hướng xã hội của sự phát triển, cấu tạo tâm lý mới của lứa tuổi, hoạt động chủ đạo và cả khủng hoảng lứa tuổi để xác định các giai đoạn lứa tuổi.

Như vậy, có nhiều cách phân chia các giai đoạn lứa tuổi khác nhau. Mọi sự phân chia lứa tuổi cũng chỉ mang tính chất tương đối mà thôi.

Ở nước ta các nhà Tâm lý học thường phân chia các giai đoạn lứa tuổi dựa theo tiêu chí của các nhà Tâm lý học hoạt động. Dưới đây là các giai đoạn lứa tuổi được thừa nhận rộng rãi ở Việt Ngm.

Các giai đoạn phát triển tâm lý theo lứa tuổi:

1. Giai đoạn thai nhi
2. Giai đoạn sơ sinh - hài nhi (0 - 1 tuổi)
3. Giai đoạn vườn trẻ (1 - 3 tuổi)
4. Giai đoạn mẫu giáo (3-6 tuổi)
5. Giai đoạn nhi đồng (6-11 tuổi)
6. Giai đoạn thiếu niên (11-15 tuổi)
7. Giai đoạn thanh niên (15 - 25, 28 tuổi). Gồm 3 giai đoạn cụ thể:
 - Giai đoạn đầu thanh niên (15-18 tuổi)
 - Giai đoạn giữa thanh niên (18 - 22, 23 tuổi)
 - Giai đoạn cuối thanh niên (22, 23 - 25, 28 tuổi)
8. Giai đoạn trưởng thành (25, 28 tuổi - 60 tuổi)
9. Giai đoạn tuổi già (sau 60 tuổi).

Mỗi giai đoạn lứa tuổi có một vai trò và vị trí nhất định trong tiến trình phát triển tâm lý cá nhân. Mỗi giai đoạn lứa tuổi cũng có những nét đặc trưng riêng về điều kiện phát triển tâm lý, hoạt động chủ đạo và những nét tâm lý điển hình. Khi xem xét sâu hơn một giai đoạn lứa tuổi nào đó chúng ta phải chú ý đến những điểm cơ bản này. Hai chương tiếp theo chúng ta sẽ xem xét cụ thể những đặc điểm đó ở giai đoạn lứa tuổi thiếu niên và thanh niên học sinh.

TÓM TẮT

Đối tượng nghiên cứu của Tâm lý học lứa tuổi là các hiện tượng tâm lý con người trong từng giai đoạn lứa tuổi từ bào thai đến tuổi già. Đối tượng nghiên cứu của Tâm lý học sư phạm là các hiện tượng tâm lý, các quy luật tâm lý (của người dạy - người học) trong quá trình dạy học và giáo dục, đảm bảo cho quá trình đó đạt hiệu quả tối ưu.

Nhiệm vụ của Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm là nghiên cứu những đối tượng trên, từ đó rút ra những quy luật chung, cung cấp những kết quả nghiên cứu về mặt lý luận và thực tiễn, nhằm tổ chức hợp lý quá trình sư phạm, góp phần nâng cao hiệu quả của hoạt động dạy học và giáo dục.

Thuyết tiền định, Thuyết duy cảm, Thuyết hội tụ hai yếu tố có những, quan niệm sai lầm giống nhau về sự phát triển tâm lý trẻ em : họ đều thừa nhận đặc điểm tâm lý của con người là bất biến hoặc do tiền định hay do ảnh hưởng của môi trường. Họ đánh giá không đúng vai trò của giáo dục hoặc phủ nhận hoặc quá đề cao, họ đều phủ nhận tính tích cực hoạt động của cá nhân nên không

giải thích được nhiều trường hợp trong thực tiễn, vì vậy dẫn đến những phương pháp giáo dục sai lầm.

Ngày nay, Tâm lý học Mác xít thừa nhận nguồn gốc của sự phát triển tâm lý là môi trường văn hóa xã hội, cụ thể là những kinh nghiệm lịch sử xã hội. Cơ chế của sự phát triển tâm lý là quá trình con người tiếp thu và lĩnh hội kinh nghiệm xã hội lịch sử đó. Những mâu thuẫn xuất hiện bên trong bản thân đứa trẻ trong quá trình sống và hoạt động chính là động lực thúc đẩy sự phát triển tâm lý.

Dạy học và giáo dục đóng vai trò chủ đạo trong sự phát triển tâm lý. Dạy học phải đi trước sự phát triển, lôi cuốn sự phát triển, hướng sự phát triển vào vùng phát triển gần nhất.

Mỗi một giai đoạn lứa tuổi được đặc trưng bởi nhiều yếu tố, đó là những đặc điểm về sinh lý, về xã hội, về tâm lý. Mỗi giai đoạn lứa tuổi có sự phát triển tâm lý độc đáo về chất. Sự chuyển tiếp từ giai đoạn lứa tuổi này sang giai đoạn lứa tuổi khác gắn liền với sự thay đổi tình huống xã hội của sự phát triển, sự xuất hiện những cấu tạo tâm lý mới và sự thay đổi dạng hoạt động chủ đạo. Trong tiến trình phát triển tâm lý nói chung sẽ có những giai đoạn phát triển bình ổn đan xen với những giai đoạn phát triển khủng hoảng.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Trình bày tóm tắt luận điểm của Thuyết tiền định, Thuyết duy cảm và Thuyết hội tụ hai yếu tố về sự phát triển tâm lý trẻ em và chỉ ra những mặt ưu điểm và hạn chế của những học thuyết đó.
2. Trình bày quan điểm của dòng Tâm lý học hoạt động về sự phát triển tâm lý trẻ em.
3. Trình bày quan hệ giữa dạy học, giáo dục và sự phát triển tâm lý trẻ em.
4. Trình bày quan niệm về các giai đoạn phát triển tâm lý và sự phân chia các giai đoạn lứa tuổi.

Chương 2: TÂM LÝ HỌC TUỔI THIẾU NIÊN

2.1. Những điều kiện phát triển tâm lý của thiếu niên

2.1.1. Khái niệm tuổi thiếu niên

Tuổi thiếu niên là một giai đoạn phát triển tâm lý đầy biến động của một đời người. Ngay từ cuối thế kỷ XIX khi ngành Tâm lý học phát triển mới sơ khai, nhiều nhà Tâm lý học đã nhấn mạnh đến vị trí và ý nghĩa đặc biệt của nó. Tuy nhiên tên gọi và giới hạn độ tuổi vẫn chưa được xác lập một cách rõ ràng, chuẩn xác.

Trong đời sống xã hội, ta có thể gặp rất nhiều cụm từ khác nhau để gọi tên lứa tuổi này. Có những tên gọi phản ánh những biểu hiện tiêu cực của lứa tuổi này như: tuổi khủng hoảng, tuổi khó bảo, tuổi bất trị, tuổi lì lợm,... nhưng cũng có rất nhiều tên gọi thể hiện sự thơ ngây, hồn nhiên, trong sáng và đẹp đẽ của lứa tuổi này như: tuổi dậy thì, tuổi mới lớn, tuổi mực tím, tuổi ô mai, tuổi hồng, tuổi ngọc, tuổi hoa niên,...

Tâm lý học phát triển phương Tây thường quan niệm đây là giai đoạn đầu của tuổi vị thành niên. Tâm lý học phát triển Liên Xô thường quan niệm đây là tuổi thiếu niên hoặc tuổi học sinh trung học cơ sở. Ở Việt Nam, tên gọi và giới hạn độ tuổi cũng mang tính chuẩn tương đối mà thôi.

Về thể chất, dấu hiệu cơ bản để nhận biết một trẻ em đã bước sang tuổi thiếu niên là hiện tượng dậy thì. Về độ tuổi, đa số thiếu niên ở trong độ tuổi 11,12 tuổi đến 14,15 tuổi, ở Việt Nam, lứa tuổi này gần trùng với thời điểm trẻ học ở bậc trung học cơ sở, vì vậy tuổi thiếu niên còn được gọi là tuổi học sinh trung học: cơ sở. Có nhiều trẻ bắt đầu dậy thì vào đầu cấp học, bên cạnh đó cũng có nhiều trẻ dậy thì sớm hơn hoặc muộn hơn.

Về thời điểm kết thúc tuổi thiếu niên, các chỉ số thường gắn liền với sự trưởng thành về mặt cơ thể và sinh dục, còn về phương diện xã hội thì không rõ ràng, ở các nước phát triển, trẻ em dậy thì và có tính tự lập sớm nên thời điểm chấm dứt tuổi thiếu niên thường sớm hơn so với trẻ em ở nước ta.

2.1.2 Điều kiện về sinh lý

Sự phát triển về mặt sinh lý ở thiếu niên có đặc điểm là tốc độ phát triển cơ thể rất nhanh, mạnh, nhưng không đồng đều về mọi mặt, đồng thời xuất hiện hiện tượng dậy thì đánh dấu sự trưởng thành về hệ sinh dục. Ở lứa tuổi thiếu niên diễn ra sự cải tổ rất mạnh mẽ và sâu sắc về cơ thể, về sinh lý, đây là giai đoạn bứt phá lần thứ hai trong cuộc đời, sau giai đoạn sơ sinh.

2.1.2.1 Sự phát triển về chiều cao và cân nặng

Chiều cao của thiếu niên tăng lên một cách đột ngột, xuất hiện hiện tượng “trở giò”. Tầm vóc của các em lớn lên trông thấy, bộ đồ mẹ mới mua cho hôm Tết rất vừa vặn, mùa hạ đã trở nên ngắn

cũn cõn. Chiếc xe đạp mới mua, cha phải hạ thấp yên cho chân chạm đất, thế mà chẳng mấy chốc khi đạp xe thì đầu gối đã chạm phải ghi đông ...

Tốc độ phát triển về thể chất biểu hiện rất rõ trong lứa tuổi thiếu niên. Vào thời điểm bùng phát dậy thì, trung bình một năm, các em gái cao thêm 5 - 6cm, các em trai cao thêm 6 - 7cm. Cân nặng hàng năm tăng từ 2,4 - 6kg. Những năm gần đây, cân nặng và chiều cao của thiếu niên phát triển với nhịp độ nhanh hơn, mạnh hơn, các em trở nên cao hơn, to hơn so với trẻ em 20 - 30 năm trước, thậm chí còn có hiện tượng béo phì. Một nghiên cứu từ năm 2004 - 2009 trên 759 học sinh cấp 2 ở các quận nội thành TPHCM cho thấy, trẻ thừa cân béo phì đang gia tăng nhanh chóng. Tỷ lệ thừa cân tăng gấp 1,5 và tỷ lệ béo phì tăng gấp 3. Tỷ lệ trẻ thừa cân năm 2004 là 12,5%, đến năm 2009 tăng lên 18,4%. Trong khi đó, tỷ lệ trẻ béo phì tăng từ 1,7% lên 6,2%. Nghiên cứu này cũng cho thấy, tỷ lệ số trẻ ngm béo phì luôn cao hơn nhiều so với trẻ nữ và tăng đều trong từng năm.

2.1.2.2 Sự phát triển của hệ cơ xương

Hệ xương đang diễn ra quá trình cốt hóa về hình thái. Ở các bé gái đang diễn ra quá trình hình thành các mảnh của xương chậu đáp ứng chức năng làm mẹ sau này, vì vậy nên tránh cho các em đi giày quá cao để không ảnh hưởng đến chức năng sinh sản. Thiếu niên dưới 14 tuổi, hệ xương sống vẫn còn nhiều các đốt sụn đang cốt hóa, nên cột sống rất dễ bị cong, vẹo khi ngồi, vận động và mang vác vật nặng không đúng tư thế. Sự hông tư thế diễn ra nhiều nhất ở tuổi 12-15, vì vậy cần chú ý nhắc nhở các em.

Sự gia tăng khối lượng các bắp thịt và lực của cơ bắp diễn ra mạnh nhất vào cuối thời điểm dậy thì khiến sức mạnh cơ bắp được tăng cường. Cơ thể các em khỏe lên rõ rệt (các em trai rất hiếu động, thích chạy nhảy, thi thố tài năng, đọ tay, chơi bóng đá để thể hiện sức mạnh cơ bắp...). Tuy nhiên, thiếu niên thường chóng mệt và không có sức chịu đựng dẻo dai như người lớn. Nên chú ý điều đó khi tổ chức các dạng hoạt động cho các em.

Sự phát triển cơ thể của thiếu niên diễn ra không cân đối. Hệ xương, nhất là xương ống tay, ống chân phát triển mạnh, chiều cao tăng nhanh, nhưng xương lồng ngực và hệ cơ phát triển chậm hơn khiến thân hình thiếu niên đa số nhìn cao, gầy ốm, mất cân đối. Xương bản tay và các đốt ngón tay phát triển không đều làm cho sự phối hợp vận động không nhịp nhàng, khiến các em cảm thấy tay chân lóng ngóng, vụng về, đụng đầu bẻ đó. Điều đó khiến các em thấy không thoải mái, mất tự tin. Các em ý thức được sự lóng ngóng của mình, sợ mọi người chế giễu nên cố tìm mọi cách che giấu, điệu bộ không tự nhiên. Có em tỏ vẻ rụt rè, nhút nhát ít dám tham gia các hoạt động, có em tỏ ra cầu kì làm việc chậm chạp, có em tỏ ra mạnh bạo, can đảm, hành động hấp tấp,... Nếu người lớn không thông cảm mà thường mắng nhiếc thì các em càng mất tự nhiên hơn.

Tóm lại, hệ cơ xương phát triển mạnh nên đa số các em có sức lực tương đối khá, rất hiếu động và thích thử sức mình làm những công việc nặng (khuân vác ti vi, dịch chuyển đồ đạc, ...)

nhưng do bộ xương chưa cốt hóa hoàn toàn nên cơ thể dễ bị biến dạng, vì thế người lớn nên chú ý để các em không lao động quá sức.

2.1.2.3 Sự phát triển của hệ tim mạch

Hệ tim - mạch phát triển mạnh, nhưng cũng không cân đối: thể tích tim tăng nhanh, hoạt động của tim mạnh mẽ hơn nhưng đường kính của các mạch máu lại phát triển chậm hơn dẫn đến sự rối loạn tạm thời của hệ tuần hoàn máu. Do đó, thiếu niên thường hay mệt mỏi, chóng mặt, nhức đầu, tim đập nhanh, huyết áp không ổn định khi phải làm việc gì đó quá sức hoặc quá lâu.

2.1.2.4 Sự phát triển của hệ thần kinh

Trọng lượng não phát triển gần bằng người lớn, đặc biệt các vùng chức năng phát triển mạnh mẽ. Các vùng thái dương, vùng đỉnh, vùng trán, các tua nhánh nơron phát triển rất nhanh, tạo điều kiện nối liền các vùng này với vỏ não, các nơron thần kinh được liên kết với nhau, hình thành những phản xạ có điều kiện phức tạp giúp hình thành các chức năng trí tuệ bậc cao, là tiền đề cho sự phát triển các loại tư duy trừu tượng, tư duy logic, tư duy sáng tạo.

Hoạt động hệ thần kinh của thiếu niên cũng chưa cân bằng, hưng phấn thường mạnh hơn ức chế nên các em thường hiếu động, ham hoạt động. Trong hành động hay có thêm nhiều động tác phụ dẫn đến sự hậu đậu. Hưng phấn mạnh cũng khiến các em khó làm chủ cảm xúc, dễ bị kích động, hay vi phạm kỉ luật, dễ có hành vi bốc đồng, thiếu tôn trọng người khác. Đó cũng là một nguyên nhân dẫn đến tình trạng bạo lực học đường ngày càng gia tăng. Do hưng phấn và ức chế không cân bằng nên các em thường có những hành vi đối lập nhau, chẳng hạn lúc thì ồn ào náo nhiệt, lúc lại tỏ vẻ thờ ơ, mệt mỏi...

Ở tuổi thiếu niên, có sự mất cân đối giữa hệ thống tín hiệu thứ nhất và hệ thống tín hiệu thứ hai, phản xạ có điều kiện đối với tín hiệu trực tiếp được hình thành nhanh hơn so với phản xạ có điều kiện đối với những tín hiệu từ ngữ. Do vậy, ngôn ngữ của thiếu niên cũng thay đổi. Lúc thì các em nói chậm hơn, lắp bắp, nhát gừng, có lúc lại nói nhanh hơn, nuốt lời, mất chữ, thậm chí có trường hợp đứng trước giáo viên nữ các em biến họ thành “quạ” (“chào cô ạ” nói nhanh thành “chào quạ”) ...

2.1.2.5. Sự phát triển của hệ nội tiết

Các tuyến nội tiết bắt đầu hoạt động mạnh, nhưng chưa ổn định (đặc biệt là hoocmon của tuyến giáp trạng và tuyến sinh dục) làm ảnh hưởng hoạt động của hệ thần kinh, hệ tim mạch. Do đó, các em dễ xúc động, bức tức, nổi khùng. Nếu người lớn không kiên nhẫn, biết cách thuyết phục thì các em rất dễ có phản ứng mạnh khi phật ý.

Tuy nhiên, tất cả những hiện tượng rối loạn này chỉ mang tính chất tạm thời, khoảng 15 tuổi trở đi các em sẽ bước vào tuổi đầu thanh niên với sự phát triển hài hòa về mọi mặt.

Sự phát triển của tuyến sinh dục (hiện tượng dậy thì)

Sự trưởng thành về mặt sinh dục là yếu tố quan trọng nhất trong sự phát triển cơ thể của thiếu niên. Tuyến sinh dục bắt đầu hoạt động mạnh và những biểu hiện của sự dậy thì xuất hiện. Biểu hiện chủ yếu của sự chín muồi sinh dục ở các em trai là sự xuất tinh, ở các em gái là hiện tượng kinh nguyệt.

Tuổi trung bình bắt đầu dậy thì của các em nữ thường vào khoảng 11, 12 tuổi và kết thúc sau khoảng 3-5 năm. Các em nam bắt đầu và kết thúc chậm hơn các em gái khoảng 1 đến 2 năm. Hiện tượng dậy thì phụ thuộc nhiều vào đặc điểm thể chất, dinh dưỡng, môi trường sống và hoạt động, sinh hoạt cá nhân...nên thời điểm bắt đầu dậy thì ở một số em có thể sớm hơn hoặc muộn hơn.

Đến 15-16 tuổi, giai đoạn dậy thì kết thúc. Các em đã có thể sinh sản được, nhưng sự trưởng thành thực sự về mặt tâm lý và xã hội thì còn phải đợi thêm nhiều năm nữa. Vì vậy, người lớn cần chú ý giúp đỡ thiếu niên một cách tế nhị để các em yên tâm học tập, tránh hiện tượng “yêu sớm” có thể gây ra những hậu quả đáng tiếc.

Như vậy, sự phát dục cùng với những chuyển biến trong sự phát triển thể chất của thiếu niên có một ý nghĩa quan trọng đối với sự xuất hiện những cấu tạo tâm lý mới. Những biến đổi rõ rệt về mặt giải phẫu sinh lý làm cho thiếu niên trở thành người lớn theo quy luật tự nhiên và làm nảy sinh trong các em cảm giác về tính người lớn. Sự phát dục làm cho thiếu niên xuất hiện những rung cảm giới tính mới lạ, khiến các em quan tâm nhiều hơn đến người khác giới.

2.1.3. Điều kiện xã hội

Bước sang tuổi thiếu niên, điều kiện sống và hoạt động của các em có sự thay đổi cơ bản so với tuổi nhi đồng. Vị trí của các em trong gia đình, nhà trường và xã hội được nâng cao. Từ vị trí là “trẻ con ” chuyển dần sang vị trí mới “vừa trẻ con, vừa người lớn”

2.1.3.1. Trong gia đình

Vị thế của thiếu niên trong gia đình đã được thay đổi. Cha mẹ không xem các em là bé nhỏ nữa. Trong gia đình các em được thừa nhận như một thành viên tích cực. được cha mẹ giao cho những nhiệm vụ cụ thể như: trông nhà, nấu cơm, giặt giũ. chăm em nhỏ... Thậm chí nhiều em phải tham gia lao động phụ kiếm tiền cho cha mẹ. Hầu hết các em đã ý thức được các nhiệm vụ đó và thực hiện tích cực. Nhờ đó, thiếu niên hình thành ý thức trách nhiệm cao hơn.

Điều quan trọng và có ý nghĩa lớn đối với các em là cha mẹ cho phép các em tham gia vào một số công việc trong gia đình, quan tâm và lắng nghe ý kiến của các em, dành cho các em những quyền sống độc lập hơn, từ đó các em cũng có ý thức xây dựng, bảo vệ hạnh phúc và uy tín của gia đình nhiều hơn. Những sự thay đổi đó đã làm cho trẻ ý thức được vị thế của mình trong gia đình và cộng đồng, kích thích các em hoạt động tích cực.

Tuy nhiên, có rất nhiều “dạng” thiếu niên khác nhau. Do điều kiện sinh sống và hoàn cảnh gia đình khác nhau nên vị thế và sự phát triển tâm lý của thiếu niên cũng không đồng đều. Điều kiện

kinh tế (giàu, nghèo, vừa đủ ăn..) và thái độ của cha mẹ (quan tâm hay thờ ơ, nuông chiều hay nghiêm khắc...) sẽ ảnh hưởng rất nhiều đến sự phát triển tâm lý của các em.

2.1.3.2. Trong nhà trường

Trên thực tế, đa số thiếu niên đều đi học trung học cơ sở, vì vậy hoạt động học tập vẫn chiếm vị trí quan trọng trong đời sống của hầu hết thiếu niên và ảnh hưởng mạnh mẽ đến sự phát triển tâm lý của các em dù không phải là hoạt động chủ đạo.

Hoạt động học tập

Trong nhà trường trung học cơ sở, hoạt động học tập được xây dựng một cách cơ bản, hướng vào thỏa mãn nhu cầu nhận thức cho học sinh, phát huy tính tích cực và chủ động trong học tập của các em. Hoạt động học tập của học sinh trung học cơ sở có những điểm nổi bật sau:

Thứ nhất, có sự thay đổi về nội dung học tập : ở trường trung học cơ sở, các em được tiếp xúc với nhiều môn học khác nhau, mỗi môn học bao gồm hệ thống tri thức lý luận với những khái niệm trừu tượng, khái quát, nội dung học tập phong phú và sâu sắc hơn, do đó đòi hỏi các em phải có sự thay đổi về cách học. Sự phong phú về tri thức của từng môn học làm cho khối lượng tri thức mà các em lĩnh hội được tăng lên nhiều tầm hiểu biết của các em được mở rộng.

Thứ hai, có sự thay đổi về phương pháp dạy học và hình thức học tập: Các em được học nhiều môn học do nhiều thầy, cô giảng dạy, mỗi thầy cô có một phương pháp dạy học khác nhau nên các em cũng bị ảnh hưởng nhiều hơn. Đa số các thầy cô thường áp dụng các phương pháp dạy học tích cực nên đòi hỏi các em phải tích cực và chủ động nhiều hơn trong học tập. Tính chất và hình thức học tập của thiếu niên cũng thay đổi. Việc học của thiếu niên được diễn ra theo nhiều hình thức sinh động khác nhau như thảo luận, thực hành, thí nghiệm, tham quan, ...

Thứ ba, động cơ học tập của học sinh trung học cơ sở có một cấu trúc phức tạp, đa dạng nhưng chưa bền vững. Việc học của các em được thúc đẩy bởi nhiều loại động cơ, có động cơ xã hội, có động cơ nhận thức và cả động cơ cá nhân muốn được bạn bè thừa nhận, nể phục, ...

Thứ tư, thái độ học tập của học sinh trung học cơ sở cũng được cấu trúc lại. Có sự phân hóa thái độ đối với các môn học, có môn “thích”, môn “không thích”, có môn “cần”, môn “không cần”... Từ đó dẫn đến các thái độ khác nhau trong học tập: từ chăm chỉ, tích cực, đầy trách nhiệm, đến ẻo lả, thờ ơ, lười biếng,... Thái độ học tập của các em phụ thuộc vào hứng thú, sở thích của các em, đồng thời phụ thuộc nhiều vào nội dung môn học và phương pháp giảng dạy của giáo viên.

Các dạng hoạt động khác

Ngoài hoạt động học tập, các em được tham gia vào nhiều dạng hoạt động ở nhà trường như: lao động, sinh hoạt ngoại khóa, văn nghệ, thể thao... Các em tham gia những hoạt động này không chỉ nhằm thỏa mãn nhu cầu văn hóa mà còn thỏa mãn nhu cầu giao tiếp với bạn bè.

2.1.3.3. Ngoài xã hội

Vị thế xã hội của thiếu niên được nâng cao. Các em có nhiều quyền hạn và nghĩa vụ xã hội hơn. Các em gia nhập đội thiếu niên tiên phong, tích cực tham gia các hoạt động xã hội khác nhau. Đến 14 tuổi, các em có thể gia nhập Đoàn Thanh Niên Đảng Cộng Sản Việt Ngm, được làm chứng minh thư, được xã hội công nhận quyền công dân... Xã hội thừa nhận các em như một thành viên tích cực và giao phó cho các em một số công việc nhất định trên nhiều lĩnh vực khác nhau như gìn giữ môi trường ‘sạch và xanh’, giữ trật tự đường phố, giúp đỡ gia đình thương binh, liệt sĩ, hướng dẫn sinh hoạt hè cho các em nhỏ...

Do tham gia công tác xã hội, mà quan hệ của học sinh trung học cơ sở được mở rộng, kinh nghiệm cuộc sống phong phú lên, nhân cách của thiếu niên được hình thành và phát triển.

2.1.4. Điều kiện về tâm lý

Điều kiện tâm lý cho sự hình thành và phát triển tâm lý ở tuổi thiếu niên chính là sự chín muồi về tâm lý trong giai đoạn chuyển tiếp từ tuổi nhi đồng bước sang tuổi thiếu niên. Tâm lý thiếu niên sẽ được hình thành và phát triển dựa trên nền tảng của những cấu trúc tâm lý đã có. Cuối tuổi nhi đồng, các em đã đạt những thành tựu nổi bật: phát triển các thao tác tư duy cụ thể; có khả năng tổ chức và kiểm soát các hành động nhận thức, hành vi theo mục đích xác định; biết phân tích, lập các kế hoạch hành động; ngôn ngữ đã hoàn thiện ngữ pháp và ngữ nghĩa của ngôn ngữ nói, hình thành các kỹ năng đọc và viết tiếng mẹ đẻ; phát triển nhận thức xã hội, cùng với sự phát triển lòng vị tha và tính hiếu chiến (giảm dần) trong đời sống xúc cảm - tình cảm. Sự phát triển các đặc trưng tâm lý này gắn liền với sự nhận thức các chuẩn mực đạo đức, trên cơ sở đó hình thành hành vi đạo đức của các em.

L.x. Vurgótxki cho rằng những thành tựu phát triển tâm lý cuối tuổi nhi đồng đã khiến các em mở rộng và phát triển hứng thú cùng những mối quan tâm mới trên nhiều lĩnh vực khác nhau trong giai đoạn chuyển tiếp, và đó chính là điều kiện tâm lý chín muồi cho sự hình thành và phát triển tâm lý ở lứa tuổi thiếu niên.

Tóm lại, sự phát triển nhảy vọt về thể chất, sự thay đổi điều kiện sống và hoạt động (học tập, giao tiếp...), sự chín muồi về tâm lý ở giai đoạn chuyển tiếp là những điều kiện giúp cho tâm lý của lứa tuổi thiếu niên hình thành và phát triển nhảy vọt về chất, đánh dấu một bước ngoặt quan trọng trong tiến trình phát triển tâm lý cá nhân.

2.2. Hoạt động giao tiếp của thiếu niên

Hoạt động giao tiếp cũng là một trong những điều kiện của sự phát triển tâm lý của tuổi thiếu niên. Tuy nhiên, hoạt động giao tiếp là hoạt động chủ đạo của thiếu niên nên cần đi sâu nghiên cứu hoạt động này. Hoạt động giao tiếp ở tuổi thiếu niên có những thay đổi về chất so với hoạt động giao tiếp của tuổi nhi đồng, đặc biệt trong giao tiếp với người lớn và bạn bè đồng trang lứa. Giao tiếp mang tính chất tâm tình trở thành hoạt động chủ đạo của tuổi thiếu niên.

2.2.1. Giao tiếp của thiếu niên với người lớn

2.2.1.1. Đặc điểm giao tiếp giữa thiếu niên với người lớn

Nét đặc trưng trong giao tiếp của thiếu niên với người lớn là sự cải tổ lại mối quan hệ không bình đẳng giữa trẻ em và người lớn ở tuổi nhi đồng, hình thành kiểu quan hệ mới dựa trên cơ sở của sự bình đẳng và tôn trọng.

Quan hệ giữa thiếu niên với người lớn có những điểm đáng chú ý sau:

Một là, sự phát triển mạnh mẽ về thể chất, sự thay đổi của điều kiện sống và các dạng hoạt động học tập, giao tiếp... làm xuất hiện ở thiếu niên một cảm giác mới: “cảm giác mình là người lớn L.x. Vurgótski cho đây là cấu tạo tâm lý mới trung tâm trong nhân cách của thiếu niên. Các em cảm thấy mình không còn là trẻ con nữa, những cũng chưa phải là người lớn thực sự. Trong con người các em, những nét tính cách “vừa trẻ con, vừa người lớn” đan xen nhau, đôi lúc trông thật trẻ con, nhưng đôi lúc ra vẻ người lớn thực sự. Các em học đòi và bắt chước người lớn, nhưng thực chất các em còn hiểu mơ hồ về thế giới người lớn. Các em có xu hướng vươn lên làm người lớn và luôn cố gắng để được mọi người công nhận rằng mình đã lớn, nên trong suy nghĩ và hành động các em thường bộc lộ rõ nhu cầu được độc lập, được tự khẳng định mình.

“Cảm giác mình là người lớn” là nét đặc trưng trong nhân cách thiếu niên, vì nó biểu hiện lập trường sống mới của thiếu niên đối với người lớn và thế giới xung quanh. Cảm giác mình là người lớn được thể hiện rất phong phú về nội dung và hình thức: về hình thức, các em bắt đầu quan tâm đến cách ăn mặc, đi đứng, "nói năng,... về nội dung, các em quan tâm đến những phẩm chất và năng lực riêng,... Trong học tập, các em muốn độc lập lĩnh hội tri thức, muốn có lập trường và quan điểm riêng. Trong gia đình và xã hội, các em muốn được độc lập và không phụ thuộc nhiều vào người lớn. Trong giao tiếp các em có nhu cầu được (độc lập, được tự khẳng định mình.

Sự phát triển tính người lớn ở thiếu niên phụ thuộc vào nhiều yếu tố: sự phát triển thể chất và sinh lý, điều kiện sống và hoạt động: tính tích cực hoạt động của cá nhân. Hoàn cảnh sống khác nhau sẽ tác động nhiều đến trẻ. Những trẻ có sự phát triển mạnh mẽ về thể chất, có cơ hội tiếp xúc nhiều đối tượng khác nhau, sớm phải lao động kiếm sống, hoặc sống trong những gia đình có cha mẹ biết quan tâm đúng mức, biết tạo điều kiện cho con sớm thể hiện tính độc lập thì sẽ phát triển tính độc lập, tự chủ nhanh hơn những trẻ khác.

Sự phát triển tính người lớn ở lứa tuổi này có thể xảy ra theo nhiều phương hướng khác nhau như hướng “sách vở”, hướng “học đòi”, hướng “độc lập, tự chủ”,... Những cách thể hiện tính người lớn khác nhau sẽ hình thành những xu hướng phát triển hệ thống giá trị có nội dung khác nhau, đánh dấu ngã rẽ cuộc đời với những số phận khác nhau.

Hai là, nhu cầu được độc lập, được tự khẳng định mình trong quan hệ với người lớn được thể hiện rất cao. Các em đòi hỏi người lớn phải đối xử bình đẳng, tôn trọng, tin tưởng và mở rộng quyền

hạn độc lập của các em. Nếu người lớn không thay đổi cách ứng xử, vẫn đối xử với các em theo kiểu các em là trẻ con, ra lệnh cho các em, can thiệp thô bạo vào từng việc làm của các em, kiểm tra, giám sát chặt chẽ việc học tập và sinh hoạt của các em thì bằng cách này hay cách khác, các em sẽ có những thái độ và phản ứng tiêu cực, chống đối lại người lớn một cách công khai hay ngầm ngấm: cãi lại người lớn, không phục tùng yêu cầu của người lớn, né tránh người lớn,...

Nếu được đáp ứng các nhu cầu, thiếu niên cảm thấy sung sướng, hài lòng. Những cố gắng của các em được người lớn thừa nhận có tác dụng thúc đẩy các em tích cực hoạt động, chấp nhận những chuẩn mực đạo đức và hành vi ứng xử của người lớn.

Ba là, trong quan hệ với người lớn, ở thiếu niên xuất hiện nhiều mâu thuẫn. Trước hết là những mâu thuẫn nội tại bên trong của trẻ. Một mặt các em có nhu cầu, mong muốn được độc lập, thoát khỏi sự giám sát của người lớn, mặt khác các em vẫn có nhu cầu mong muốn được người lớn gần gũi, chia sẻ, động viên định hướng cho mình. Tiếp theo, là những mâu thuẫn giữa bản thân thiếu niên với người lớn. Một mặt, thiếu niên cảm thấy mình đã lớn, muốn được người lớn đối xử bình đẳng và tôn trọng. Tuy nhiên, không phải tất cả người lớn đều bắt nhịp được những mong muốn đó của thiếu niên và dễ dàng thay đổi kiểu quan hệ cũ (không bình đẳng) sang kiểu quan hệ mới, mà thông thường người lớn đã quen đối xử với các em như trẻ nhỏ. Hơn nữa sự thay đổi nào cũng cần có thời gian và bản thân người lớn cũng gặp nhiều khó khăn khi phải thay đổi thói quen. Vì lẽ đó nên giao tiếp giữa người lớn với thiếu niên thường nảy sinh những xung đột.

Bốn là, trong tương tác với người lớn thiếu niên có xu hướng cường điệu hóa những tác động của người lớn mà bản thân các em cho là không phù hợp. Các em hay suy diễn, thổi phồng, cường điệu hóa những tác động đó. Chỉ cần người lớn hành xử làm tổn thương chút ít đến các em thì các em thường xem đó là sự xúc phạm lớn và phản ứng tiêu cực với cường độ mạnh, trong khi những hành vi có thể gây nguy hại đến tính mạng người khác và bản thân thì các em lại xem nhẹ. Điều đó cũng là một nguyên nhân dẫn đến tình trạng stress, trầm cảm, tự tử, tự hủy hoại bản thân,... ở thiếu niên có xu hướng ngày càng gia tăng.

2.2.1.2. Các kiểu quan hệ ứng xử của người lớn với thiếu niên

Trong quan hệ giao tiếp ứng xử của người lớn đối với thiếu niên có ba phong cách khá điển hình.

Phong cách dân chủ bình đẳng

Trong phong cách giao tiếp ứng xử kiểu này, người lớn thường quan tâm đến sự biến đổi về tâm sinh lý của các em, từ đó có sự thay đổi trong suy nghĩ và hành động cho phù hợp với đặc điểm tâm lý lứa tuổi các em. Người lớn thể hiện sự tôn trọng, tin tưởng các em, đặt các em vào vị trí một người bạn - người đồng hành. Giữa người lớn với thiếu niên có được sự đồng cảm, chia sẻ, gắn bó

về tình cảm. Đây là kiểu quan hệ dân chủ, hợp tác. Kiểu quan hệ này làm giảm sự xung đột .thế hệ giữa người lớn và trẻ em, có tác dụng tích cực đối với sự phát triển của thiếu niên.

Phong cách độc đoán

Trong phong cách giao tiếp ứng xử kiểu này, người lớn thường không xem trọng nhu cầu độc lập của các em, thường xuyên áp đặt tư tưởng, thái độ và hành vi của bản thân lên các em, đối xử với các em như đối với trẻ nhỏ, bắt các em phải nhất nhất tuân theo mệnh lệnh của người lớn. Quan hệ ứng xử kiểu này thường chứa đựng nhiều mâu thuẫn và làm nảy sinh nhiều xung đột giữa người lớn với thiếu niên, ảnh hưởng xấu đến sự phát triển tâm lý của thiếu niên.

Phong cách tự do

Trong phong cách giao tiếp ứng xử kiểu này, người lớn lại quá xem trọng những yêu cầu của thiếu niên và để cho thiếu niên muốn làm gì thì làm, quan hệ kiểu này thường có tính hai mặt. Với những thiếu niên có tính tự giác cao thì có thể cảm thấy thoải mái, phát huy được tính độc lập tự chủ của mình trong cuộc sống, nhưng nếu gặp những thiếu niên hay đòi hỏi hoặc không tự giác thì sẽ ảnh hưởng tiêu cực đến sự phát triển tâm lý của các em.

2.2.1.3. Quan hệ giữa thiếu niên với cha mẹ

Quan hệ giữa cha mẹ - con cái tuổi thiếu niên là mối quan hệ thường nảy sinh nhiều xung đột tâm lý nhất. Xung đột tâm lý thường nảy sinh giữa cha mẹ - con cái khi cả hai bên cùng nhau đối diện với một vấn đề nào đó nhưng lại có sự khác nhau về nhận thức, thái độ và hành vi ứng xử... Những xung đột thế hệ xoay quanh các mối quan hệ giữa cha mẹ - con cái là điều khó tránh khỏi. Những nghiên cứu chỉ ra rằng trẻ em và người lớn cách nhau 18 năm có những suy nghĩ và cảm nhận rất khác nhau về cuộc sống. Tuy nhiên, biểu hiện, và mức độ thể hiện, cường độ xung đột phụ thuộc vào nhận thức, thái độ và hành vi ứng xử của hai bên, nhất là cha mẹ.

Các kiểu cha mẹ

Nhiều nhà nghiên cứu đã dày công nghiên cứu những cách thức làm cha mẹ, trong đó phổ biến nhất là quan điểm của Diang Baumrind. Bà phân tích rõ 4 kiểu làm cha mẹ và những ảnh hưởng của nó đến hành vi xã hội của trẻ vị thành niên.

Cha mẹ độc đoán là kiểu cha mẹ rất khắt khe, nhất nhất bắt con cái phải đi theo đường hướng do cha mẹ vạch ra và luôn đòi hỏi con cái phải nỗ lực. Cha mẹ độc đoán thường ít trao đổi bản bạc với con, quản lý gắt gao và khống chế con hoàn toàn : “con phải làm như mẹ đã nói, không được bản luận gì thêm!”. Kiểu làm cha mẹ độc đoán thường làm cho con cái có những khiếm khuyết về mặt hành vi xã hội, các em thường thụ động hoặc Chống đối, thiếu kỹ năng giao tiếp, gặp nhiều khó khăn khi khởi sự hành động như sợ sệt, lo lắng, bất an,...

Cha mẹ quyền uy là những người khuyến khích con cái độc lập nhưng vẫn đặt ra những giới hạn cần thiết và kiểm soát những hoạt động của con. Họ cho phép con cái được trao đổi thoải mái và

luôn bày tỏ tình cảm với con. Cách làm cha mẹ như thế thường là tiền đề cho con học cách ứng xử tốt trong xã hội. Con cái của cha mẹ quyền uy thường tự tin, tin cậy cha mẹ, có kỹ năng giao tiếp xã hội tốt. Cha mẹ quyền uy vẫn có thể điều khiển cuộc sống của con. Một số nghiên cứu gần đây cho thấy nếu thực hiện tốt kỹ năng làm cha mẹ quyền uy sẽ làm giảm những hành vi có vấn đề và cải thiện được thành tích học tập của con cái.

Cha mẹ dễ dãi được chia làm hai loại: cha mẹ thờ ơ và cha mẹ nuông chiều. Cha mẹ thờ ơ là mẫu cha mẹ chẳng quan tâm gì đến cuộc

Sống của con cái. Cha mẹ thờ ơ thường không thể trả lời được câu hỏi “Anh chị có biết con anh chị giờ này đang ở đâu, làm gì? Cháu nó đang gặp vấn đề gì không?”. Con cái có cha mẹ thờ ơ đặc biệt có nhu cầu về tình cảm và sự quan tâm của cha mẹ. Các em thường nghĩ là cha mẹ coi trọng những việc khác hơn chúng. Điều này dẫn con cái đến những suy nghĩ và cảm xúc tiêu cực khiến chúng thường kém cỏi trong ứng xử xã hội, thiếu kỹ năng giao tiếp, tự chủ kém và không xử lý tình huống độc lập được. Cha mẹ nuông chiều là mẫu cha mẹ rất quan tâm đến con cái nhưng lại đặt ra rất ít yêu cầu cho con. Họ cho phép con họ làm những điều chúng muốn. Và kết quả là con cái họ không học được cách làm chủ bản thân mà luôn trông chờ vào sự giúp đỡ của người khác. Cha mẹ nuông chiều con thường dễ làm con đến sự kém cỏi về kỹ năng xã hội, giao tiếp kém, sống ích kỷ, và thiếu tự tin.

Trong một khảo sát, Diang Baumrind (1991) đã phân tích vai trò của cha mẹ và kỹ năng xã hội của con cái tuổi vị thành niên. Những khảo sát thực tế của bà cho thấy sự hưởng ứng (cảm thông hay nâng đỡ, ..) của cha mẹ có liên quan nhiều đến kỹ năng xã hội của các con hơn hẳn những yếu tố khác. Khi chính cha mẹ có vấn đề về hành vi xã hội (như nghiện rượu, bạo lực, vợ chồng hay cãi vã,...) thì con cái thường gặp nhiều vấn đề trong cuộc sống và giảm sút kỹ năng xã hội. Những nghiên cứu khác đã đưa ra nhiều bằng chứng cho thấy sự độc đoán hay quá dễ dãi của cha mẹ đều là những cách thức làm cha mẹ kém hiệu quả hơn mẫu cha mẹ uy quyền, nghiêm khắc.

2.2.1.4. Quan hệ giữa thiếu niên với thầy, cô giáo

Trong quan hệ giữa thiếu niên với thầy cô giáo cũng thường hay xảy ra các mâu thuẫn, về phía thầy cô, trong một số trường hợp, thầy cô hay hiểu nhầm học sinh. Chẳng hạn như khi học sinh có cử chỉ, lời nói nông nổi, thầy cô thường nghĩ là học sinh thiếu tôn trọng mình, hay như trường hợp một số bạn trẻ đến lớp ăn mặc xộc xệch, đi đứng nghênh ngang, nói năng bốp chát.. để gây chú ý với bạn bè xung quanh, mà không có ý khinh thường gì thầy cô, nhưng trong tâm lý thầy cô tự nhiên thấy không thiện cảm với bạn đó, thế là nảy sinh mâu thuẫn, một bên thì tỏ vẻ khiêu khích, một bên thì cảnh giác dè chừng, về phía học sinh, đôi khi học sinh nghi ngờ khả năng sư phạm của thầy cô “giờ cô X buồn ngủ thấy mờ! Sư phụ Y tung hỏa mù thế ai mà hiểu!”, một số bạn cố tình hỏi những câu hỏi lắt léo hóc búa để thử tài thầy cô, đặt biệt danh cho thầy cô... Khi bị điểm kém hoặc

bị trách phạt học sinh có khi không nhận ra lỗi của mình mà đổ cho giáo viên quá nghiêm khắc, thậm chí nghĩ là do thầy cô quá khắt khe với mình, đối xử không công bằng, thiên vị bạn nào đó trong lớp, chứ “mình làm gì nên tội”... Vì vậy, trong giao tiếp với thiếu niên nếu thầy cô hiểu tâm lý các em, gương mẫu, tôn trọng, tin tưởng các em, biết cảm thông, hòa đồng để thuyết phục các em thì tác dụng giáo dục của thầy cô được các em coi trọng, từ đó các em ít mắc sai lầm.

Tóm lại, những mâu thuẫn hay xung đột giữa người lớn với thiếu niên thường dẫn đến những hậu quả xấu đối với sự phát triển tâm lý của các em. Sự rối nhiễu tâm lý, sự sai lệch hành vi phần lớn có căn nguyên từ mâu thuẫn và xung đột giữa người lớn và trẻ em lứa tuổi này. Vì vậy, để tránh xảy ra xung đột, người lớn cần có sự hiểu biết về tâm sinh lý lứa tuổi thiếu niên, gương mẫu, khéo léo, tế nhị trong ứng xử. Đồng thời, cũng cần phải giáo dục thiếu niên để các em biết, hiểu và cảm thông với người lớn nhiều hơn.

2.2.2. Giao tiếp của thiếu niên với bạn bè

2.2.2.1. Giao tiếp của thiếu niên với bạn cùng giới

Hoạt động giao tiếp mang tính chất cá nhân thân tình là hoạt động chủ đạo ở lứa tuổi này. Phạm vi giao tiếp của thiếu niên được mở rộng trong nhiều lĩnh vực hoạt động khác nhau. Thông qua giao tiếp, thiếu niên lĩnh hội được các chuẩn mực, giá trị đạo đức của xã hội, xem xét, đánh giá lại các giá trị, đáp ứng nhu cầu độc lập, nhu cầu được người khác thừa nhận, nhu cầu tự khẳng định mình.

Nhu cầu kết bạn, khát khao tìm kiếm một vị trí trong long bạn bè sẽ biến thành động cơ chủ đạo trong các hành động của thiếu niên. Nếu không tìm được vị trí thích hợp thiếu niên thường khó thích nghi với đời sống xã hội và dễ có hành vi lệch chuẩn (L.I. Bagiôvich).

Nhu cầu kết bạn tâm tình, nguyện vọng hòa mình vào tập thể, tìm một chỗ đứng trong lòng tập thể là một cấu tạo tâm lý mới đặc trưng trong nhân cách thiếu niên.

Tình bạn của thiếu niên

Nhu cầu kết bạn ở thiếu niên phát triển rất mạnh. Một mặt, giao tiếp là nhu cầu thiết yếu của con người, với thiếu niên nhu cầu kết bạn trở nên thiết yếu vì các em muốn tách khỏi người lớn, muốn được đối xử bình đẳng thân ái, muốn có người bạn tin cậy để chia sẻ, dãi bày mọi vướng mắc, băn khoăn, cùng trao đổi những điều thầm kín riêng tư mà trong quan hệ với người lớn các em ít đạt được. Mặt khác, đây là lứa tuổi đang khao khát tìm kiếm một chỗ đứng trong long bạn bè, một vị trí xã hội nhất định trong lòng tập thể, muốn được mọi người thừa nhận và tôn trọng mình. Các em cần giao tiếp với bạn để được thể hiện tính độc lập, để tự khẳng định mình. Thiếu niên thường coi trọng những đánh giá của bạn bè hơn là cha mẹ, đặc biệt trong trường hợp quan hệ của các em với cha mẹ không thuận hòa thì sự giao tiếp với bạn bè sẽ gia tăng và ảnh hưởng của bạn bè đối với các em

càng mạnh mẽ. Các em coi quan hệ với bạn là quan hệ riêng của mình, không muốn người lớn dòm ngó, can thiệp.

Tình bạn của thiếu niên đã trở nên sâu sắc, gắn bó với nhau hơn, hình thành những nhóm bạn thân. Lúc đầu phạm vi giao tiếp của các em thường là rộng, nhưng không được bền vững, có tính chất tạm thời, là thời kì lựa chọn, tìm kiếm người bạn thân, về sau những em có cùng hứng thú, cùng yêu thích một loại hoạt động nào đó, thì kết thành nhóm bạn thân. Phạm vi giao tiếp của các em hẹp lại, nhưng quan hệ của các em gắn bó với nhau hơn, chịu ảnh hưởng của nhau (có thể trở thành người tốt hoặc ngược lại). Vì vậy giao tiếp với bạn là nguồn nảy sinh hứng thú mới. Bạn bè mà các em yêu thích có thể trở thành hình mẫu đối với các em, nhất là các bạn có những ưu điểm.

Trò chuyện tâm tình, trao đổi tâm tư nguyện vọng giữ một vị trí quan trọng trong giao tiếp của thiếu niên. Các em thường kể cho nhau về mọi mặt sinh hoạt, đời sống và suy nghĩ của mình, kể cả những điều "bí mật" nhiều khi các bạn không kể với bất cứ ai. Vì thế mà các em yêu cầu rất cao đối với bạn, phải cởi mở, hiểu nhau, tế nhị, vị tha, đồng cảm và giữ bí mật cho nhau.

Quan hệ với bạn của thiếu niên được xây dựng dựa trên cơ sở của “bộ luật tình bạn "Bộ luật tình bạn” của các em là một hệ thống những chuẩn mực đạo đức của tình bạn như: tôn trọng lẫn nhau, quan hệ bình đẳng với nhau, sẵn sàng giúp đỡ nhau, trung thành, gắn bó... Các em thường "lý tưởng hóa" tình bạn, cho rằng bạn bè lí tưởng phải “chia ngọt sẻ bùi”, “sống chết có nhau”... So với tuổi học sinh nhỏ và cả những lứa tuổi sau này, quan hệ của thiếu niên được xây dựng trên cơ sở của các chuẩn mực tình bạn với những yêu cầu cao và máy móc. Thiếu niên đòi hỏi cao về phía bạn cũng như bản thân, lên án các hành vi phản bạn, từ chối giúp bạn, nói xấu bạn... Tuy nhiên, các em cũng còn ngộ nhận một số chuẩn mực tình bạn sai lầm như: bạn bè phải bao che khuyết điểm cho nhau, không được tố giác tội của bạn với người lớn...

Điều đáng lưu ý là các yêu cầu trong “bộ luật tình bạn”- về cơ bản khá phù hợp với chuẩn mực đạo đức xã hội. Đây là điều kiện thuận lợi để phát triển các giá trị đạo đức xã hội và nhân văn đang dần hình thành ở các em. Người lớn, nhất là cha mẹ và thầy cô giáo cần khuyến khích các em duy trì và phát triển các chuẩn mực này. Đồng thời, cũng cần thường xuyên quan tâm, giúp đỡ các em tránh sự cường điệu hóa, tuyệt đối hóa các chuẩn mực đó trong ứng xử hàng ngày, cũng như tránh những thái độ và hành vi không phù hợp như bao che khuyết điểm cho bạn, a dua theo bạn làm chuyện xấu ...

Trong cuộc sống hàng ngày, thiếu niên không thể thiếu bạn. Việc không có bạn thân, hoặc những mối bất hòa trong tình bạn khiến bạn bè giận nhau hoặc phá vỡ tình bạn đều làm cho các em cảm thấy đau lòng. Tình huống khó chịu nhất đối với các em là sự phê bình của bạn bè, còn hình phạt nặng nhất với các em là bị bạn bè tẩy chay. Sự tẩy chay của bạn bè, của tập thể cũng có thể thúc đẩy thiếu niên sửa chữa nhược điểm của mình để hòa nhập với bạn, nhưng cũng có thể sẽ khiến

các em tìm kiếm và gia nhập nhóm bạn khác, hoặc nảy sinh các hành vi tiêu cực như phá phách, gây hấn... Người lớn cần lưu ý điểm này, .vì khi thiếu niên xa rời tập thể, kết bạn với các nhóm bạn xấu, tự phát ngoài trường học có thể dẫn đến những hậu quả đáng tiếc, đưa đẩy các em vào con đường phạm tội, bụi đời.

Ngày ngy, giao tiếp bạn bè của thiếu niên rất đa dạng và phức tạp, để hư hỏng nên nhiệm vụ của gia đình, nhà trường, xã hội giúp các em định hướng giá trị tình bạn cho đúng.

2.2.2.2. Giao tiếp của thiếu niên với bạn khác giới

Giao tiếp của thiếu niên với bạn khác giới cũng có chung những đặc điểm như giao tiếp với bạn cùng giới, tuy nhiên trong quan hệ với bạn khác giới cũng có thêm những đặc điểm riêng. Sự dậy thì đã làm xuất hiện ở thiếu niên những rung động, những cảm xúc mới lạ đối với bạn khác giới. Tự ý thức phát triển khi đó các em nhanh chóng nhận thức được những đặc điểm giới tính của mình. Các em đã bắt đầu quan tâm lẫn nhau, ưa thích nhau, từ đó quan tâm đến vẻ bề ngoài của mình'cũng như của người khác một ***cách có chủ định***.

Quan hệ với bạn khác giới của các em thường trải qua 3 giai đoạn :

Đầu tuổi thiếu niên (học sinh lớp 6 - 7) : Các em thể hiện sự quan tâm đến bạn khác giới một cách trong sáng, hồn nhiên, ở các em gái, thái độ quan tâm đến bạn thường thể hiện khá thụ động và kín đáo (làm dáng hơn trước, chú ý đến hình thức của mình hơn), các em thường che giấu tình cảm của mình bằng cách tỏ vẻ thờ ơ. lãnh đạm với bạn trai. Các em trai thể hiện thái độ này một cách công khai, vụng về dưới hình thức gây sự tràn lan (xô đẩy, giật tóc, dẫu dếp, giấu cặp, trêu chọc, ghép đôi, đụng chạm,...). Các em gái nhiều khi rất bực, không hài lòng về những hành vi như thế của các em trai, nhưng khi các em gái ý thức được vấn đề thì không còn bực tức, giận dữ nữa.

Giữa tuổi thiếu niên (lớp 7-8): Quan hệ thay đổi, xuất hiện tính ngượng ngùng, e thẹn, nhút nhát. Các em quan tâm đến nhau một cách e dè, kín đáo, chứ không thô thiển như trước. Một số em vẫn còn bộc lộ một cách trực tiếp, còn lại đa số các em ra sức che giấu tình cảm của mình bằng thái độ dửng dưng thờ ơ giả tạo, ra vẻ “chê bai” đối với người khác giới.

Cuối tuổi thiếu niên (lớp 8-9): Xuất hiện những nhóm bạn hỗn hợp, chơi chung cả trai lẫn gái. Ở một số em đã xuất hiện tình bạn thân thiết giữa ngm và nữ, những rung cảm giới tính đầu đời, nhưng các em cố gắng che giấu để không ai biết. Xuất hiện kiểu quan hệ “yêu đương - bạn bè” ở mức độ thấp.

Trong tình bạn khác giới, các em vừa hồn nhiên, trong sáng, vừa có vẻ thận trọng, kín đáo, có ý thức rõ rệt về giới tính của bản thân. Những rung động giới tính này nhiều lúc chỉ thoáng qua rồi tan biến, nhưng cũng có trường hợp nảy sinh những tình cảm khá bền vững, đôi lúc sóng gió rồi lại ổn định ghi lại nhiều dấu ấn khó phai. Nhìn chung, những xúc cảm giới tính của các em là thường trong sáng, là động lực thúc đẩy các em tự hoàn thiện mình. Nhưng không phải tất cả thiếu niên đều

có những rung cảm mang màu sắc trong sáng như vậy. Một số em bị cuốn hút vào con đường “yêu đương sớm”. Nhiều khi các em cũng không hiểu rõ tình cảm của mình và để nó chi phối đến kết quả học tập. Người làm công tác giáo dục cần phải thận trọng, tế nhị, khéo léo khi giải quyết vấn đề này. cần hướng dẫn, uốn nắn để tình bạn giữa nam và nữ ở lứa tuổi này thật lành mạnh, trong sáng và nó động lực để giúp nhau trong học tập, trong tu dưỡng. Không nên can thiệp thô bạo, dùng các biện pháp bạo lực, áp đặt đối với các em...

Như vậy, hoạt động giao tiếp nói chung và hoạt động giao tiếp mang tính chất thân tình của thiếu niên là hoạt động chủ đạo có ý nghĩa đặc biệt trong sự hình thành và phát triển nhân cách của thiếu niên. Nội dung của nó là cải tạo lại những mối quan hệ cũ và xây dựng nên những mối quan hệ mới. Nhờ hoạt động giao tiếp mà các em nhận thức được người khác và bản thân mình rõ hơn, đồng thời qua đó phát triển một số kỹ năng sống làm phong phú thêm cuộc sống của các em. Vì thế, người lớn nên tạo điều kiện để các em được giao tiếp với nhau, quan tâm, hướng dẫn, định hướng giá trị tình bạn, tình yêu đúng đắn cho các em.

2.2.2.3. Giao tiếp của thiếu niên với các em nhỏ

Khi giao tiếp với các em nhỏ tuổi hơn, thiếu niên muốn thể hiện tính người lớn của mình bằng cách chăm sóc, dạy dỗ, bảo ban các em. Các em biết nhường nhịn, chiều chuộng các em nhỏ. Tuy vậy, khi tính trẻ con trỗi dậy các em lại sẵn sàng chọc ghẹo và phá phách các em nhỏ, thậm chí bắt nạt các em. Trong giao tiếp với các em nhỏ, thiếu niên được bộc lộ nhu cầu độc lập, nhu cầu tự khẳng định mình.

2.3. Đặc điểm hoạt động nhận thức của thiếu niên

Thiếu niên chập chững bước vào thế giới mới, thế giới của người lớn với bao điều các em chưa được biết, vì vậy các em rất thích khám phá, óc tò mò, ham hiểu biết tăng lên nhanh chóng.

Đặc trưng nổi bật trong hoạt động nhận thức của thiếu niên là tính mục đích, tính chủ định phát triển mạnh trong tất cả các quá trình nhận thức: tri giác, trí nhớ, chú ý, tư duy, tưởng tượng.

2.3.1. Tri giác

Tri giác có chủ định dần thay thế tri giác không chủ định. Các loại tri giác không gian, thời gian, tri giác vận động, tri giác con người phát triển mạnh. Chất lượng khi tri giác đối tượng tăng lên rõ rệt. Thiếu niên tri giác có trình tự, có mục đích, có kế hoạch và hoàn thiện hơn so với nhi đồng. Khả năng phân tích và tổng hợp cũng tăng cao, khả năng quan sát cũng phát triển mạnh, trở thành một thuộc tính ổn định của cá nhân.

Tuy vậy, khi tri giác các em cũng còn nhiều hạn chế như: hấp tấp, vội vàng, tính tổ chức, tính hệ thống trong tri giác còn nghèo. Vì vậy, giáo viên cần chú ý rèn luyện khả năng quan sát cho các em thông qua các giờ giảng lý thuyết và thực hành, cùng các hoạt động ngoại khóa,...

2.3.2. Trí nhớ

Trí nhớ có chủ định nổi bật lên, trí nhớ từ ngữ - logic phát triển mạnh. Các quá trình cơ bản của trí nhớ được điều khiển có vi hoạch, có tổ chức. Ghi nhớ máy móc dần nhường chỗ cho ghi nhớ có mục đích, có ý nghĩa, logic. Khả năng ghi nhớ tăng, thủ thuật ghi nhớ phát triển, các em biết lập dàn ý, tách ý để ghi nhớ, biết gắn kết các tài liệu cũ và mới, biết sử dụng các phương pháp ghi nhớ và tái hiện, biết áp dụng các thao tác tư duy để ghi nhớ và tái hiện tài liệu chính xác và hiệu quả hơn.

Tuy nhiên, ghi nhớ của thiếu niên cũng còn nhiều mâu thuẫn và thiếu sót. Mặc dù các em có khả năng ghi nhớ có ý nghĩa song vẫn tùy tiện trong ghi nhớ, khi gặp khó khăn lại từ bỏ ghi nhớ có ý nghĩa. Các em cũng chưa hiểu đúng vai trò của ghi nhớ máy móc, coi đó là học vẹt nên xem thường, vì thế không nhớ được tài liệu chính xác. Các em có khuynh hướng muốn tái hiện tài liệu bằng ngôn ngữ của chính mình, chống lại yêu cầu của giáo viên khi giáo viên bắt học thuộc lòng từng câu chữ, tuy nhiên nếu chưa thuần thục trong cách ghi nhớ và tái hiện có ý nghĩa các em rất dễ mắc sai sót. Vì vậy, giáo viên cần phải hướng dẫn các em phương pháp và cách thức ghi nhớ logic đúng đắn và hiệu quả (phân đoạn theo ý nghĩa, lập dàn ý, tách ý làm điểm tựa...).

2.3.3. Tư duy

Tư duy trừu tượng phát triển mạnh là nét đặc thù trong sự phát triển tư duy của thiếu niên. Đầu cấp trung học cơ sở, tư duy hình tượng - cụ thể vẫn tiếp tục phát triển, giữ vai trò quan trọng trong cấu trúc của tư duy. Sang các lớp cuối cấp, tư duy trừu tượng phát triển mạnh mẽ. Khả năng phân tích, tổng hợp, trừu tượng hóa và khái quát hóa phát triển mạnh. Khả năng hiểu được các khái niệm không gian và thời gian một cách chính xác hơn, hiểu và sử dụng được các kí hiệu, biểu tượng, ẩn dụ,... Các em có khả năng phân tích tài liệu tương đối đầy đủ, sâu sắc, biết phân biệt những dấu hiệu bản chất và không bản chất, nhận biết được những mối liên hệ, quan hệ của sự vật hiện tượng, tuy nhiên cũng có nhiều em còn hay nhầm lẫn. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng, thiếu niên nắm được dấu hiệu bản chất của đối tượng, nhưng có lúc không phân biệt được dấu hiệu đó trong tất cả các trường hợp cụ thể. Ví dụ: chưa nhận biết được tam giác vuông, khi góc vuông ở phía trên và cạnh huyền ở phía đáy của tam giác.

Khả năng suy luận của thiếu niên tương đối hợp lý và có cơ sở. Khác với tuổi nhi đồng, thiếu niên phân tích nhiệm vụ trí tuệ bằng cách tạo ra những giả thuyết khác nhau, và kiểm tra các giả thuyết này (ví dụ như trong môn toán). Tư duy bằng các giả thuyết là công cụ đặc biệt của suy luận khoa học.

Tư duy của thiếu niên có căn cứ. Các em đã biết vận dụng các thao tác tư duy một cách linh hoạt, biết lập luận giải quyết vấn đề một cách có cơ sở, biết vận dụng lý thuyết vào thực tiễn, có khả năng phân biệt cái đúng cái sai, có khả năng hiểu vấn đề, đi sâu vào bản chất vấn đề.

Tính phê phán của tư duy phát triển, các em không dễ tin như tuổi nhi đồng, đôi khi các em phát hiện ra cái sai của thầy cô, biết nhận xét lời nói của thầy cô, biết đề ra những thắc mắc và muốn được giải đáp đến cùng.

Tính độc lập và sáng tạo trong tư duy được hình thành và phát triển cũng là một đặc điểm quan trọng trong sự phát triển tư duy của thiếu niên. Các em muốn độc lập lĩnh hội tri thức, muốn giải quyết bài tập, nhiệm vụ theo những quan điểm, lập luận, cách diễn đạt riêng, không thích rập khuôn như tuổi nhi đồng.

Thiếu niên ưa lập luận và hay cãi lý với người lớn. Tuy nhiên trong tư duy còn chứa đựng nhiều mâu thuẫn, các em có suy nghĩ nhưng nhiều lúc không thể diễn đạt một cách trôi chảy, thấu đáo những suy nghĩ của mình.

Trên thực tế, tư duy của thiếu niên phát triển không đồng đều. Có những em phát triển tư duy đạt chuẩn của độ tuổi, có những em tư duy còn bộc lộ một số hạn chế: một số em thuộc bài nhưng không hiểu bài, một số em nhận biết dấu hiệu bên ngoài của khái niệm dễ hơn bản chất của nó, các em hiểu được dấu hiệu bản chất của khái niệm nhưng nhiều lúc chưa phân biệt được nó trong những hoàn cảnh khác nhau, một số em hay gặp khó khăn khi phân tích mối liên hệ nhân quả...

Từ những đặc điểm trên, giáo viên cần lưu ý phát triển tư duy trừu tượng cho thiếu niên để làm cơ sở cho việc lĩnh hội khái niệm khoa học trong chương trình học tập. Chỉ dẫn cho các em những biện pháp để rèn luyện các kỹ năng tư duy, ví dụ kỹ năng suy nghĩ độc lập và có phê phán...

2.3.4. Tưởng tượng

Tưởng tượng có chủ định ở thiếu niên phát triển mạnh, khả năng sáng tạo các hình ảnh mới trong tưởng tượng rất đa dạng óc tưởng tượng vô cùng phong phú. Trong đời sống, các em có nhiều ước mơ đẹp nhưng còn mang tính viển vông, xa rời thực tế. Nhiều em mơ ước mình sẽ trở thành những người anh hùng, những người nổi tiếng. Các em trai thích chơi game, xem phim, đọc truyện,... "thần tượng hóa" các nhân vật. Các em có thể đắm mình trong các trò chơi, tưởng tượng mình là các nhân vật trong game, trong truyện, xây dựng cho mình một thế giới "ảo" để thỏa mãn những gì mà các em đang khao khát, những gì mà thực tế không mang đến cho các em.

Các em đã biết xây dựng cho mình những mẫu hình lý tưởng (người anh hùng, người nổi tiếng...) nhưng còn mang tính viển vông, xa rời thực tế. Cuối tuổi, mẫu hình lý tưởng mới trở nên thiết thực hơn, có tác dụng thúc đẩy các em vươn tới.

2.3.5. Chú ý

Chú ý có chủ định được tăng cường. Các thuộc tính cơ bản của chú ý phát triển về chất so với tuổi nhi đồng. Sức tập trung chú ý cao hơn, lâu hơn. Sự phân tán chú ý ít hơn, khả năng duy trì chú ý được bền vững hơn.

Nhiều công trình nghiên cứu cho thấy ở thiếu niên khối lượng chú ý tăng lên rõ rệt, khả năng di chuyển chú ý từ đối tượng này sang đối tượng khác, từ thao tác này sang thao tác khác, từ hoạt động này sang hoạt động khác được tăng cường rõ rệt. Các em có thể đang học môn này chuyển sang môn học khác mà vẫn tập trung chú ý vào học tập như bình thường.

Chú ý của thiếu niên thể hiện tính lựa chọn rất rõ. Sự lựa chọn phụ thuộc vào tính chất đối tượng và mức độ hứng thú của các em với đối tượng đó. Vì thế ở giờ học này các em không thích, các em không chú ý, hay lơ đãng, không tập trung, nhưng ở giờ học khác, các em hứng thú thì lại làm việc rất nghiêm túc, tập trung chú ý cao độ.

Tuy nhiên, sự phát triển chú ý của thiếu niên diễn ra rất phức tạp, có mâu thuẫn. Một mặt, chú ý có chủ định của các em phát triển mạnh, bền vững. Mặt khác, những ấn tượng và rung động mạnh mẽ, phong phú lại làm cho chú ý của các em không bền vững. Điều đó phụ thuộc nhiều vào điều kiện học tập, nội dung tài liệu, tâm trạng, thái độ của các em đối với việc học. Vì vậy, giáo viên cần tổ chức giờ học sao cho có nội dung phù hợp, khơi gợi được hứng thú, kích thích được tính tích cực, chủ động trong học tập ở các em.

2.3.6. Ngôn ngữ

Ngôn ngữ của thiếu niên phát triển mạnh, vốn từ tăng lên rõ rệt, đặc biệt vốn từ khoa học. Khả năng nói, viết, sử dụng ngữ pháp đúng hơn. Các em thích nói những từ trào phúng, từ lóng,... Nhiều em có thể làm thơ, viết những truyện ngắn có giá trị.

Tuy nhiên, ngôn ngữ của thiếu niên cũng còn hạn chế: khả năng dùng từ để diễn đạt ý nghĩ còn hạn hẹp, nhiều chỗ dùng từ chưa chính xác, nhiều em viết lách còn câu thả, sai chính tả, sai ngữ pháp. Một số em còn thích dùng những từ hoa mỹ, bóng bẩy, nhưng sáo rỗng, một số em thích sử dụng từ dung tục,...

Vì vậy, giáo viên cũng cần chú ý phát triển cả ngôn ngữ cho các em.

2.4. Đặc điểm đời sống xúc cảm - tình cảm của thiếu niên

Đời sống xúc cảm - tình cảm của thiếu niên phát triển mạnh, dần hình thành nên những loại tình cảm cấp cao đa dạng, phong phú, có chiều sâu. Xúc cảm - tình cảm mang tính bùng nổ dần giảm đi, nhường chỗ cho các loại xúc cảm - tình cảm biết phục tùng ý chí. Xúc cảm - tình cảm có nhiều thay đổi cả về nội dung và các hình thức biểu hiện so với tuổi nhi đồng.

Về nội dung, các mức độ của đời sống xúc cảm - tình cảm phát triển mạnh, dần hình thành các loại tình cảm cấp cao, được củng cố và phát triển sâu sắc hơn theo năm tháng.

Các loại tình cảm đạo đức: tình cảm gia đình, tình cảm bạn bè (tình bạn cùng giới, tình bạn khác giới), tình cảm tập thể,... phát triển mạnh. Trong tình cảm đối với cha mẹ, các em hiểu được công lao cha mẹ, có ý thức phụ giúp cha mẹ. Trong tình cảm anh - em, trẻ em có ý thức nhường nhịn, yêu thương nhau. Trong tình cảm đối với bạn bè, trẻ em biết giúp đỡ nhau, chia sẻ những tâm

tình. Nói chung thiếu niên yêu mẹ, kính cha, yêu bạn bè, yêu thần tượng, yêu bản thân, yêu con người,..., hết lòng với người mình thương. Đặc biệt, lòng yêu nước., tình yêu thương con người được phát triển. Nhiều thiếu niên đã không quản ngại khó khăn, sẵn lòng giúp đỡ mọi người, thậm chí đã có em dám hi sinh cả tính mạng mình vì Tổ quốc, vì nhân dân, vì người thân, bạn bè và các em thơ. Nhiều tấm gương dũng cảm, sáng chói ở tuổi thiếu niên đã xuất hiện (thời chống Pháp có Kim Đồng, Võ A Dính...; thời chống Mỹ có Kơ-pa-kơ-long, Hồ Văn Mên,... ở miền Ngm, Nguyễn Bá Ngọc, Nguyễn Đỗ Hùng,... ở miền Bắc. Thời ngy, có em đã dũng cảm nhảy xuống hồ nước để cứu người. Chẳng hạn như Phạm Văn Vĩnh, học sinh lớp 7A trường THCS Lý Tự Trọng, xã Bình Thạnh, huyện Đức Trọng, Lâm Đồng đã cứu được 4 bạn nhỏ đang chơi với dưới hồ rước sâu ven sông. Huyện Đoàn Đức Trọng đã động viên khen thưởng về tấm gương dũng cảm cứu người của Vĩnh. Em còn được tinh đoàn Lâm Đồng tuyên dương và trao bằng khen chiến sĩ nhỏ Trần Quốc Toàn. Ngày 29/4/2005 Trần Văn Duy sinh năm 1992, học sinh lớp 6C đã nhảy xuống ao cứu 3 em nhỏ là con em của các gia đình công giáo ở xóm Yên Đồng xã Hưng Thịnh huyện Hưng Nguyên....). Đó thực sự là những tấm gương tiêu biểu về sự hy sinh và lòng dũng cảm ở tuổi thiếu niên.

Trong tình cảm trí tuệ, những rung động liên quan đến nhu cầu nhận thức, nhu cầu khám phá, phát hiện cái mới được phát triển, vượt ra khỏi lĩnh vực học tập và trường học, đem lại cho thiếu niên nhiều trải nghiệm cảm xúc khác nhau.

Trong tình cảm thẩm mỹ, quan niệm về cái đẹp của thiếu niên phong phú, sâu sắc hơn tuổi nhi đồng. Nhiều em đã có những sáng tác về thơ văn, hội họa, âm nhạc có giá trị, bộc lộ tình cảm với cái đẹp trong cuộc sống.

Về hình thức biểu hiện, cũng rất đa dạng, nhiều mâu thuẫn, dễ thay đổi

Điểm đặc trưng trong các biểu hiện của đời sống tình cảm -riêng các phương diện sinh lý, nhận thức, hành vi là tính mâu thuẫn, chưa ổn định, dễ thay đổi. Các trạng thái xúc cảm - tình cảm thường có cường độ khá mạnh, chứa đựng nhiều mâu thuẫn, các xúc cảm tích cực và tiêu cực nhanh chóng thay thế nhau.

Biểu hiện sinh lý: Thiếu niên dễ mất cân bằng, dễ bị kích : động, hay xúc động,... Những biểu hiện sinh lý thường theo hướng xung động, quyết liệt khi không được đáp ứng nhu cầu.

Biểu hiện trên phương diện nhận thức: Thiếu niên nhận biết được các xúc cảm - tình cảm của bản thân, có thái độ nhất định đối với những tình cảm của bản thân, biết kiềm chế bản thân. Thiếu niên đã có thể ý thức được các tình cảm của mình và dùng ngôn ngữ mô tả lại các trải nghiệm đó một cách khá chính xác. Đây cũng là một nét mới trong tình cảm của thiếu niên, giúp các nhà giáo dục có thể phân tích được tình cảm của thiếu niên đang ở mức độ nào. Tất nhiên, trong nhận thức của thiếu niên cũng còn nhiều mâu thuẫn, dễ thay đổi.

Biểu hiện hành vi, cử chỉ, điệu bộ: Tất nhiên, xúc cảm - tình cảm còn nhiều mâu thuẫn thì biểu hiện của xúc cảm - tình cảm trên phương diện hành vi, cử chỉ, điệu bộ cũng hay thay đổi. Thiếu niên vừa vui đó, rồi buồn đó, khi vui thì ồn ào náo nhiệt, khi buồn thì ủ rũ, lặng thinh. Đối với cha mẹ, vừa mới biểu hiện “ngoan” đó, rồi lại “hư đó.

Như vậy, trong đời sống xúc cảm - tình cảm ở tuổi thiếu niên đang hình thành phát triển mạnh mẽ các loại tình cảm trí tuệ, tình cảm thẩm mỹ, tình cảm đạo đức, tình cảm tập thể đặc biệt là tình bạn. Tuy nhiên, xúc cảm - tình cảm của đa số thiếu niên có cường độ khá mạnh, chưa ổn định, còn chứa đựng nhiều mâu thuẫn và dễ thay đổi. Vì vậy, khi giáo dục xúc cảm - tình cảm cho thiếu niên nhà giáo dục cần tránh tạo ra những cơn xúc động mạnh ảnh hưởng không tốt đến sức khỏe của thiếu niên, cần tôn trọng những nhu cầu và mong muốn chính đáng của thiếu niên, tôn trọng xúc cảm - tình cảm của thiếu niên, tổ chức, hướng dẫn giúp đỡ để thiếu niên có đời sống xúc cảm - tình cảm lành mạnh, phong phú.

2.5. Đặc điểm nhân cách của thiếu niên

Ngoài hai nét cấu tạo tâm lý mới đặc trưng cho sự phát triển nhân cách thiếu niên là “cảm giác mình là người lớn” được biểu hiện rõ trong xu hướng vươn lên làm người lớn và “nguyện vọng hòa mình vào tập thể, tìm một chỗ đứng, trong lòng tập thể” thì sự phát triển nhân cách thiếu niên còn có những điểm nổi bật sau:

2.5.1. Sự hình thành tự ý thức của thiếu niên

Tự ý thức được hình thành từ trước tuổi thiếu niên. Khoảng 3 tuổi, trẻ bắt đầu tách được mình ra khỏi thế giới xung quanh, tích cực nhận thức về bản thân và có những hành động thể hiện “cái tôi” ở mức độ thấp. Trẻ bắt đầu ý thức được bản thân mình thông qua sự nhận thức các đặc điểm bên ngoài của bản thân (mắt, mũi, chân tay,...), trẻ biết đánh giá hành vi của mình là “ngoan” hay “hư” dựa theo nhận xét của người khác về mình, bắt đầu tìm cách kiểm soát cảm xúc của bản thân: biết nhúm mày, mím môi hay cố gắng kìm nén tức giận,... Trong hành động, trẻ bắt đầu thể hiện nhu cầu độc lập, để “con tự làm”, “con tự mặc áo”,... “Con tự” như là tiếng cửa miệng của trẻ, và đây chính là thời điểm thích hợp để giáo dục tính tự lập cho trẻ. cũng từ nguyện vọng được độc lập, ở trẻ lên 3 bắt đầu xuất hiện nhu cầu tự khẳng định như là một động lực mạnh mẽ thúc đẩy trẻ phát triển về mọi mặt và cũng là dấu hiệu báo trước một nhân cách đang được hình thành.

Tự ý thức tiếp tục được hình thành và phát triển dần dần thông qua tuổi mẫu giáo, tuổi nhi đồng, nhưng mức độ cũng chưa cao. Chỉ đến thời điểm cuối tuổi nhi đồng, bước sang tuổi thiếu niên, tự ý thức của trẻ mới được hình thành và bộc lộ rõ nét với đầy đủ cấu trúc và ý nghĩa của nó. cấu trúc tự ý thức về bản thân bao gồm sự tự nhận thức, tự đánh giá và tự giáo dục bản thân.

Tự nhận thức về bản thân của thiếu niên

Xu hướng vươn lên làm người lớn, cảm giác mình là người lớn đã tác động mạnh mẽ đến thiếu niên làm các em nảy sinh nhận thức mới. Đó là nhận thức về sự trưởng thành của bản thân. Cảm giác về sự trưởng thành khiến các em quan tâm nhiều hơn đến bản thân, tìm hiểu những phẩm chất và năng lực riêng của bản thân cũng như của người khác, quan tâm đến những xúc cảm - tình cảm mới, những mối quan hệ giữa người - người (đặc biệt quan hệ ngm - nữ), quan tâm đến vị thế của mình trong xã hội, từ đó hình thành nên một hệ thống giá trị hướng đến thế giới của người lớn, cố gắng bắt chước người lớn về mọi phương diện từ vẻ bên ngoài đến cung cách ứng xử,...

Nội dung và mức độ tự nhận thức về bản thân của thiếu niên không diễn ra cùng lúc. Đầu tiên các em nhận thức được đáng về bề ngoài (mập, ốm, đẹp, xinh, xấu,., quan tâm đến cách ăn mặc), rồi đến các hành vi của mình (đang học, đang chơi,...). Tiếp theo, các em nhận thức được các phẩm chất đạo đức, tính cách và năng lực riêng của mình trong các phạm vi hoạt động khác nhau (chủ yếu là các phẩm chất đơn lẻ dễ nhận thấy như: chăm chỉ, kiên trì,... trong học tập; trong sinh hoạt: cầu thả, bừa bộn hay cẩn thận, gọn gàng,...), rồi đến những phẩm chất thể hiện thái độ đối với người khác (ân cần, cởi mở, yêu thương bạn bè, cha mẹ,...), tiếp đến là những phẩm chất thể hiện thái độ đối với bản thân (ngghiêm khắc hay dễ dãi với bản thân, khiêm tốn hay là khoe khoang,...). Cuối tuổi thiếu niên có thể nhận biết được những phẩm chất phức tạp thể hiện mối quan hệ nhiều mặt của nhân cách (tinh thần trách nhiệm, lương tâm, danh dự, lòng tự trọng cá nhân,...).

Cùng với sự trưởng thành của hệ sinh dục, thiếu niên quan tâm nhiều hơn đến việc tìm hiểu vai trò và chuẩn mực về giới hơn so với nhi đồng. Cuối tuổi thiếu niên, các em đã có khả năng nhận biết nhân dạng giới tính của mình và lựa chọn các hình thức thể hiện giới tính một cách khá phù hợp từ cách ăn mặc đến các phẩm chất giới tính. Chẳng hạn, con gái ăn mặc phải khác con trai. Con gái thì phải dễ thương, dịu dàng, nói năng nhỏ nhẹ, đi đứng nhẹ nhàng, “yếu điệu thực nữ”,..., con trai thì phải mạnh mẽ, ngổ ngáo, can đảm,... Sự nhận thức và thể hiện bản sắc giới tính chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố: sinh học, cha mẹ, thầy cô, truyền thông, bạn bè, và sự tích cực của bản thân các em. Bạn bè có ảnh hưởng rất lớn đến hành vi và thái độ giới tính của các em. Những hành vi không phù hợp với giới tính thường ít được bạn bè chấp nhận và hay bị đem ra chế giễu. Đa số các em đã có khả năng nhận biết và thể hiện bản thân đồng nhất với giới tính của mình, tuy nhiên cũng có một số em vẫn còn bỡ ngỡ trên con đường tìm kiếm nhân dạng giới tính của bản thân. Khả năng đồng nhất với giới tính cũng là một nét cấu tạo tâm lý mới đặc trưng trong nhân cách của thiếu niên.

Nhìn chung, tự nhận thức bản thân về mọi mặt ở thiếu niên vẫn còn nhiều mâu thuẫn, chẳng hạn mâu thuẫn giữa mong muốn được hiểu biết nhiều với trình độ, khả năng còn hạn chế. Các em thấy mình nhận thức vẫn chưa đầy đủ, cảm thấy mình vẫn còn yếu kém về nhiều mặt nhưng không muốn bị giáo dục, bị coi thường.

Tự đánh giá của thiếu niên

Từ sự tự nhận thức về bản thân và người khác, các em xuất hiện nhu cầu đánh giá bản thân, đánh giá người khác, so sánh mình với người khác để tìm ra những ưu, nhược điểm của bản thân: “Tôi... như vậy đã được chưa? Tôi hơn người khác cái gì? Thua người khác những gì?...”. Các em có ý thức hơn với suy nghĩ của bản thân, biết rung cảm với những hành vi của mình ‘Bây giờ em bắt đầu nghĩ về mình, em bắt đầu đối xử với bản thân khá hơn, em muốn được trở nên tốt hơn, đôi khi lại cảm giận bản thân vì một vài hành động’ (13 tuổi). Các em biết đánh giá và phê phán bản thân, biết xấu hổ, tỏ ra hối hận, muốn phục Thiện khi nhận thức được mình đã làm điều gì đó sai trái “Em tự nhủ là mình sẽ không như thế nữa” (14 tuổi). Đây là một đặc năm mới trong tự đánh giá ở tuổi thiếu niên

Đầu tuổi thiếu niên (học sinh lớp 6 - 7), sự tự đánh giá của các em thường lấy chuẩn từ người khác, dựa vào sự nhận xét đánh giá của người khác, đặc biệt là những người có uy tín, gần gũi các em. Cuối tuổi thiếu niên (học sinh 8 - 9), các em hình thành khả năng độc lập phân tích và đánh giá bản thân và người khác. Các em thường đánh giá bản thân khi so sánh mình với các bạn cùng tuổi mà các em ưa thích.

Khả năng tự đánh giá bản thân của thiếu niên còn nhiều hạn chế, dễ rơi vào tình trạng tự kiêu hoặc tự ti. Các em muốn tự đánh giá nhưng do khả năng tự nhận thức bản thân còn nhiều hạn chế, nên chưa đủ khả năng để phân tích thấy hết những ưu, nhược điểm của bản thân. Các em rất nhạy cảm với những nhận xét của người khác, đặc biệt là những nhận xét về khả năng, về sự thành công hay thất bại của các em. Các em thường có xu hướng đánh giá mình cao hơn hiện thực trong khi người lớn lại đánh giá thấp khả năng của các em. Nhiều lúc, các em không muốn nghe lời nhận xét, đánh giá của người lớn về mình. Vì vậy, người lớn nên thận trọng với lời nhận xét đánh giá của mình để giúp các em tự đánh giá bản thân chính xác hơn.

Cùng với tự đánh giá bản thân, đánh giá về người khác cũng phát triển mạnh ở thiếu niên. Sự đánh giá của các em thường được thể hiện một cách kín đáo, bí mật, khắt khe. Các em dễ nhận ra những khuyết điểm của người khác hơn bản thân mình. Các em thường đánh giá người khác một cách phiến diện thông qua các hành vi đơn lẻ. Đối với các em đó là người tốt hoặc người xấu chứ không có chuyện vừa có mặt tốt, vừa có mặt xấu trong cùng một con người. Thông qua sự (đánh giá người khác, thiếu niên có thể tìm thấy những hình mẫu lý tưởng để phấn đấu, noi theo.

Tuổi thiếu niên cũng là lứa tuổi bắt đầu hình thành quan điểm riêng, lý tưởng, niềm tin. Các em bắt đầu có khả năng nhận xét, đánh giá về hệ thống giá trị, về các chuẩn mực đạo đức, so sánh nó với những trải nghiệm thực tế, từ đó hình thành những quan điểm riêng. Đây cũng là một cấu tạo tâm lý mới đặc trưng của thiếu niên. Tuy nhiên, các giá trị, chuẩn mực đạo đức của thiếu niên chưa có nền tảng vững chắc, do thiếu niên chưa hình thành thế giới quan khoa học, nên dễ thay đổi, nhất là dưới tác động của bạn bè. Hơn nữa, nhiều giá trị đạo đức của các em được hình thành tự phát nên

có thể có những ngộ nhận, hiểu biết phiến diện, không chính xác về một số giá trị đạo đức dẫn đến sự phát triển những nét tiêu cực trong tính cách. Vì vậy, người làm công tác giáo dục nên chú ý đến điểm này.

Tự giáo dục bản thân của thiếu niên

Do khả năng tự nhận thức, tự đánh giá phát triển, ở thiếu niên đã hình thành một phẩm chất quan trọng của nhân cách là sự tự giáo dục. Ở những thiếu niên lớn, các em đã có thái độ đối với sự tiến bộ của bản thân, kiểm tra bản thân, cảm thấy không hài lòng nếu chưa đạt được mục đích đã đề ra. Các em tự tác động đến bản thân, tự giáo dục ý chí, tự tìm tòi những chuẩn mực nhận định, đề cho mình những mục tiêu, những kế hoạch để tự tu dưỡng, rèn luyện bản thân.

Tuy nhiên, sự tự giáo dục của các em cũng còn nhiều hạn chế: một số em chưa có khả năng xác lập mục tiêu, một số em cũng chưa có ý thức tự giáo dục bản thân, một số em còn hay nhầm lẫn giữa các giá trị,...

Nguyên nhân chính thúc đẩy sự hình thành và phát triển tự ý thức của thiếu niên là sự cảm nhận về sự trưởng thành của bản thân, “cảm nhận mình là người lớn”, xu hướng vươn lên làm người lớn, nhu cầu tìm kiếm một vị trí trong gia đình, nhà trường, xã hội. Đặc biệt, thiếu niên khao khát có một vị trí trong lòng bạn bè, được bạn bè yêu thương và tôn trọng.

Ý nghĩa của tự ý thức đối với thiếu niên

Sự hình thành tự ý thức cùng nét tâm lý điển hình trong sự phát triển nhân cách thiếu niên. Biểu hiện và mức độ biểu hiện của tự ý thức phát triển sẽ ảnh hưởng đến toàn bộ đời sống tâm lý của thiếu niên, đến tính chất hoạt động cùng các mối quan hệ của thiếu niên. Trên cơ sở nhận thức và đánh giá bản thân, các em mới có khả năng điều khiển, điều chỉnh hành vi của bản thân cho phù hợp với yêu cầu khách quan, mới giữ được quan hệ, có được vị trí xứng đáng trong xã hội, trong nhóm bạn, trong lớp học.

Tự ý thức còn có ý nghĩa lớn lao ở chỗ, nó thúc đẩy thiếu niên bước vào một giai đoạn mới. Từ tuổi thiếu niên trở đi, khi sự tự giáo dục phát triển, các em không chỉ là khách thể của giáo dục mà còn là chủ thể của sự giáo dục. Đây cũng là một điều kiện thuận lợi cho công tác giáo dục các em. Vì vậy, người làm giáo dục nên hướng dẫn, động viên, khuyến khích, tạo điều kiện thuận lợi cho tự ý thức của các em phát triển, khi đó tự giáo dục của thiếu niên sẽ hỗ trợ đắc lực cho giáo dục của gia đình, nhà trường và xã hội, làm cho giáo dục đạt hiệu quả tối ưu.

2.5.2. Sự hình thành ý chí của thiếu niên

Cùng với sự phát triển của tự ý thức, ở thiếu niên nảy sinh khát vọng tự tu dưỡng rèn luyện cho mình các phẩm chất ý chí (tính độc lập, tính kiên trì, lòng dũng cảm, nghị lực vượt khó,...). Các em xem việc giáo dục ý chí, tự tu dưỡng như là một trong những nhiệm vụ quan trọng nhất của bản thân, đặc biệt là các em ngm. Nhiều em chú ý phân tích các hành động của bản thân, viết nhật ký để

tự tu dưỡng bản thân. Nhiều em con nhà nghèo, thật nghèo vẫn vượt khó để học tập và luôn đạt học sinh giỏi,...

Tuy nhiên, sự tự giáo dục ý chí của các em vẫn còn nhiều thiếu sót: nhiều em chưa hiểu đúng về các phẩm chất ý chí, chưa phân biệt được sự khác nhau giữa độc lập với bướng bỉnh, lì lợm với kiên trì, táo bạo với can đảm, liều lĩnh với dũng cảm,... Một số em đôi khi tỏ ra thiếu bình tĩnh, thô lỗ trong ứng xử với người lớn, với bạn bè, một số em rèn luyện ý chí trong những điều kiện khắt khe như: đi nắng không đội mũ, bị bệnh không uống thuốc, chui vào bụi rậm, nhảy qua hàng rào, ăn trộm táo nhà hàng xóm, tổ chức các cuộc thi thử như nhảy từ trên cao xuống sông,... Bởi vậy, người lớn cần giúp thiếu niên hiểu rõ những phẩm chất ý chí và định hướng sự rèn luyện ý chí cho các em, giúp các em phấn đấu theo những phẩm chất ý chí tích cực để hình thành và phát triển nhân cách tốt đẹp.

2.5.3. Sự phát triển hứng thú của thiếu niên

So với nhi đồng, hứng thú của thiếu niên được phát triển mạnh hơn cả về chiều rộng, lẫn chiều sâu. Phạm vi hứng thú được mở rộng ra ngoài xã hội, vượt khỏi phạm vi học tập trong nhà trường; và cuộc sống trong gia đình. Trong học tập các em có hứng thú với một số môn học, có xu hướng quan tâm đến những môn được cho là quan trọng. Trong đời sống, nhiều em thích đọc truyện (truyện tranh, truyện văn học, truyện phiêu lưu mạo hiểm,...), xem phim, vào mạng chơi game,... thậm chí có em thích đọc cả sách báo, xem phim, xem tranh ảnh cấm. Nhiều em say mê ca nhạc, phim ảnh, cất công sưu tầm những bài hát các em ưa thích, sưu tầm ảnh của các diễn viên, ca sĩ “thần tượng”,... Nhiều em thích hoạt động thể thao, tham gia các cuộc thi dành cho thiếu niên. Nhiều em thích sinh hoạt tập thể, hoạt động xã hội,... Một số em học sinh lớp 8 - 9 bắt đầu có hứng thú nghề nghiệp nhưng chưa suy nghĩ được, dễ thay đổi. Các em có khuynh hướng quan tâm đến những vấn đề thời sự với những kì vọng tốt đẹp và cao cả.

Hứng thú phát triển có tác dụng thúc đẩy tính tích cực của các em trong học tập, hoạt động rèn luyện và hoạt động xã hội.

Tuy nhiên, hứng thú của thiếu niên còn một số hạn chế: hứng thú còn mang tính chất tản mạn, phiến diện, dễ thay đổi; hứng thú chủ yếu thiên về hoạt động thực tiễn, có tính chất kĩ thuật đơn giản; hứng thú bước đầu thiết thực, gắn với đời sống nhưng vẫn còn bay bổng, thiếu thực tiễn, mong muốn được hoạt động ở nhiều lĩnh vực nhưng không quan tâm đến khả năng đạt được hoạt động đó. Do đó, cần giáo dục để các em duy trì được hứng thú và làm việc kiên trì nhằm đạt được mục đích đã đề ra.

Với những thành tựu nổi bật trong sự phát triển tâm lý, tuổi thiếu niên có một vị trí và ý nghĩa vô cùng quan trọng trong tiến trình phát triển tâm lý cá nhân. Tuổi thiếu niên được xem là thời kỳ quá độ, thời kỳ chuyển tiếp từ thế giới trẻ con sang thế giới người lớn, thời kỳ trẻ ở ngã ba đường

của sự phát triển. Đây là một thời kỳ phát triển đầy khó khăn, phức tạp, nhiều biến động và khủng hoảng, nhưng cũng là thời kỳ phát triển có những bước tiến nhảy vọt về thể chất lẫn tinh thần, hình thành những cấu trúc tâm lý mới, tạo nên nội dung và sự khác biệt cơ bản của thiếu niên so với các lứa tuổi khác về thể chất, sinh lý, hoạt động, tương tác xã hội, tâm lý và nhân cách, từ đó hình thành những cơ sở, xu hướng phát triển chung của nhân cách, đặt nền móng cho sự trưởng thành thực sự của mỗi cá nhân.

TÓM TẮT

Tuổi thiếu niên là thời kỳ quá độ, thời kỳ chuyển tiếp từ thế giới trẻ con sang thế giới người lớn. Đây là thời kỳ phát triển đầy biến động, có sự nhảy vọt cả về thể chất lẫn tinh thần.

Sự phát triển “nhảy vọt” về thể chất, sự thay đổi điều kiện sống và hoạt động (học tập, giao tiếp,...), nhất là sự trưởng thành về mặt sinh dục và sự thay đổi vị thế trong gia đình, nhà trường, xã hội đã tạo điều kiện phát sinh nét cấu tạo tâm lý mới trung tâm của tuổi thiếu niên: “cảm giác mình là người lớn. (tượng thể hiện rất rõ thông qua xu hướng vươn lên làm người lớn ở các em.

Từ cảm nhận về sự trưởng thành của bản thân, ở thiếu niên phát triển mạnh mẽ nhu cầu được độc lập, nhu cầu tự khẳng định mình, nhu cầu tìm kiếm một vị trí trong gia đình, nhà trường và xã hội, đây cũng chính là động lực giúp tự ý thức của thiếu niên được hình thành và phát triển mạnh mẽ.

Hoạt động học tập có những thay đổi cơ bản về nội dung và hình thức tạo điều kiện cho tính chủ định được phát triển mạnh trên tất cả các dạng hoạt động nhận thức của thiếu niên. Đặc biệt, tư duy trừu tượng phát triển mạnh mẽ, tạo điều kiện cho thiếu niên lĩnh hội được những tri thức lý luận, mang tính khái quát hóa cao. Đây cũng là cấu tạo tâm lý mới đặc trưng trong hoạt động nhận thức của thiếu niên.

Hoạt động giao tiếp nói chung, và đặc biệt dạng giao tiếp mang tính chất cá nhân thân tình là hoạt động chủ đạo của lứa tuổi thiếu niên. Giao tiếp với người lớn được cải tổ lại, hình thành kiểu quan hệ mới dựa trên cơ sở tôn trọng và bình đẳng. Tình bạn cùng giới, tình bạn khác giới phát triển mạnh mẽ. Nhu cầu kết bạn thân tình, tìm kiếm một chỗ đứng trong lòng bạn bè trở thành động cơ chủ lực thúc đẩy các hành động của thiếu niên.

Đời sống tình cảm của thiếu niên phong phú cả về nội dung và các hình thức biểu hiện, về nội dung, hình thành và phát triển các loại tình cảm cấp cao như tình cảm đạo đức (nhất là tình cảm gia đình và tình bạn), tình cảm trí tuệ, tình cảm thẩm mỹ, xuất hiện những rung cảm giới tính,... về hình thức biểu hiện còn nhiều mâu thuẫn, dễ thay đổi.

Những cấu tạo tâm lý mới đặc trưng trong nhân cách của thiếu niên là: cảm giác mình là người lớn (xu hướng vươn lên làm người lớn); nguyện vọng hòa mình vào tập thể, tìm một chỗ đứng

trong lòng tập thể; tự ý thức; khả năng đồng nhất với giới tính; khả năng tự đánh giá lại các giá trị, hình thành những quan điểm riêng.)

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Anh (chị) hãy phân tích những điều kiện của sự phát triển tâm lý ở lứa tuổi thiếu niên.
2. Anh (chị) hãy phân tích đặc điểm của hoạt động giao tiếp và cấu tạo tâm lý mới trung tâm trong nhân cách ở tuổi thiếu niên.
3. Anh (chị) hãy trình bày những đặc điểm nổi bật trong hoạt động nhận thức của thiếu niên.
4. Anh (chị) hãy chỉ ra những đặc điểm nổi bật trong đời sống xúc cảm - tình cảm của thiếu niên.
5. Anh (chị) hãy phân tích những nét nhân cách đặc trưng của lứa tuổi thiếu niên.

Chương 3: TÂM LÝ HỌC TUỔI THANH NIÊN HỌC SINH

3.1. Những điều kiện phát triển tâm lý của thanh niên học sinh.

3.1.1. Khái niệm tuổi thanh niên học sinh

Tuổi thanh niên được định nghĩa bắt đầu từ khi con người trưởng thành về mặt cơ thể và kết thúc khi trưởng thành về mặt xã hội. Tuổi thanh niên được chia thành ba giai đoạn: giai đoạn đầu thanh niên (15 - 18 tuổi), giai đoạn giữa thanh niên (18 - 22, 23 tuổi) và cuối thanh niên (22, 23 - 25, 28 tuổi).

Ở giai đoạn đầu thanh niên, hầu hết các em đều tham gia học tập tại các trường trung học phổ thông, các trung tâm giáo dục thường xuyên hay các cơ sở giáo dục. Vì vậy người ta thường gọi các em ở tuổi này bằng những tên gọi khác như: tuổi học sinh trung học phổ thông, tuổi thanh niên học sinh.

Thanh niên học sinh đã đạt được sự trưởng thành về cơ thể nhưng chưa đạt sự trưởng thành về mặt xã hội. Lứa tuổi thanh niên học sinh là một giai đoạn quan trọng và có nhiều ý nghĩa trong tiến trình phát triển của con người. Sự phát triển tâm lý ở tuổi thanh niên học sinh là sự nối tiếp của sự phát triển tâm lý tuổi thiếu niên và chuẩn bị cho sự phát triển tâm lý ở giai đoạn thanh niên trưởng thành (18 - 25, 28 tuổi).

3.1.2. Điều kiện về sinh lý

Ở lứa tuổi thanh niên học sinh, sự tăng trưởng cơ thể của các em có tính chất vừa phải, không nhanh và không có nhiều biến động như tuổi thiếu niên học sinh.

3.1.2.1 Sự phát triển về chiều cao

Chiều cao của thanh niên học sinh đã phát triển chậm lại so với tuổi thiếu niên học sinh. Sự tăng trưởng của hệ cơ xương đang dần dần đạt đến mức hoàn thiện. Chiều cao sẽ tăng nhanh ở lứa tuổi dậy thì và giảm dần tốc độ tăng trưởng khi bước vào tuổi thanh niên học sinh. Sự phát triển chiều cao ở nữ thường dừng lại sau tuổi 18, ở nam thường dừng lại sau tuổi 22, 23. So với hàng số sinh học năm 1975, học sinh thể hệ hiện tại cao hơn thể hệ lúc đó trung bình là 9cm ở nam và 7,7 cm ở nữ, còn trọng lượng nặng hơn 6,2 kg ở nam và 3,3 kg ở nữ.

Một số công trình nghiên cứu trên thế giới đã cho thấy, chiều cao chịu ảnh hưởng của rất nhiều yếu tố: dinh dưỡng (32%), di truyền (23%), vận động thể lực (20%), môi trường, ánh nắng, bệnh tật, giấc ngủ,... Và có một điều chắc chắn là nếu được chăm sóc tốt, thể hệ sau bao giờ cũng có chiều cao vượt hơn thể hệ trước.

Chiều cao đã trở thành một chủ đề bàn luận của thanh niên học sinh. Nó có ảnh hưởng đến sự tự tin của các em trong giao tiếp và là một nội dung trong quá trình xây dựng hình ảnh bản thân của các em.

3.1.2.2 Sự phát triển về cân nặng

Cân nặng của thanh niên học sinh đã phát triển chậm lại so với tuổi thiếu niên học sinh. Sự tăng trưởng của cơ bắp đang dần dần đạt đến mức hoàn thiện. Cơ bắp được tiếp tục phát triển. Sức mạnh cơ bắp tăng nhanh, lực cơ của em trai 16 tuổi gần gấp 2 lần so với năm 12 tuổi.

Hiện tượng thiếu hoặc dư trọng lượng ở một số thanh niên học sinh hiện nay gây ra nhiều xáo trộn trong tâm trạng của các em. Nhận thấy ngoại hình của mình không cân đối, nhiều em đã mất ăn, mất ngủ, thậm chí bỏ bê việc học hành để chăm chút cho cơ thể của mình.

3.1.2.3 Sự phát triển của hệ tim mạch

Hệ tuần hoàn ở tuổi này hoạt động bình thường. Sự phát triển và hoạt động của tim và mạch máu bình thường làm cho sức chịu đựng của các em kéo dài hơn, sự tập trung của các em tốt hơn. Hệ tuần hoàn hoạt động nhịp nhàng làm cho cảm xúc của các em mang tính ổn định, vì vậy các em có thể làm chủ cảm xúc và tâm trạng của mình.

3.1.2.4 Sự phát triển của hệ thần kinh

Sự phát triển của hệ thần kinh có những thay đổi quan trọng về cấu trúc bên trong của não và các chức năng của não. Số lượng dây thần kinh liên hợp giữa các vùng chức năng trên vỏ não tăng nhanh, liên kết các phần khác nhau của vỏ não lại với nhau. Chính điều này tạo điều kiện cần thiết cho hoạt động tiếp nhận, dẫn truyền, phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa các kích thích lý học, hóa học, cơ học bên trong và bên ngoài cơ thể. Bên cạnh đó, nó còn giúp phối hợp, điều hòa các hoạt động của cơ thể, đặc biệt là các hoạt động về vận động, nội tạng và nội tiết với hoạt động riêng của hệ thần kinh [2]. Đặc biệt, yếu tố này tạo điều kiện cần thiết cho quá trình tư duy và học tập các kiến thức khoa học của học sinh, cho sự phát triển các thao tác tư duy và các kỹ năng học tập của thanh niên học sinh.

3.1.2.5 Sự phát triển của hệ nội tiết

Đa số các em đã qua thời kỳ phát dục. Hoạt động của các tuyến nội tiết diễn ra bình thường. Các hormone của tuyến yên, tuyến giáp, tuyến tụy, tuyến thượng thận, tuyến sinh dục hoạt động bình thường và có ảnh hưởng đến sự tăng trưởng và phát triển tâm sinh lý ở lứa tuổi này.

Các hormone của tuyến yên và tuyến giáp có liên quan đến sự phát triển hình thể và khả năng làm người lớn của thanh niên học sinh. Các bất thường của hoạt động của tuyến yên có ảnh hưởng đến chiều cao và hình thể của trẻ em. Sự bất thường này làm cho thanh niên học sinh có thể quá thấp hơn nhiều hoặc quá cao hơn nhiều so với các bạn cùng tuổi; làm cho xương tay, xương chân, xương mặt của các em trở nên thô cứng, nhiều biến dạng so với bình thường. Sự rối loạn trong cấu trúc và hoạt động của tuyến yên có liên quan đến hiện tượng chảy sữa bất thường, kinh nguyệt không đều, vô sinh ở các em nữ và liệt dương ở các em nam [44].

Các hormon của tuyến sinh dục làm phát triển những dấu hiệu sinh dục ở em ngm như: mọc lông, mọc râu, giọng trầm; và ở em nữ như: nở to tuyến vú, mọc lông ở mu và các biến đổi khác lúc dậy thì. Các hormon của tuyến yên và tuyến sinh dục có liên quan đến quá trình phát triển trứng và hiện tượng kinh nguyệt của em gái, sản xuất tinh trùng và hiện tượng xuất tinh ở các em trai. Từ 16 tuổi thanh niên học sinh có nhiều khả năng sinh sản hơn so với thiếu niên học sinh [36].

Về mặt cơ thể, thanh niên học sinh gần giống với người lớn. Vì vậy, việc giáo dục các em biết cách ăn uống, ngủ nghỉ và tập luyện để đạt được sự phát triển đầy đủ nhất và hoàn thiện nhất là nhiệm vụ quan trọng của các bậc phụ huynh và các thầy cô giáo.

3.1.3 Điều kiện xã hội

3.1.3.1 Giao tiếp nói chung của thanh niên học sinh

Nhìn chung, phạm vi giao tiếp của các em được mở rộng và tính người lớn của các em được thừa nhận ngày càng nhiều. Tính độc lập trong giao tiếp với người lớn ngày càng tăng.

Các em tham gia nhiều nhóm xã hội và có nhiều vai trò khác nhau, từ đó nảy sinh nhiều cơ hội để các em hình thành cho mình nhiều giá trị xã hội. Lý luận và thực tế cho thấy luôn luôn tồn tại hai dạng nhóm xã hội: nhóm xã hội tích cực và nhóm xã hội tiêu cực. Điều này vừa là cơ hội vừa là thách thức đối với các bậc phụ huynh và giáo viên trong quá trình định hướng cái tốt cho các em.

Trong giao tiếp, thanh niên học sinh có khuynh hướng coi trọng quan hệ với những người cùng lứa tuổi hơn quan hệ với người lớn tuổi hoặc nhỏ tuổi hơn. Điều cốt lõi để giải thích hiện tượng này là sự tương đồng về suy nghĩ, cảm xúc và hành động.

Người lớn có thể được các em yêu quý và tin tưởng nếu có được sự tương đồng này.

3.1.3.2. Trong gia đình

Giao tiếp với các thành viên trong gia đình là một trong những yếu tố quyết định sự hình thành và phát triển tâm lý của thanh niên học sinh. Hầu hết thanh niên học sinh Việt Ngm sống chung với cha và mẹ. Số còn lại, vì nhiều điều kiện khác nhau, các em sống chung với cha hoặc mẹ ruột (có thể có mẹ hoặc cha kế), ông bà, cô dì, chú bác; sống ở các ký túc: xá của các trường học. Tính chất của các mối quan hệ giao tiếp giữa các em và những người mình sống chung có ảnh hưởng rất quan trọng trong việc tạo nên các đặc điểm tâm lý của các em.

Nhìn chung, ở độ tuổi này, vai trò làm người lớn của các em trong gia đình được tăng cường, vì vậy quyền lợi và trách nhiệm của người lớn trong các em cũng được tăng theo. Cha mẹ và những người lớn trong gia đình có thể bắt đầu trao đổi với các em những vấn đề quan trọng của gia đình như: vai trò và nhiệm vụ của các thành viên trong gia đình, những giá trị mà gia đình xây dựng, quan điểm sống và cách xử thế của các thành viên, thị hiếu thẩm mỹ, tương lai của gia đình, các khoản thu chi,... Thậm chí có những em đã là một thành viên quan trọng trong gia đình như: thay thế cha hoặc mẹ trong những gia đình cha mẹ không sống chung, là người tham gia lao động và góp

phần tạo ra nguồn thu nhập cho gia đình, chăm sóc người già và dạy dỗ trẻ em,... Đây là những cơ hội tốt để thanh niên học sinh bày tỏ suy nghĩ, thái độ, thể hiện hiểu biết và kỹ năng của mình, từ đó hình thành và phát triển tâm lý. Mặt khác, thanh niên học sinh vẫn chưa được tự quyết định mà còn chịu sự tác động của người lớn về nhiều nội dung cuộc sống của các em như: hàng ngày các em nên làm gì và không nên làm gì, nên hay không nên chơi với ai, chọn bạn nào để kết thân, người nào nên yêu* ở đâu vào buổi tối, lúc nào có thể làm gì, cách thức thực hiện công việc của bản thân, chọn nghề nào, chọn trường nào,, sử dụng tiền như thế nào,...

Trong quá trình giao tiếp với người thân trong gia đình, thanh niên học sinh vẫn chưa có sự độc lập trong các quyết định của mình. Người lớn có thể cư xử với các em theo hai hướng: một hướng muốn phát huy vai trò người lớn của các em, hướng khác lại mong đợi các em chấp hành những đề nghị của mình, từ đó, làm cho thanh niên học sinh có vị trí không xác định trong các quan hệ gia đình, có lúc các em được làm người lớn, có lúc các em không được làm người lớn.

Những bậc cha mẹ và người thân trong gia đình hay những nhà giáo dục trong các trường trung học nội trú là những người có hiểu biết, thường dành nhiều thời gian để quan sát và suy nghĩ về khả năng và thái độ của con em hay học sinh của mình. Từ đó, họ quyết định để cho con em họ được độc lập và gần như. toàn quyền quyết định những điều gì mà chúng có thể; những điều gì khó hơn đối với chúng thì họ sẽ tham gia thảo luận với chúng và tìm sự thống nhất trong suy nghĩ và hành động; những điều gì vượt quá khả năng của chúng thì họ sẽ gần như giành quyền quyết định hoàn toàn. Đó là cách làm có ý nghĩa, tạo sự thuận lợi cho quá trình phát triển tâm lý của thanh niên học sinh.

3.1.3.3 Trong nhà trường

Giao tiếp với các thầy cô giáo cũng là một trong những yếu tố quyết định sự hình thành và phát triển tâm lý của thanh niên học sinh. Hầu hết thanh niên Việt nam trong độ tuổi từ 16 - 18 tham gia học ở các trường trung học phổ thông, số còn lại học ở các trung tâm giáo dục thường xuyên, các trường năng khiếu, các trường có liên kết với các trường nước ngoài. Tính chất của các mối quan hệ giao tiếp giữa các em và thầy cô giáo có ảnh hưởng rất quan trọng đối với quá trình hình thành và phát triển tâm lý, đặc biệt là sự phát triển về trí tuệ và nhân cách.

Thầy cô giáo có cái nhìn khác về các em so với khi các em còn học ở trường trung học cơ sở. Vai trò chủ động, sáng tạo trong học tập của các em được giáo viên nhận thức và thực hiện. Đây là một cơ hội thuận lợi cho việc phát triển tính người lớn trong các em. Các em có thể tự quản lý lớp và quản lý thời khóa biểu học tập, sinh hoạt hàng ngày của mình; tự chuẩn bị các hoạt động học tập của bản thân như: chuẩn bị bài mới trước khi đi học, chuẩn bị các bài báo cáo trước lớp, tham gia các hoạt động nhóm trong học tập, tìm kiếm tài liệu học tập bằng nhiều nguồn khác nhau; thiết kế các hoạt động ngoài giờ học chính khóa, các hoạt động xã hội, các hoạt động hướng nghiệp; thảo

luận và góp ý với giáo viên về các khía cạnh của quá trình học tập như: nội dung chương trình, phương pháp và hình thức học tập, các điều kiện vật chất và thiết bị phục vụ cho việc học, đánh giá việc dạy và học và những vấn đề khác liên quan đến học tập với tư cách là học sinh. Đây là những điều kiện thuận lợi để thanh niên học sinh thể hiện, rèn luyện và trưởng thành về tâm lý.

Mặt khác, thanh niên học sinh vẫn gặp khó khăn trong nhiều vấn đề của cuộc sống học đường như: phương pháp học tập, cách cư xử và giao tiếp, chấp hành kỷ luật của trường học, hiểu đúng bản thân, chọn bạn, chọn nghề, quan niệm về thành công và hạnh phúc,...

Những thầy cô am hiểu tâm lý thanh niên học sinh thường nhận thức rất rõ vị trí và vai trò của mình trong quá trình giao tiếp với các em, đó là vị trí người đi trước và vai trò người hướng dẫn. Bên cạnh đó, có những thầy cô giáo cho rằng họ là người đi trước và luôn luôn đúng, thanh niên học sinh cần chấp hành tuân theo ý muốn chủ quan của mình hoặc cho rằng thanh niên học sinh đã trưởng thành, họ có quyền tự do riêng, không nên can thiệp vào sự tự do của các em đều không những không giúp ích mà còn gây hại cho quá trình phát triển tâm lý của thanh niên học sinh.

Nhận thức và hành động của thầy cô cũng sẽ ảnh hưởng rất nhiều đến thái độ đối với việc học tập của thanh niên học sinh. Thanh niên học sinh nhận thức được vai trò của học tập đối với tương lai của mình nhưng các kỹ năng học tập chưa được thể hiện rõ. Một nghiên cứu gần đây trên 303 thanh niên học sinh cho thấy học sinh đã nhận thức ở mức khá, rằng tự học có vai trò giúp học sinh củng cố và hệ thống hóa kiến thức, phát huy tính tích cực trong học tập, mở rộng và đào sâu kiến thức, giúp học sinh sáng tạo và có phương pháp học tập, rèn luyện phong cách học tập suốt đời. Tuy nhiên, kỹ năng học tập của các em chỉ ở mức trung bình như: kỹ năng ghi chép, tìm tài liệu, liên hệ thực tế các nội dung trong bài học, chuẩn bị bài mới, phát biểu ý kiến, hệ thống hóa kiến thức [18]. Nhiệm vụ quan trọng của các bậc cha mẹ và giáo viên là chỉ ra và thuyết phục các em nhận thức được học tập là nhiệm vụ quan trọng nhất trong lứa tuổi các em và học tập là công việc suốt đời bởi vì việc học ở trường trung học phổ thông đặt nền tảng cho việc học nghề của mỗi người và nếu không có tri thức thì con người không thể tồn tại và phát triển trong xã hội hiện đại. Bên cạnh đó, người lớn mà đặc biệt là giáo viên cần giúp các em rèn luyện các kỹ năng học tập để có thể thích nghi với việc học ở trường và chuẩn bị cho việc học ở lứa tuổi tiếp theo.

Thanh niên học sinh học tập với thái độ có ý thức và có mục đích. Thanh niên học sinh có thái độ đề cao một số môn học và xem thường những môn học khác. Thái độ của các em đối với các môn học không giống nhau, tùy vào nhận thức của các em về từng môn học và tùy vào xu hướng nghề nghiệp của các em. Các em tập trung vào một số môn học mà các em cho rằng cần thiết để tiếp tục học lên cao và lơ là những môn học mà các em cho là không quan trọng và không cần thiết. Có nhiều nguyên nhân chi phối thái độ học tập của các em như: quan niệm của người lớn về tầm quan trọng của từng môn học, các em chưa tìm hiểu nghiêm túc ý nghĩa của môn học, giáo viên chưa chỉ

ra ý nghĩa thực tiễn của môn học hoặc quá đề cao môn học mình dạy, nhân cách của giáo viên thể hiện trong quá trình giảng dạy, nội dung chương trình bộ môn chưa thiết thực, quan niệm xã hội về ý nghĩa môn học, cách nhìn nhận và đánh giá tầm quan trọng của từng nghề nghiệp trong xã hội.

Để hình thành thái độ học tập đúng đắn ở thanh niên học sinh, cần có những biện pháp mang tính phối hợp và đồng bộ trong suy nghĩ và hành động của những nhà quản lý xã hội, những nhà quản lý giáo dục, của các bậc cha mẹ và thầy cô giáo.

3.1.3.4 Ngoài xã hội

Các hình thức hoạt động của xã hội dành cho lứa tuổi thanh niên học sinh rất đa dạng và phong phú. Vì vậy, sự giao tiếp của thanh niên mở rộng rất nhiều về đối tượng giao tiếp, thời gian và không gian giao tiếp. Các em có nhiều cơ hội hơn thiếu niên học sinh trong quá trình hòa nhập vào cuộc sống muôn màu muôn vẻ của đời sống xã hội. Điều này ảnh hưởng mang tính hai mặt đối với sự phát triển tâm lý của thanh niên học sinh. Ảnh hưởng có lợi cho các em ở chỗ: các em được giao tiếp với những thành phần xã hội, hoặc những người bạn tốt, những môi trường xã hội - văn hóa tốt. Ngược lại, những thành phần xã hội chưa tốt mà các em giao tiếp, những môi trường xã hội thiếu văn hóa mà các em sống trong nó đều là những mối đe dọa cho sự trưởng thành về nhân cách của các em.

Xã hội nhìn nhận về nghĩa vụ của các em khác với lứa tuổi thiếu niên học sinh. Vào cuối lứa tuổi, các em phải thực hiện một số nghĩa vụ công dân đối với xã hội: nghĩa vụ lao động, nghĩa vụ quân sự,...Việc xã hội công nhận vai trò người lớn của các em và đòi hỏi các em phải thực hiện nghĩa vụ của một công dân tạo ra cho các em một động lực để trưởng thành. Đó là sự nỗ lực học tập và rèn luyện bản thân về mọi mặt: đạo đức, trí tuệ, thể chất, óc thẩm mỹ và kỹ năng làm việc.

3.1.4 Điều kiện về tâm lý

Điều kiện tâm lý cho sự hình thành và phát triển tâm lý ở tuổi thanh niên học sinh là sự chín muồi về tâm lý trong giai đoạn chuyển tiếp từ tuổi thiếu niên sang tuổi thanh niên học sinh. Tâm lý thanh niên học sinh được hình thành và phát triển dựa trên nền tảng của những cấu trúc và chức năng tâm lý đã có ở cuối tuổi thiếu niên. Ở thời điểm này, thiếu niên đã đạt được những thành tựu nổi bật về sự phát triển tâm lý như: tư duy trừu tượng phát triển và tính chủ định trong tất cả các quá trình nhận thức phát triển mạnh, xúc cảm - tình cảm trong sáng, đa dạng. Khả năng tự ý thức và đặc biệt là sự tự đánh giá phát triển mạnh mẽ, các em bắt đầu biết suy xét khi hành động. Cùng với cảm giác mình đã trở thành người lớn, các em có nhu cầu được tôn trọng và đối xử bình đẳng. Ý thức về tính người lớn của bản thân phát triển mạnh, ý thức sẵn sàng dấn thân để chứng tỏ mình là người lớn và được công nhận là người trưởng thành đang hừng hực trong các em. Đó chính là những điều kiện tâm lý căn bản cho sự hình thành và phát triển tâm lý ở lứa tuổi thanh niên học sinh.

Tóm lại, sự phát triển cơ thể mang tính hài hòa, cân đối và đang gần đến mức hoàn thiện tính độc lập trong quan hệ với người lớn ở gia đình, trường học và xã hội; sự chiếm lĩnh và trở thành vai trò chủ đạo của hoạt động học tập - hướng nghiệp so với tất cả các hoạt động khác của lứa tuổi; sự kế thừa những kết quả đạt được trong quá trình phát triển về cấu trúc và chức năng tâm lý cuối tuổi thiếu niên là những điều kiện quan trọng thúc đẩy sự phát triển tâm lý ở lứa tuổi thanh niên học sinh.

3.2. Hoạt động học tập - hướng nghiệp của thanh niên học sinh.

Hoạt động học tập - hướng nghiệp là một trong những điều kiện đặc biệt quan trọng cho sự phát triển tâm lý của thanh niên học sinh. Trong giai đoạn phát triển này, hoạt động học tập - hướng nghiệp đã trở thành hoạt động chủ đạo và nó chi phối mạnh mẽ sự hình thành và phát triển nhân cách của thanh niên học sinh. Vì vậy, đòi hỏi chúng ta phải đi sâu nghiên cứu những ảnh hưởng của nó.

3.2.1. Hoạt động học tập - hướng nghiệp và sự phát triển nhận thức của thanh niên học sinh

Hoạt động học tập - hướng nghiệp quyết định sự hình thành và phát triển khả năng nhận thức của các em. Hoạt động học tập ở trường trung học phổ thông được thiết kế theo hướng vừa đặt nền tảng khoa học căn bản cho bất kỳ một công dân vừa có định hướng cho thanh niên học sinh chọn lựa những nội dung cần cho nghề nghiệp tương lai của mình. Đây là điều kiện thuận lợi cho thanh niên học sinh vừa có đủ kiến thức khi trưởng thành và vừa chủ động lựa chọn nội dung học tập theo xu hướng của bản thân để chuẩn bị cho bậc học tiếp theo. Hệ thống tri thức trong chương trình học tập ở bậc trung học phổ thông có tính khái quát, thực tiễn, hệ thống và đi vào bản chất. Nó đòi hỏi các em phải có những kỹ năng và phương pháp học tập khác với khi học ở trường trung học cơ sở; đòi hỏi các em phải biết lập luận, sáng tạo, năng động, độc lập, biết hợp tác và biết liên hệ thực tế cuộc sống khi học tập. Như vậy, hoạt động học tập là một động lực cho sự phát triển khả năng nhận thức của thanh niên học sinh.

3.2.2 Hoạt động học tập - hướng nghiệp và sự hình thành xu hướng nghề nghiệp của thanh niên học sinh

Hoạt động học tập - hướng nghiệp chi phối mạnh mẽ sự hình thành và phát triển nhân cách của thanh niên học sinh, hình thành và phát triển xu hướng nghề nghiệp ở các em. Xu hướng nghề nghiệp là một nét cấu tạo tâm lý mới trung tâm trong nhân cách của tuổi thanh niên học sinh.

Xu hướng nghề nghiệp của thanh niên học sinh là một hệ thống những động lực có tác dụng thúc đẩy và quy định tính lựa chọn của các thái độ và tính tích cực thanh niên học sinh trong việc lựa chọn nghề nghiệp tương lai.

Xu hướng nghề nghiệp của thanh niên học sinh được bộc lộ rõ qua hứng thú nghề nghiệp và việc lựa chọn nghề nghiệp tương lai.

Chọn nghề là một nét tâm lý đặc trưng của tuổi thanh niên học sinh. Nó có tác dụng thúc đẩy các em nỗ lực học tập, tìm kiếm những phương pháp rèn luyện bản thân để thực hiện được mục tiêu nghề nghiệp của mình. Các em thường quan tâm những vấn đề như: công việc của bản thân trong tương lai, nghề nghiệp phù hợp với mình, sự thành công của bản thân trong nghề nghiệp. Các em thường so sánh các phẩm chất của mình với những tính chất và yêu cầu của công việc mà các em quan tâm. Các em thường chủ động tìm hiểu các thông tin về nghề nghiệp bằng nhiều cách: trao đổi với người thân, tìm hiểu thông qua các phương tiện truyền thông, tham gia các ngày hội hướng nghiệp.

Song song với chọn nghề, chọn trường để học nghề cũng là một sự quan tâm của các em. Các em thường tự hỏi về sự học của mình sau khi tốt nghiệp trung học phổ thông. Tiếp quản công việc làm ăn của cha mẹ tại nhà, học một nghề tại các cơ sở tư nhân, tiếp tục học một nghề ở trường trung học chuyên nghiệp, cao đẳng hay đại học là những lựa chọn của thanh niên học sinh, trong đó, khuynh hướng chọn học nghề tại một trường cao đẳng hay đại học là phổ biến.

Có nhiều yếu tố chi phối học sinh khi các em chọn nghề và chọn bậc học cho mình. Ý kiến của cha mẹ, kết quả tự đánh giá bản thân, tác động của bạn bè, hướng dẫn của thầy cô giáo, sự tư vấn của chuyên viên tham vấn, quan niệm xã hội về nghề nghiệp là những yếu tố chi phối các em. Các em rất dễ bối rối vì không biết nên coi trọng yếu tố nào và bỏ qua yếu tố nào. Vì vậy, sự phối hợp giữa gia đình, nhà trường và các tổ chức xã hội là cần thiết. Nhà trường và các tổ chức xã hội đóng vai trò tư vấn và tổ chức, gia đình đóng vai trò là người phối hợp và hỗ trợ các hoạt động hướng nghiệp và chọn trường cho các em.

Chọn nghề có ý nghĩa quan trọng đối với cuộc đời của mỗi người. Đối với thanh niên học sinh, nếu các em sớm xác định được cho mình một nghề nghiệp phù hợp với bản thân thì các em sẽ chủ động hơn trong quá trình tìm kiếm những phương cách và điều kiện hỗ trợ cho sự thực hiện mục tiêu nghề nghiệp của mình. Thực tế cho thấy, có những học sinh đã xác định được nghề nghiệp mà mình yêu thích và có khả năng đáp ứng yêu cầu của nghề nghiệp từ khi bước vào trường phổ thông trung học; nhưng cũng có những em, cho đến khi sắp tốt nghiệp vẫn chưa xác định được nghề nghiệp và sự học tiếp theo của mình.

Tổ chức khoa học, kịp thời và hiệu quả những hoạt động hướng nghiệp từ phía gia đình, nhà trường và các tổ chức xã hội rất cần thiết và rất quan trọng đối với sự hình thành xu hướng nghề nghiệp và sự nghiệp của các em trong tương lai.

3.2.3 Hoạt động học tập - hướng nghiệp và sự hình thành các đặc điểm tâm lý khác của thanh niên học sinh

Đối với tình cảm

Hoạt động học tập - hướng nghiệp có liên quan với sự phát triển tính ý thức, tính sâu sắc và tính đa dạng trong đời sống tình cảm của các em. Tính chất học tập ở trường trung học phổ thông đòi hỏi các em phải chủ động học tập, phải nhận thức được ý nghĩa thực tiễn của bài học và phải có cách nhìn vừa bao quát vừa sâu sắc. Chính điều này làm cho các em dần dần hình thành trong mình một thói quen suy nghĩ và hành động có mục đích và có ý thức, cẩn thận hơn trong lời ăn tiếng nói khi giao tiếp với cha mẹ, thầy cô, bạn bè và với những người mình yêu quý. Tình cảm gia đình, tình thầy trò, tình bạn, tình yêu và nhiều tình cảm khác của các em chính chân và sâu sắc hơn. Bên cạnh đó, tình cảm nghề nghiệp của thanh niên học sinh cũng được hình thành từ những xúc cảm nghề nghiệp thông qua những bài học ở trường và những buổi sinh hoạt hướng nghiệp. Càng học tập có định hướng bao nhiêu, tính mục đích và sâu sắc trong tình cảm của các em càng phát triển bấy nhiêu.

Đối với tự ý thức, năng lực và tính cách

Hoạt động học tập - hướng nghiệp có liên quan với sự phát triển tự ý thức của thanh niên học sinh. Sự mở rộng nội dung học tập bộ môn và tăng cường các hoạt động hướng nghiệp của nhà trường là những cơ hội để học sinh hiểu biết hơn về bản thân của mình. Các em sẽ chọn lựa những gì mình thích, sẽ nhận ra những gì mình có thể và không thể thực hiện, sẽ biết được đâu là những điều kiện cần và đủ để mình có thể thực hiện được các mục tiêu mình đề ra. Các em sẽ so sánh những phẩm chất tính cách và ý chí, các khả năng và năng lực hiện có của mình với những yêu cầu cụ thể của từng nghề nghiệp mà các em chọn lựa. Từ đó, các em có thể tự xây dựng cho mình một kế hoạch rèn luyện bản thân. Học tập - hướng nghiệp là một cơ hội, một động lực, một phương tiện giúp thanh niên học sinh hiểu rõ hơn “tôi là ai, tôi có thể làm gì, tôi có gì hay và chưa hay, tôi cần làm gì để thành công và hạnh phúc”.

3.3 Đặc điểm về hoạt động nhận thức của thanh niên học sinh

3.3.1 Tri giác

Tri giác của thanh niên học sinh là tri giác có mục đích, có suy xét và có hệ thống. Khi nhìn, nghe, tiếp xúc với các sự vật và hiện tượng xung quanh, thanh niên học sinh thường đặt câu hỏi: “Tôi tiếp xúc cái này để làm gì?”, “Cái này có ý nghĩa gì và nó có liên quan gì với những cái khác tôi đã biết?”, “Cái này quan trọng hơn cái nào?”.

Quan sát của thanh niên học sinh là quan sát có ý thức. Trong quá trình quan sát một đối tượng nào đó, các em có thể nhận biết được những yếu tố nào là quan trọng và chủ yếu, yếu tố nào là ít quan trọng hơn và thứ yếu. Các em thường tìm hiểu mục đích và ý nghĩa của đối tượng mình quan sát.

Trong dạy học, giáo viên nên hướng dẫn và khuyến khích học sinh tìm ra kiến thức nào là quan trọng và chủ yếu trong bài học, kiến thức đang học có liên quan gì với các kiến thức đã học, vì

trí của kiến thức đang học trong hệ thống kiến thức có liên quan với nó, kiến thức đang học có ý nghĩa gì cho thanh niên học sinh trong cuộc sống hiện tại và tương lai và tại sao phải học nó.

Trong giao tiếp xã hội, giáo viên nên hướng dẫn cho các em biết chọn những điều quan trọng và chủ yếu ở một người bạn để kết thân, biết chọn tiêu chí để đánh giá một sự việc hay một hành động, biết chọn những lời hay ý đẹp để nói ra, biết chọn những tác phẩm văn hóa nghệ thuật và những trò giải trí có lợi cho sự phát triển khỏe mạnh của cơ thể và tâm hồn.

3.3.2 Trí nhớ

Ghi nhớ có chủ định phát triển mạnh hơn và có vai trò chủ đạo so với ghi nhớ không chủ định. Cùng với xu hướng phát triển tính mục đích và tính ý nghĩa trong tri giác, tính chủ định trong ghi nhớ của thanh niên học sinh cũng phát triển mạnh. Nếu thiếu niên học sinh thường chờ đợi người lớn nhắc nhở hay bị thúc ép trong học tập thì thanh niên học sinh thường tự giác và chủ động hơn trong việc học của mình. Ghi nhớ có chủ định thường thể hiện như: các em đọc bài trước ở nhà khi giáo viên chưa dạy trên lớp, chủ động tìm kiếm các thông tin và trao đổi với bạn bè về những nội dung có liên quan đến bài sẽ học, chủ động tìm cách ghi nhớ bài học theo cách riêng của mình, chủ động tạo lập và tổ chức môi trường học tập ở nhà cho mình sao cho có hiệu quả nhất,... Từ đó, việc học tập của các em có kết quả cao hơn và các em có thể cảm thấy tự tin và thoải mái hơn trong học tập và giao tiếp với giáo viên và bạn bè.

Ghi nhớ có ý nghĩa cũng phát triển mạnh và tạo nên tính logic, tính hệ thống trong nhận thức của thanh niên học sinh. Những hiện tượng cố gắng nhồi nhét kiến thức một cách máy móc vào bộ nhớ, cố gắng nhớ nguyên xi càng nhiều nội dung học tập càng tốt gần như ít thấy thể hiện ở các em. Thay vào đó là các em tìm kiếm những cách thức ghi nhớ mang tính ý nghĩa như: xác định các ý chính trong từng bài học khi học các môn khoa học xã hội, nhớ công thức các môn khoa học tự nhiên bằng các sơ đồ và các lập luận logic, sử dụng bản đồ tư duy. Ghi nhớ có ý nghĩa giúp thanh niên học sinh không chỉ có thể nhớ một khối lượng kiến thức đồ sộ mà còn giúp các em có thể dễ dàng tái hiện các thông tin cần thiết để phục vụ cho quá trình giải quyết các bài tập và bài kiểm tra, giúp các em đạt được kết quả cao trong học tập.

Giáo viên trung học phổ thông cần nhận biết đặc điểm này và giúp thanh niên học sinh phát huy những khả năng của lứa tuổi. Trong quá trình thiết kế bài dạy, tổ chức thực hiện bài dạy và đánh giá thành tích học tập của học sinh, giáo viên cần chú trọng tính chủ định trong ghi nhớ bài học, tính ý nghĩa, tính logic và tính hệ thống trong trí nhớ của các em.

Thanh niên học sinh có khả năng phân loại mức độ quan trọng của các tài liệu cần ghi nhớ. Các em có thể phân biệt nội dung nào cần ghi nhớ từng câu từng chữ, nội dung nào cần ghi nhớ bằng những ý chính và nội dung nào không cần ghi nhớ. Các em cũng có thể phân biệt được nội dung nào cần nhớ ngắn hạn, nội dung nào cần nhớ dài hạn. Tuy nhiên, các em vẫn rất cần sự hướng

dẫn của giáo viên trong quá trình ghi nhớ các nội dung học tập và cần sự hướng dẫn về phương pháp ghi nhớ đối với từng môn học cụ thể.

Ở tuổi thanh niên học sinh, các loại trí nhớ phát triển mạnh như: trí nhớ hình ảnh, trí nhớ ngôn ngữ, trí nhớ số học, trí nhớ vận động, trí nhớ logic,... Giáo viên và các bậc phụ huynh có thể dựa vào sự phát triển các loại trí nhớ ở từng em để làm cơ sở cho định hướng nghề nghiệp cho các em.

3.3.3. Tư duy

Tư duy trừu tượng phát triển mạnh và giữ vai trò quan trọng trong cấu trúc tư duy của thanh niên học sinh. Những nguyên nhân làm cho tư duy trừu tượng của thanh niên học sinh phát triển mạnh là: sự phát triển về cấu trúc và chức năng của não, tính chất đặc thù của hoạt động học tập ở bậc trung học phổ thông, sự mở rộng phạm vi và quyền hạn của thanh niên trong giao tiếp, sự phát triển của các quá trình tri giác và ghi nhớ. Các phẩm chất tư duy phát triển mạnh như: tính độc lập, tính lập luận, tính phê phán, tính linh hoạt, tính hệ thống, tính khái quát, tính sáng tạo. Sự phát triển tư duy lý luận giúp các em có thể giải quyết các yêu cầu học tập ở trường trung học, làm cơ sở cho sự thành công ở bậc học cao hơn và là một trong những cơ sở quan trọng để hình thành thế giới quan khoa học.

Tư duy hình tượng và tư duy hành động vẫn đang phát triển và có vai trò hỗ trợ cho tư duy trừu tượng trong quá trình lĩnh hội các tri thức khoa học, rèn luyện các kỹ năng học tập.

Giáo viên trung học phổ thông, không phân biệt là dạy môn học nào, cần tập trung phát triển các phẩm chất tư duy cho học sinh bằng cách lựa chọn các phương pháp dạy học và thiết kế hệ thống câu hỏi bài tập đa dạng nhằm phát triển tư duy cho thanh niên học sinh. Các phương pháp dạy học có tác dụng phát triển tư duy như: phương pháp đàm thoại, phương pháp tình huống, phương pháp làm việc nhóm, phương pháp dạy học dự án,... Hệ thống câu hỏi và bài tập cần được thiết kế trên cơ sở đòi hỏi thanh niên phải sử dụng tất cả các khả năng của mình như: phân tích, chứng minh, tổng hợp, so sánh, bình luận, đánh giá, hệ thống hóa,... Ngoài ra, việc sử dụng các sơ đồ, biểu đồ, các tranh ảnh, đoạn phim hay những vai diễn học tập là cần thiết và không thể thiếu đối với tất cả các giáo viên trong quá trình phát triển toàn diện khả năng tư duy cho thanh niên học sinh.

3.3.4 Chú ý

Sự chú ý của thanh niên học sinh chịu sự chi phối của thái độ và hứng thú của các em đối với đối tượng của sự chú ý. Đối với những môn học được các em yêu thích, các em thường tập trung chú ý nhiều hơn. Các em có thể chủ động tìm hiểu các nội dung học tập mà các em yêu thích từ nhiều nguồn cung cấp thông tin khác nhau, dành nhiều thời gian và công sức để lĩnh hội các nội dung mà các em yêu thích. Mặt khác, đối với những môn học hay những vấn đề không được các em yêu thích, các em thường tỏ ra lơ là và không dành thời gian cho nó. Trong quá trình định hướng sự

chú ý cho thanh niên, người lớn cần tìm ra những điều gì không được thanh niên quan tâm nhưng cần thiết cho cuộc sống hiện tại và tương lai của các em. Từ đó, tìm cách chỉ ra ý nghĩa cần thiết của điều đó và sự cần thiết phải tập trung dành công sức để lĩnh hội nó. Mặt khác, người lớn cũng cần tìm ra những điều gì là không lành mạnh nhưng lại được thanh niên học sinh quan tâm để có những biện pháp chuyển hướng theo chiều có lợi cho sự phát triển nhân cách của các em.

Khả năng phân phối sự chú ý của các em phát triển mạnh. Các em có khả năng vừa nhìn, vừa nghe, vừa ghi, vừa suy nghĩ. Khả năng di chuyển sự chú ý cũng phát triển mạnh. Các em có thể tập trung tâm trí của mình để nhìn và suy nghĩ một vấn đề nào đó ở một thời điểm này, sau đó có thể tập trung sự chú ý của mình để nghe, ghi hoặc nói về một vấn đề khác ở một thời điểm khác. Nhờ khả năng phân phối và di chuyển chú ý như vậy, thanh niên học sinh có khả năng lĩnh hội nhiều kiến thức trong một thời lượng có hạn, có thể hoàn thành nhiều yêu cầu học tập mang tính chất khái quát và hệ thống.

3.4.Đặc điểm đời sống xúc cảm - tình cảm của thanh niên học sinh

3.4.1 Xúc cảm

Xúc cảm của thanh niên học sinh có tính ổn định. Những nguyên nhân làm cho xúc cảm của các em ổn định là: có thể nhận thức được những nguyên nhân gây nên xúc cảm của mình, có thể hiểu được những tác động của cuộc sống có ý nghĩa gì đối với nhu cầu của bản thân và có thể làm chủ được cảm xúc. Ngay cả trong những tình huống khó và có thể làm cho các em mất bình tĩnh như sự thất bại trong học tập, mâu thuẫn với bạn bè, mâu thuẫn với cha mẹ hay bị người khác làm tổn thương,... các em cũng có thể làm chủ được mình và làm chủ được tình huống.

Xúc cảm của thanh niên học sinh thường xuất hiện trong học tập, trong giao tiếp bạn bè, trong giao tiếp với thầy cô và cha mẹ. Vì vậy, người lớn cần chủ động tổ chức thường xuyên nhiều hoạt động có ý nghĩa để tạo nhiều xúc cảm tích cực ở thanh niên học sinh. Đó là con đường hình thành đời sống tình cảm cao đẹp ở các em.

3.4.2 Tình cảm gia đình

Thanh niên học sinh có tình cảm đặc biệt với cha mẹ và những người thân trong gia đình của mình. Sự phát triển khả năng nhận thức về vị trí và vai trò của từng thành viên trong gia đình, sự mở rộng quyền hạn và vai trò người lớn của các em từ phía cha mẹ và người thân, sự mở rộng phạm vi giao tiếp của các em ra ngoài xã hội có ảnh hưởng đến tình cảm của các em đối với gia đình. Các em có trách nhiệm hơn với gia đình, yêu quý gia đình hơn và mong muốn làm cho gia đình mình ngày càng hoàn thiện. Trong suy nghĩ thường ngày, trong các mục đích sống và động cơ học tập của các em luôn có “bóng dáng” của gia đình.

Tình cảm gia đình của thanh niên học sinh ngày nay chịu ảnh hưởng của tính chất thời đại. Sự phát triển mạnh của khoa học và công nghệ thông tin, sự mở rộng giao tiếp đa chiều trên phạm vi

toàn cầu theo nhiều chiều giá trị làm cho tình cảm các em có những màu sắc đặc biệt. Thanh niên cho rằng sự tôn trọng cha mẹ và người lớn trong gia đình không phải nhất thiết phải là sự im lặng tuân thủ theo yêu cầu của cha mẹ và người lớn. Các em cởi mở và thẳng thắn trong giao tiếp với cha mẹ. Các em chủ động xây dựng tình cảm với cha mẹ chứ không thụ động đón nhận tình cảm từ cha mẹ dành cho mình.

Để xây dựng và phát triển tình cảm gia đình cho thanh niên học sinh, cha mẹ và những bậc phụ huynh của thanh niên học sinh cần nhận thức rõ những ảnh hưởng từ xã hội hiện đại đang hiện diện trong tình cảm của con em mình, từ đó, có thể có những điều chỉnh cần thiết trong giao tiếp với các em theo nguyên tắc: tình thương, tôn trọng, trách nhiệm, thẳng thắn và thiện chí.

3.4.3 Tình bạn

Thanh niên học sinh có nhu cầu kết bạn thân tình. Phẩm chất quan trọng hàng đầu cần có của một người bạn ở tuổi này là: chân thành, tôn trọng lẫn nhau và biết chia sẻ. Ở tuổi này, các em phải đối diện với nhiều vấn đề như: thành công trong học tập, xây dựng tình cảm và nhân cách của mình, thể hiện bản thân, giúp đỡ người thân trong gia đình, tìm hiểu ý nghĩa của cuộc sống. Để đạt được những điều đó, các em rất cần có người bạn thân để cùng trao đổi cho nên tình bạn thật sự ở tuổi này rất cần sự chân thành, tôn trọng và chia sẻ. Tình bạn của thanh niên học sinh khá bền vững và có thể kéo dài rất lâu.

Thanh niên học sinh có khả năng nhận biết tình cảm của bạn đối với mình và thể hiện tình cảm của mình đối với bạn. Các em có thể phân biệt ai là bạn thân và ai ít thân hơn, từ đó dành sự quan tâm và sự cởi mở của mình một cách khác nhau với những người bạn khác nhau. Mặt khác, tình bạn của các em lại mang tính xúc cảm cao nghĩa là các em dễ để cho yếu tố tình cảm lấn át yếu tố lý trí trong tình bạn, các em thiếu suy nghĩ cẩn thận khi quyết định kết thân hoặc nghe theo lời bạn. Vì vậy, trong thực tế, có những em có được những người bạn tốt và cũng có em đang kết bạn với những bạn chưa tốt. Người lớn cần hướng dẫn thanh niên học sinh chọn bạn trên cơ sở tôn trọng, lắng nghe và trao đổi với các em. Bên cạnh đó, người lớn cần hướng dẫn các em tự phân tích bản thân để phát huy cái tốt, khắc phục cái xấu, để các em có thể xứng đáng -là những người bạn tốt trong “con mắt” của bạn bè.

Thanh niên học sinh chủ động tìm hiểu -và chọn bạn cho mình, các em có bạn cùng giới, bạn khác giới và nhóm bạn. Mỗi tình bạn có một ý nghĩa riêng đối với các em. Không chỉ kết bạn thân với một người, các em còn có những nhóm bạn của riêng mình. Sự gặp nhau về xu hướng, tính cách hay năng lực của các em là cơ sở để hình thành những nhóm bạn, có thể cùng giới hay khác giới. Hình thức học tập nhóm ở trường trung học phổ thông, sự phát triển của giao tiếp nhóm trong thời đại công nghệ thông tin ngày nay thông qua các kênh truyền thông là những nguyên nhân cùng góp phần, kích thích sự hình thành nhóm bạn của thanh niên học sinh. Nhóm bạn có thể là một xã hội

thu nhỏ mà ở đó thanh niên học cách giao tiếp, học cách làm việc và thể hiện cái tôi, từ đó hoàn thiện nhân cách của mình.

Cha mẹ, thầy cô giáo và người thân không chỉ nên quan tâm đến từng bạn thân của các em mà còn phải quan tâm đến những nhóm bạn của các em để có cái nhìn đầy đủ về tình bạn của các em, từ đó, định hướng cho các em xây dựng một tình bạn cao đẹp.

3.4.4. Tình yêu

Nhu cầu yêu đương xuất hiện ở tuổi thanh niên học sinh. Cùng với sự phát triển cơ thể của thanh niên học sinh gần đạt đến mức hoàn thiện như người lớn, sự mở rộng phạm vi giao tiếp ra xã hội, sự gia tăng tính độc lập và tính người lớn trong quan hệ với cha mẹ và thầy cô giáo, ý thức về sự trưởng thành của bản thân là những nguyên nhân chính làm xuất hiện nhu cầu yêu đương ở tuổi thanh niên học sinh. Tình cảm yêu đương thường xuất phát từ tình bạn khác giới. Các yếu tố thúc đẩy tình yêu của các em xuất hiện là: sự gặp nhau trong tìm kiếm về ngoại hình, sự ngưỡng mộ tài năng, sự rung động trước những hành vi và cử chỉ hay cách nói năng đáng yêu trong giao tiếp, những phẩm chất đáng quý của “người ấy”.

Tình cảm yêu đương ở lứa tuổi này là tình cảm hồn nhiên, thâm kín, nhưng cũng rất dễ vỡ.

Các em tìm đến nhau như những người bạn đặc biệt để cùng nhau học tập, vui chơi, giải trí. Trong giao tiếp, thanh niên học sinh không suy tính hơn thiệt, vì vậy tình cảm yêu đương của các em mang tính hồn nhiên, trong sáng. Vì là tình cảm đặc biệt đầu đời cho nên các em còn rất ngỡ ngàng và lúng túng trước những hành vi của bạn mình và trước những thay đổi của bản thân; thêm vào đó, sự hoài nghi của các em về sự thừa nhận của người lớn đối với tình cảm của mình làm cho các em có khuynh hướng che giấu cảm xúc và các biểu hiện yêu đương, tạo nên tính thâm kín của tình cảm yêu đương trong các em.

Tình cảm yêu đương của thanh niên học sinh rất dễ vỡ. Khả năng nhận thức về bản thân và người khác chưa đầy đủ và sâu sắc, tình cảm còn mang tính cảm xúc cao, quan niệm sống của bản thân chưa xác lập, các yếu tố khách quan như: thái độ của cha mẹ, dư luận xã hội,... có thể cản trở và làm tan vỡ tình yêu của các em. Vì vậy, tình yêu của các em ít tiến tới hôn nhân và để lại nhiều dấu ấn khó phai trong tâm trí của các em.

Cũng như các hiện tượng tâm lý khác, tình yêu của thanh niên học sinh chịu sự chi phối của đặc điểm cơ thể, điều kiện sống, hoạt động và giao tiếp của các em. Thực tế cho thấy, ngoài những biểu hiện trong sáng và thường gặp trong sự phát triển tình cảm của các em còn có những biểu hiện đa dạng khác và rất đáng được quan tâm như: lợi dụng nhau trong tình cảm, cảm tính khi quyết định tình cảm của mình, chưa nhận biết đầy đủ bản chất và quy luật của tình yêu, sống thử trước hôn nhân, không quan tâm đến sự góp ý của cha mẹ, thiếu hiểu biết về sức khỏe sinh sản,...

Trước hết, người lớn cần quan sát các em một cách thường xuyên để nhận ra những thay đổi trong hành vi, cử chỉ, ngôn ngữ của các em và nhận dạng các biểu hiện tình cảm yêu đương của các em. Tiếp theo, người lớn cần lắng nghe các em với một thái độ yêu thương và tôn trọng vì đó là điều kiện duy nhất để các em có thể bày tỏ tình cảm của mình và để người lớn hiểu được nguồn gốc và bản chất của những hành vi yêu đương của các em. Cuối cùng, người lớn cần hướng dẫn các em trên cơ sở gợi ý và phân tích cái hay cái dở để giúp các em lựa chọn thái độ nên có trong việc biểu hiện tình cảm của mình. Không vẽ đường cho hươu chạy và cũng không làm ngơ khi hươu đã muốn chạy hoặc đang chạy, đó là nguyên tắc giáo dục tình cảm yêu đương cho thanh niên học sinh.

3.5. Đặc điểm nhân cách của thanh niên học sinh

3.5.1. Sự phát triển của tự ý thức

Thanh niên học sinh có nhu cầu tìm hiểu bản thân, xây dựng hình ảnh bản thân và đánh giá bản thân. Đây là dấu hiệu tích cực trong quá trình hình thành và hoàn thiện nhân cách một cách tự giác. Những yếu tố của ngoại hình được các em chú ý là: chiều cao, cân nặng, làn da, mái tóc, trang phục, đồ trang sức, các phương tiện liên lạc và phương tiện đi lại. Các em dành không ít thời gian hàng ngày của mình để trao chuốt ngoại hình của mình, coi đó là một giá trị cá nhân quan trọng. Mặt khác, những phẩm chất bên trong và những khả năng của các em cũng là đề tài thu hút không ít thời gian và tâm trí của các em. Các em thường liệt kê những phẩm chất của mình và đánh giá sự cần thiết của chúng so với vị trí của mình trong các mối quan hệ, so với mong đợi của người lớn. Các em thường liệt kê những khả năng của mình và đánh giá chúng xem có giúp mình đạt được những mục tiêu học tập, mục tiêu tình cảm, mục tiêu nghề nghiệp và những mục tiêu khác của bản thân.

Thanh niên học sinh không chỉ so sánh bản thân mình trong hiện tại với lý tưởng sống đã chọn mà còn so sánh mình với những “hình mẫu” mà mình theo đuổi. Các em thường so sánh những phẩm chất, những khả năng, mục đích sống và giá trị xã hội của mình với “hình mẫu” mà mình lựa chọn. Các em thường suy nghĩ và nhận xét bản thân mình không chỉ ở hiện tại mà còn cả trong tương lai. Các em không chỉ nhận xét và đánh giá những phẩm chất và hành vi riêng lẻ của bản thân mà còn đánh giá khái quát nhiều phẩm chất và hành vi của mình. Điều này cho thấy sự phát triển tự ý thức của thanh niên học sinh có tính toàn diện và sâu sắc.

Các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình xây dựng hình ảnh bản thân là: vị trí của các em trong gia đình, trong trường học và trong xã hội; yêu cầu của người lớn đối với các em trong giao tiếp; yêu cầu của hoạt động học tập ở trường; mục tiêu cuộc đời mà các em đang lựa chọn. Có những em đã thể hiện sự (đánh giá bản thân cao hơn so với thực tế mình có, tạo nên sự tự cao trong các em. Có em biết mình xuất thân từ gia đình quyền chức hay giàu có mà tỏ ra xem thường người khác, có em biết mình học giỏi và thông minh nên thiếu tôn trọng bạn bè và người lớn, có em biết mình xinh đẹp

nên cho phép mình nói năng tùy tiện và xúc phạm những người xung quanh. Ngược lại, có những em không nhận thấy được những ưu điểm của mình, tạo ra sự mặc cảm và tự ti. Vì những lý do khách quan như: gia đình nghèo khó, cha mẹ chia tay,... hay những lý do chủ quan như : vóc dáng thiếu chuẩn, trí lực hạn hẹp,... các em vô tình để cho những “điểm xấu” xâm chiếm toàn bộ tâm trí của mình, vô tình tự hạ thấp mình trước người đối diện.

Những hành động có trách nhiệm của người lớn giúp thanh niên học sinh có được một hình ảnh đúng về bản thân là: chỉ dẫn khoa học cho thanh niên học sinh cảm thấy những cái được và cái chưa được trong suy nghĩ và hành động của các em, hướng dẫn và động viên các em phát huy những thế mạnh và khắc phục những khiếm khuyết về cơ thể và tâm lý.

3.5.2. Xu hướng của nhân cách

3.5.2.1 Nhu cầu

Nhu cầu được tôn trọng, được bình đẳng với mọi người trong giao tiếp là nhu cầu quan trọng và phổ biến ở thanh niên học sinh. Các em không chỉ cần bạn bè cùng trang lứa tôn trọng mình mà đặc biệt rất cần người tôn trọng ý kiến của mình và đối xử bình đẳng đối với mình. Nhu cầu này đã xuất hiện ở tuổi thiếu niên học sinh và phát triển mạnh, trở nên phổ biến ở thanh niên học sinh. Các em rất cần sự độc lập trong các quyết định của mình và tự cho mình là đúng. Tuy nhiên, xét cho đến cùng, các em vẫn rất cần sự góp ý của người lớn, đặc biệt trong các vấn đề quan trọng của cuộc đời như: chọn bạn, xây dựng tình yêu, chọn lựa nghề nghiệp, xây dựng quan điểm sống và hình ảnh bản thân. Điều quan trọng là người lớn phải nhận ra điều này và trở thành điểm tựa đáng tin cậy cho các em, đó là điều kiện cần thiết để các em bày tỏ nhu cầu của mình. Ngược lại, người lớn sẽ rất khó nhận biết các em có những ham muốn gì và như vậy họ cũng sẽ rất khó nhận biết các em thỏa mãn những nhu cầu đó bằng cách nào, điều này sẽ gây trở ngại cho người lớn trong quá trình giáo dục các em.

Nhu cầu chứng tỏ bản thân cũng là nhu cầu quan trọng và thường gặp ở tuổi thanh niên học sinh. Nhận thức về sự phát triển cơ thể đạt đến mức hoàn thiện như người lớn, nhận thức về vai trò người lớn của mình trong các mối quan hệ gia đình, trường học và xã hội, các em có nhu cầu thể hiện suy nghĩ của mình, thể hiện hành động và năng lực của mình trong quá trình sinh sống và học tập. Các em thường cố tìm ít nhất một lĩnh vực nào đó trong đời sống cá nhân để khẳng định sự hiện diện của mình. Có hai cách thể hiện bản thân: thể hiện tích cực và thể hiện tiêu cực. Cách thể hiện tích cực có thể là: cố gắng học giỏi một môn học, vượt qua mọi rào cản để thực hiện một hành động cao đẹp, thể hiện một phẩm chất đạo đức trong đời sống, thực hiện một nhiệm vụ được cha mẹ hay thầy cô giao phó,... Cách thể hiện tiêu cực như là: tạo ra một kiểu thời trang cho bản thân một cách khác người và không phù hợp với thị hiếu thẩm mỹ xã hội, thực hiện những hành vi gây sự chú ý

của nhiều người nhưng lại không được họ chấp nhận, chạy theo một lối sống xa xỉ và không phù hợp với tuổi thanh niên chưa tự lập về tài chính,...

3.5.2.2 Sự hình thành thế giới quan khoa học

Thanh niên học sinh là lứa tuổi xây dựng quan điểm sống (hình thành thế giới quan). Những biểu hiện của quá trình xây dựng quan điểm sống ở các em là: các em thường quan tâm tìm hiểu và trao đổi đến những nguyên tắc chung của cuộc sống, quan tâm đến vai trò của con người trong lịch sử, quan hệ giữa con người với con người, ý nghĩa của cuộc sống,... Từ những năm đầu tiên của cuộc đời, các em đã được học những điều hay và tránh những điều xấu. Trong suốt những năm học phổ thông tiếp theo, các em phân tích, tổng hợp và khái quát những suy nghĩ và quan điểm của mình về chân, thiện, mỹ để xây dựng cho mình một hệ thống quan điểm về tự nhiên, xã hội và con người. Thêm vào đó, sự phát triển mạnh mẽ của tư duy trừu tượng ở tuổi này giúp thanh niên học sinh có thêm nhiều hiểu biết mang tính khái quát về thế giới xung quanh, giúp các em có thể xác định được thái độ của mình đối với thế giới và đánh giá nó; từ đó các em có cái nhìn sâu sắc hơn về cuộc sống xung quanh. Nhờ đó, quá trình hình thành quan điểm sống của các em ở tuổi này không mang tính hình thức, rời rạc mà đi vào bản chất, hệ thống. Một nghiên cứu trong năm 2012 trên 377 thanh niên học sinh của 4 trường THPT tại TP.HCM cho thấy đa số học sinh có nhận thức sâu sắc về các giá trị đạo đức trong đời sống hàng ngày. Các giá trị được các em cho là cần thiết theo thứ tự: hiếu thảo đối với cha mẹ, yêu thương gia đình, có trách nhiệm đối với gia đình và học tập, kính trên nhường dưới, tự trọng, lịch sự trong giao tiếp xã hội, có uy tín, tôn trọng bạn bè, kiên nhẫn và sáng tạo trong học tập. Các giá trị đạo đức đối với gia đình chiếm phần lớn trong mười giá trị nêu trên chứng tỏ gia đình có một vị trí quan trọng trong tâm trí của thanh niên học sinh [37].

Sự hình thành quan điểm sống của thanh niên học sinh chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố đặc biệt là hoàn cảnh xã hội các em sinh ra và lớn lên. Thời đại ngày nay có nhiều thuận lợi nhưng cũng có nhiều bất lợi cho sự hình thành quan điểm sống của thanh niên học sinh. Sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ thông tin, sự mở rộng giao lưu văn hóa toàn cầu và sự thay đổi nhiều hệ thống giá trị xã hội là ba tác nhân quan trọng chi phối sự chọn lựa quan điểm sống của thanh niên học sinh. Sự hướng dẫn có định hướng của nhà giáo dục thông qua các bài học, cách sống và cách làm việc của người lớn, hệ thống giá trị mà người lớn xung quanh các em đang theo đuổi có ý nghĩa quyết định sự lựa chọn quan điểm sống và hình thành nhân cách của thanh niên học sinh.

3.5.2.3 Lý tưởng sống

Thanh niên học sinh là lứa tuổi đang tìm kiếm, lựa chọn và xây dựng lý tưởng sống. Sự phát triển tính ý nghĩa của các quá trình nhận thức, sự hình thành quan điểm sống, sự phát triển tình cảm mang tính sâu sắc có liên quan với quá trình hình thành lý tưởng sống. Các em thường phân tích những phẩm chất cao quý của các vĩ nhân trong lịch sử và các nhân vật nổi tiếng trong cuộc sống

hiện tại của mình để phác họa cho mình một “hình ảnh riêng” và lấy đó làm mục tiêu để cố gắng đạt được.

Thanh niên học sinh chịu nhiều ảnh hưởng từ quan điểm và lối sống của người lớn trong gia đình, nhà trường và đặc biệt là ngoài xã hội trong quá trình tìm kiếm một hình ảnh hoàn chỉnh cho bản thân. Bên cạnh những hình ảnh cao đẹp còn có những hình ảnh đáng lo ngại được các em chọn lựa làm mục tiêu của cuộc đời mình. Những hình ảnh đáng lo ngại này xuất phát từ những suy nghĩ của các em cho rằng: tiền bạc quyết định tất cả, có nghề cao sang và có nghề thấp hèn, sống là hưởng thụ và cho mình trước tiên, đề cao mình và coi thường người khác,...

Lý tưởng sống của thanh niên học sinh sẽ quyết định nhân cách của các em. Lứa tuổi này là giai đoạn các em hình thành lý tưởng sống. Vì vậy, sự định hướng của người lớn là rất cần thiết. Quá trình xây dựng lý tưởng sống của các em diễn ra thuận lợi và đúng hướng hay không, phần nhiều do lối sống và sự hướng dẫn của cha mẹ, người thân và thầy cô giáo. Những lý tưởng sống cao đẹp như: một người giàu tri thức và nhân hậu, một người biết chia sẻ, một người biết cho và nhận, một người sáng tạo và hữu ích cho cộng đồng, một sứ giả hòa bình, một nghệ nhân tài hoa, một thân thể khỏe mạnh và thông minh,... là những hình mẫu cần được khuyến khích cho thanh niên học sinh.

TÓM TẮT

Tuổi thanh niên học sinh là lứa tuổi có sự phát triển cơ thể mang tính chất tương đối hài hòa, êm ả, không có nhiều biến động và mâu thuẫn. Chiều cao, cân nặng của các em đã phát triển chậm lại so với tuổi thiếu niên học sinh. Sự tăng trưởng của hệ cơ xương đang dần Dãn đạt đến mức hoàn thiện như người lớn. Hoạt động của hệ tuần hoàn, của các tuyến nội tiết diễn ra bình thường gần như người lớn và quy định khả năng làm cha mẹ của các em.

Các điều kiện xã hội ảnh hưởng đến quá trình phát triển tâm lý của các em có thể tìm thấy trong cuộc sống gia đình, trường học, các quan hệ xã hội của các em. Sự thừa nhận ngày càng nhiều tính người lớn trong các em từ phía cha mẹ, thầy cô, bạn bè và những người thân là một nhận thức đúng về các em và là điều kiện quan trọng cho các em trưởng thành.

Hoạt động chủ đạo của các em là học tập - hướng nghiệp. Vì vậy, người lớn cần quan tâm giúp đỡ các em định hướng nghề nghiệp cho đúng, giúp các em chuẩn bị những hành trang cần thiết để trở thành của một công dân có ích và lành nghề trong tương lai.

Năm tính chất cơ bản của nhận thức ở lứa tuổi này được phát triển mạnh ở tất cả các quá trình nhận thức và tạo nên đặc trưng về nhận thức ở các em là: tính mục đích, tính chủ định, tính suy luận, tính hệ thống và tính thực tiễn. Những chính sách giáo dục và những phương cách giảng dạy cần phải tạo mọi điều kiện để thúc đẩy sự phát triển khả năng nhận thức của các em và giúp các em chuẩn bị cho việc học nghề tiếp theo trong tương lai.

Xúc cảm của thanh niên học sinh có tính ổn định và tình cảm của các em rất đa dạng. Thái độ học tập có ý thức và có mục đích. Tình cảm gia đình và tình bạn là những tình cảm quan trọng ở các em. Thanh niên học sinh có nhu cầu kết bạn thân tình và chủ động tìm hiểu và chọn bạn cho mình. Các em có bạn cùng giới, bạn khác giới và nhóm bạn. Nhu cầu yêu đương xuất hiện ở tuổi thanh niên học sinh. Tình cảm yêu đương ở lứa tuổi này là tình cảm hồn nhiên, thầm kín, nhưng cũng rất dễ vỡ. Người lớn, đặc biệt là các bậc phụ huynh cần nhận thức rõ những ảnh hưởng từ xã hội hiện đại đang hiện diện trong tình cảm của các em mình, từ đó, có thể có những điều chỉnh cần thiết trong giao tiếp với các em theo nguyên tắc: tình thương, tôn trọng, trách nhiệm, thẳng thắn và thiện chí.

Thanh niên học sinh không chỉ so sánh bản thân mình trong hiện tại với lý tưởng sống mà mình chọn lựa mà còn so sánh mình với những “hình mẫu” mà mình theo đuổi. Nhu cầu được tôn trọng, được bình đẳng với mọi người và nhu cầu chứng tỏ bản thân trong giao tiếp và học tập là những nhu cầu quan trọng và phổ biến ở thanh niên học sinh. Thanh niên học sinh là lứa tuổi xây dựng quan điểm sống, lý tưởng sống và quan điểm chọn nghề cho mình trong tương lai. Sự hình thành và phát triển nhân cách của thanh niên học sinh chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố, đặc biệt là hoàn cảnh xã hội các em sinh ra và lớn lên. Thời đại ngày nay có nhiều thuận lợi nhưng cũng có nhiều bất lợi cho sự hình thành nhân cách của các em. Vì vậy, sự hướng dẫn có định hướng của người lớn thông qua các bài học, cách sống và cách làm, việc của người lớn, hệ thống giá trị xã hội mà người lớn xung quanh các em đang theo đuổi có ý nghĩa quyết định sự hình thành nhân cách các em. Những hành động có trách nhiệm của người lớn giúp thanh niên học sinh có được một hình ảnh đúng về bản thân là: chỉ dẫn khoa học cho thanh niên học sinh cảm thấy những cái được và cái chưa được trong suy nghĩ và hành động của các em, hướng dẫn và động viên các em phát huy những thế mạnh và khắc phục những khiếm khuyết về cơ thể và tâm lý.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Trình bày các đặc điểm chính về sự phát triển Cơ thể của thanh niên học sinh có liên quan với sự phát triển tâm lý của học sinh ở lứa tuổi này.
2. Phân tích vai trò của các điều kiện xã hội có ảnh hưởng đến sự phát triển tâm lý của thanh niên học sinh.
3. Phân tích ý nghĩa của hoạt động học tập - hướng nghiệp trong quá trình phát triển tâm lý của thanh niên học sinh.
4. Trình bày đặc điểm của các quá trình nhận thức của thanh niên học sinh và nêu ý nghĩa của việc tìm hiểu các đặc điểm này trong dạy học.

5. Trình bày những đặc điểm tình cảm của thanh niên học sinh và giải thích nguyên nhân xuất hiện các đặc điểm này. Nêu ý nghĩa của việc tìm hiểu các đặc điểm này trong giáo dục học sinh.
6. Trình bày những đặc điểm nhân cách của thanh niên học sinh và giải thích nguyên nhân xuất hiện các đặc điểm này. Nêu ý nghĩa của việc tìm hiểu các đặc điểm này trong giáo dục học sinh.

Chương 4: TÂM LÝ HỌC DẠY HỌC

4.1. Hoạt động dạy

4.1.1. Khái niệm hoạt động dạy

4.1.1.1 Dạy và Hoạt động dạy

Trong cuộc sống gia đình hàng ngày, người lớn (ông bà, cha mẹ, cô, chú, anh chị,...) vẫn thường xuyên dạy trẻ con cách thức cư xử, thể hiện lời nói, các hành vi phù hợp trước mặt người khác hoặc tạo ý thức trách nhiệm cho trẻ trong những việc làm mà người lớn giao phó.

Khi trẻ bắt đầu có những quan hệ xã hội rộng hơn phạm vi gia đình, những người lớn khác (người hàng xóm, tổ trưởng dân phố hay một công dân trưởng thành,...) đều có thể nhắc nhở trẻ em về những điều nên, điều phải làm và không được phép. Người xưa thường nhắc nhở phải: “học ăn, học nói, học gói, học mở”. Tương ứng với điều đó là nhiệm vụ của người dạy. Người lớn ý thức tầm quan trọng của việc dạy này nên thực hiện chúng rất sớm, như qua câu nói truyền miệng: “Dạy con từ thuở còn thơ”. Có thể kể vài biểu hiện của dạy như:

- Ông bà nhắc các cháu biết thưa, trình, xin phép khi đi ra ngoài hay về nhà.
- Cha mẹ thường hay chỉ bảo con cái quy tắc trong ăn uống, biết tương quan vị trí của mình với người khác để ngồi đúng chỗ. Người Việt thường nói: “Ăn trông nồi, ngồi trông hướng”.
- Một cụ già hưu trí trong khu phố có thể dừng cuộc cãi vã của đám trẻ con đang chơi ở đầu ngõ để “thuyết giảng” một bài học về tính nhường nhịn bạn cùng chơi.

Những nội dung dạy như trên rất cần cho thế hệ trẻ vì ít nhiều đã mang lại cho trẻ những hiểu biết để ứng xử phù hợp trong những tình huống xác định.

Dạy trong đời sống hàng ngày vì vậy luôn cần thiết để cung cấp cho trẻ những kinh nghiệm ứng xử, giúp trẻ thích nghi các mối quan hệ trong cộng đồng người. Tuy nhiên, những tri thức như thế chưa đáp ứng được nhu cầu phát triển của một đứa trẻ trong xã hội đương đại. Đến một độ tuổi mà trẻ có thể tự điều khiển và điều chỉnh các hành vi của mình, chúng cần được dạy theo phương thức nhà trường. Theo phương thức này, trẻ em được tiếp cận những tri thức khoa học, những kỹ năng cần thiết và hình thành những năng lực người ở trình độ cao. Đảm nhận công việc dạy này không phải là người lớn nói chung mà là thầy, cô giáo - những người đã qua đào tạo về kiến thức chuyên ngành, có trình độ sư phạm.

Từ đây ta dùng thuật ngữ “hoạt động dạy” để diễn tả cách dạy “theo phương thức nhà trường” và phân biệt với dạy trong đời sống hàng ngày.

4.1.1.2 Định nghĩa hoạt động dạy:

Hoạt động dạy là hoạt động của thầy, cô giáo tổ chức và điều khiển hoạt động của người học nhằm giúp họ lĩnh hội nền văn hóa xã hội, tạo ra sự phát triển tâm lý, hình thành nhân cách.

4.1.2 Mục đích và cách thực hiện trong hoạt động dạy

4.1.2.1 Mục đích của hoạt động dạy

Từ định nghĩa trên có thể nhận ra ngay mục đích của hoạt động dạy là. “giúp người học lĩnh hội nền văn hóa xã hội, tạo ra sự phát triển tâm lý, hình thành nhân cách

Cần hiểu thêm hai ý sau :

“Nền văn hóa xã hội” là thuật ngữ dùng để chỉ những thành tựu vật chất và tinh thần (là các công trình kiến trúc, những thành tựu khoa học - kỹ thuật, những sản phẩm văn hóa vật thể hay phi vật thể, v.v...) mà nhiều thế hệ đi trước đã tạo ra trong lao động và cải tạo thế giới suốt quá trình lịch sử loài người. Cần lưu ý rằng nền văn hóa xã hội nói trong định nghĩa hoạt động dạy đã được các nhà giáo dục chọn lọc, tinh chế cho phù hợp với trình độ lĩnh hội của học sinh từng cấp học

Vì sao hoạt động dạy phải giúp người học lĩnh hội nền văn hóa xã hội, tạo ra phát triển tâm lý, hình thành nhân cách?

Quan điểm duy vật biện chứng về bản chất hiện tượng tâm lý người đã chứng minh tâm lý người là kết quả của sự phản ánh thế giới tự nhiên và xã hội vào não người thông qua hoạt động và giao tiếp của từng cá nhân và nội dung tâm lý người mang đậm bản chất xã hội - lịch sử. Con người có được tâm lý theo phương thức “chuyển từ ngoài vào trong” theo cơ chế “di sản” chứ không theo con đường di truyền. Nội dung tâm lý chỉ có được khi con người thực hiện các hoạt động và giao tiếp xã hội. Bằng cách đó mỗi cá nhân sẽ lĩnh hội nền văn hóa xã hội, chuyển biến những thành quả của nhân loại, của dân tộc thành năng lực của riêng mình, làm phát triển tâm lý, nhân cách [12, 11-65].

Tuy nhiên mỗi trẻ em không thể tự mình biến các năng lực của loài người thành năng lực của bản thân mà cần sự giúp đỡ của người lớn ở những mức độ khác nhau. Nói một cách khác, trẻ lĩnh hội nền văn hóa xã hội gián tiếp thông qua người lớn. Mục đích chỉ đạt hiệu quả tốt nhất khi áp dụng phương thức nhà trường. Chủ thể hoạt động dạy là thầy, cô giáo sẽ giữ vai trò trung gian giữa trẻ em và nền văn hóa xã hội, qua đó thúc đẩy sự phát triển tâm lý, hình thành nhân cách của trẻ.

4.1.2.2 Cách thực hiện

Ta cần tìm hiểu nhiệm vụ của thầy, cô giáo khi giữ vị trí cầu nối giữa trẻ với nền văn hóa xã hội. Để thuận tiện đạt ý trong từng bối cảnh cụ thể, từ đây các danh hiệu: “thầy, cô giáo”, “giáo viên”, “người dạy”, “chủ thể dạy” và “học sinh”, người học”, “chủ thể học” được dùng tương đương. Ở bậc trung học, giáo viên không làm nhiệm vụ sáng tạo ra tri thức mới.

Giáo viên cũng không làm nhiệm vụ tái tạo tri thức cho mình mà nhiệm vụ chủ yếu là tổ chức quá trình tái tạo các tri thức đã tích lũy trong nền văn hóa xã hội cho người học. Khi tiến hành hoạt động dạy, giáo viên phải sử dụng tri thức này như là nguyên vật liệu, là phương tiện để tổ chức và điều khiển người học tái tạo tri thức đó trong mỗi người. Mặt khác, để lĩnh hội tri thức có hiệu quả

người học cần thể hiện tính tích cực trong học tập, phải ý thức được đối tượng cần lĩnh hội (tri thức). Ta cũng biết, tính tích cực hoạt động thể hiện ở chỗ chủ thể hoạt động luôn ý thức tự giác trong các hành động, không bị những áp lực bên ngoài khi thực hiện các hành động chiếm lĩnh mục đích. Kết hợp hai ý vừa nói, hoạt động dạy của giáo viên cần hướng đến tổ chức, điều khiển quá trình tái tạo tri thức, kỹ năng cho từng người học dựa trên cơ sở hoạt động tích cực của người học. Người dạy luôn quan tâm khơi nguồn tính tích cực học tập ở người học, thúc đẩy người học tự giác thực hiện các hành động học tập tương ứng với các nhiệm vụ đã được giao phó. Như vậy hoạt động dạy và hoạt động học cùng tồn tại và gắn kết với nhau, có thể xem đó là hai thành phần căn bản của một hoạt động có tên là “hoạt động dạy học”. Trong hoạt động dạy học, người dạy thực hiện chức năng tổ chức, điều khiển người học, thể hiện sự sáng tạo khi thiết kế các nhiệm vụ phù hợp với mục đích đào tạo và trình độ nhận thức của người học, còn người học đảm nhận chức năng hành động, sẵn sàng tiếp nhận và tự giác thực hiện các nhiệm vụ với mong muốn kết quả tốt nhất, qua đó lĩnh hội các tri thức, kỹ năng, kỹ xảo,... làm phát triển tâm lý, hình thành nhân cách cho chính mình.

Tóm lại: Hoạt động dạy là hoạt động chuyên biệt theo phương thức nhà trường, do thầy, cô giáo đảm nhận để giúp người học tiếp thu nền văn hóa xã hội, phát triển tâm lý, hình thành nhân cách.

4.2. Hoạt động học

4.2.1. Khái niệm hoạt động học

4.2.1.1. Điểm khác biệt giữa “học” và “hoạt động học”

Để dễ nắm bắt nội dung, hãy xem vài ví dụ:

Ví dụ 1: Một nhóm trẻ nhi đồng cùng chơi trò bán quán. Hoạt động lúc này của nhóm trẻ là vui chơi. Mục đích khi vui chơi là được giải trí, tìm sự vui vẻ. Trò chơi này có phân định thắng, thua nên khi tham gia cuộc chơi, mỗi em phải suy nghĩ, tính toán nước đi để thắng cuộc. Như vậy, qua trò chơi trẻ em học được cách suy nghĩ những nước đi hiệu quả. Cái học được này không phải là mục đích được xác định trước khi trẻ tham gia trò chơi.

Ví dụ 2: Một người sau thời gian làm việc căng thẳng muốn tìm một nơi để thư giãn, nghỉ ngơi. Ông chọn vùng biển, kết hợp việc tắm biển và thưởng thức hải sản. Nhưng nơi ông đến khi ấy đang mùa du lịch, quá nhiều du khách trên bãi biển. Các dịch vụ trên bãi biển khi đông người thường ít chu đáo, mục đích tắm biển của ông không được thoải mái và giá các món hải sản đều tăng cao. Sau chuyến đi, ông rút ra một bài học là lần sau không nên đi biển trong thời điểm ấy.

Ví dụ 3: Một học sinh THPT muốn nâng cao khả năng nói và viết tiếng Anh. Em quyết định chọn một trung tâm ngoại ngữ gần nhà, có mức học phí từng khóa học chấp nhận được để theo học lâu dài. Với mục đích định trước và sự chuyên cần học tập, chỉ sau vài khóa học, em học sinh thấy hài lòng vì khả năng nói, viết tiếng Anh được tăng lên.

Qua ba ví dụ trên, có thể thấy được hai kiểu học ở con người: Học trong đời sống thường ngày và học theo phương thức nhà trường.

Học trong đời sống thường ngày (còn gọi là học ngẫu nhiên): Những kết quả học được hoàn toàn theo cách tự nhiên, sau khi làm xong một hoạt động nào đó. Trường hợp này con người không đặt chủ đích học từ trước. Ví dụ 1,2 trên đây và có thể thêm: sau khi xem xong bộ phim Tây du ký trên truyền hình, mỗi người tự rút ra một số bài học cho mình về cách phân định cái thiện, ác vốn luôn đan xen trong cuộc sống.

Đặc điểm của kiểu học này là:

Việc học được kèm theo khi con người thực hiện một hoạt động với mục đích khác, không phải là học. Xảy ra trong các tình huống đa dạng, mọi lúc, mọi nơi.

Những tri thức thu được qua kiểu học này thường là đơn giản, rời rạc, không hệ thống. Chúng được rút ra từ những tình huống cụ thể nên mang tính kinh nghiệm, không thể khái quát.

Học theo phương thức nhà trường (gọi là hoạt động học): Đây là hoạt động chuyên biệt của con người, qua đó mỗi người lĩnh hội các tri thức, kỹ năng, kỹ xảo theo những mục đích đã xác định từ trước.

Đặc điểm của kiểu học này là:

Người học hướng đến chiếm lĩnh những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, các: phương thức hành động, các chuẩn mực, giá trị đạo đức nhân văn,... Đây là mục đích trực tiếp của hoạt động học. Nhờ đó, người học có thể tiếp thu thành quả của nhân loại, thừa kế di sản văn hóa của dân tộc thành một hệ thống năng lực của riêng mình.

Hoạt động học theo kế hoạch định trước, có tổ chức, đòi hỏi áp dụng những phương pháp tích cực.

Trong khoảng thời gian hạn định, người học thu nhận được một khối lượng lớn tri thức khoa học và các kỹ năng tương ứng. Chỉ có ở con người. Mỗi con vật trong cuộc sinh tồn đã học được rất nhiều từ môi trường, nhưng không có hoạt động học. Thật vậy, với những ý vừa nêu trên đây cho thấy không có một động vật nào, kể cả loài có bộ não phát triển đạt đến khả năng học tập như con người.

Dưới đây là tóm tắt những điểm chính về hai thuật ngữ học và hoạt động học.

Bảng 4.1. Đối chiếu khác biệt giữa Học và Hoạt động học

Tiêu chí	Học	Hoạt động học	
Mục đích	Mục đích không được xác định trước, thường là từ các tình huống ngẫu nhiên	Mục đích được xác định trước, người học có thể ý thức mục đích này thật rõ ràng.	4 .2.1.2 Định nghĩa hoạt động học:
Nội dung	Những tri thức rời rạc, ngẫu nhiên, thường đơn giản và không khái quát	Các tri thức khoa học đã được kiểm chứng, có tính khái quát, có hệ thống.	H
Phương pháp, phương tiện	Ít cần đến phương pháp, phương tiện hỗ trợ	Cần áp dụng các phương pháp, sử dụng phương tiện phù hợp.	oạt động
Chủ thể	Bất kỳ người nào (trẻ em, người trưởng thành).	Không giới hạn tuổi nhưng có danh xưng là học sinh, sinh viên, gọi chung là “người học”.	học là hoạt động đặc thù
Thời gian, không gian	Mọi lúc, mọi nơi	Có quy định thời điểm, diễn ra trong nhà trường.	của con người,
Kết quả	Hình thành ở người học những kinh nghiệm gắn với tình huống cụ thể, giúp thích nghi trong cuộc sống.	Hình thành ở người học hệ thống tri thức lý luận làm nền tảng, tạo ra năng lực thực tiễn và giúp họ sáng tạo.	được điều khiến bởi mục đích tự

giác là lĩnh hội những tri thức, giá trị, kỹ năng, kỹ xảo, phương thức hành vi,... một cách khoa học và hệ thống

Vậy điều cần lưu ý khi nghiên cứu định nghĩa:

Hoạt động học là một thuật ngữ dùng chỉ một hoạt động đặc biệt của con người. Trong hoạt động này người học hướng vào việc lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, các chuẩn hành vi, các giá trị, v.v... đã được tích lũy nhiều ngàn năm trong kho tàng văn minh nhân loại hoặc đang được quy định trong các quan hệ xã hội đương thời.

Khi tham gia hoạt động học, người học phải thể hiện tính tự giác, luôn ý thức rõ mục đích hoạt động mình đang tiến hành.

Hoạt động học có quan hệ chặt chẽ với hoạt động dạy, được điều khiển bởi hoạt động dạy.

Kết luận sơ phạm :

Hoạt động học không phải là hoạt động độc lập mà cần có sự trợ giúp của người dạy. Người học cũng không dễ dàng xác định đúng mục đích học tập. Người dạy cần ý thức điều này, từ đó vạch kế hoạch tổ chức, điều khiển hoạt động học, giúp người học ý thức được mục đích học tập (chiếm lĩnh tri thức, kỹ năng, v.v...), khơi dậy ở người học những động lực tích cực cũng như nghị lực vượt qua những trở ngại bên ngoài và bên trong bản thân.

4.2.2 Bản chất của hoạt động học

Để hiểu hơn về hoạt động học, ta tìm hiểu thêm bản chất hoạt động học :

4.2.2.1 Đối tượng của hoạt động học

Đối tượng của hoạt động học là hệ thống các tri thức, kỹ năng, kỹ xảo tương ứng với tri thức đó. Chúng là đối tượng tồn tại khách quan bên ngoài người học và người học đang có nhu cầu tái tạo lại tri thức này trong đầu óc của mình. Việc tái tạo tri thức không thể theo cách người dạy rót tri thức cho người học bằng các bài giảng lý thuyết được biên soạn công phu. Theo lý thuyết hoạt động, muốn chiếm lĩnh đối tượng, người học phải tác động trực tiếp vào đối tượng đó bằng những hành động cụ thể, phù hợp. Cho nên trong quá trình sư phạm, người dạy phải từ đối tượng cần lĩnh hội để thiết kế các nhiệm vụ cho người học, tạo ý thức tự giác và nhu cầu học tập. Người học sẽ chiếm lĩnh đối tượng này khi hoàn thành các nhiệm vụ của người dạy giao phó.

4.2.2.2 Hoạt động học hướng vào làm thay đổi chính mình

Trong một hoạt động luôn tồn tại chủ thể hoạt động và đối tượng chịu tác động. Quan hệ thường thấy là chủ thể tác động vào đối tượng, làm biến đổi đối tượng này thành sản phẩm phục vụ nhu cầu của con người. Mục đích của hoạt động này chính là những sản phẩm được tạo ra.

Ta quan sát hoạt động lao động sản xuất của người nông dân: Mục đích mà người nông dân muốn đạt đến khi cày bừa trên mảnh ruộng nhà mình là sản lượng lúa thu được vào cuối vụ mùa. Những đối tượng chịu tác động là đất đai, hạt giống, phân bón,... bị biến đổi để hiện thân ở sản phẩm. Chủ thể nông dân cũng có thay đổi (như hao mòn sức khỏe, có thêm kinh nghiệm trồng trọt) nhưng đó không phải là mục đích chính của hoạt động sản xuất.

Trong hoạt động học thì ngược lại, mục đích chính không phải là chủ thể học làm thay đổi đối tượng (tức làm gia tăng hay suy giảm kho tàng tri thức của nhân loại đang tồn tại) mà làm thay đổi, phát triển chính chủ thể học (người học sẽ thu nhận được các tri thức, kỹ năng, hình thành các phẩm chất và năng lực cá nhân). Nếu người học càng tích cực trong quá trình học thì khối lượng tri thức, kỹ năng tích lũy được càng nhiều. Trong kho tàng tri thức vẫn như thế, sẵn sàng cho những người học khác. Cần nói thêm rằng, hoạt động học hướng đến thay đổi đối tượng (như xây dựng tri thức khoa học mới, tìm ra các quy luật) chỉ thể hiện ở những người học có trình độ cao (như học

viên cao học, nghiên cứu sinh). Đó cũng là hoạt động chuyên biệt của các nhà khoa học, thường gọi là hoạt động nghiên cứu khoa học.

4.2.2.3 Hoạt động học được điều khiển một cách có ý thức nhằm tiếp thu tri thức, kỹ năng, kỹ xảo

Để hiểu bản chất thứ ba này cần nắm vững hai ý sau:

Một là, việc tiếp thu tri thức, kỹ năng, kỹ xảo nói trên đây phải được hiểu là người học cần tiếp thu cả về nội dung lẫn hình thức, không chỉ lĩnh hội những sự kiện, hiện tượng cụ thể mà còn phải đạt đến những tri thức khái quát, nâng lên thành hệ thống lý luận.

Như đã trình bày ở đoạn trên, quá trình tiếp thu tri thức của con người có thể diễn ra theo hai cách: Cách thứ nhất là khi chủ thể tiến hành hoạt động thực tiễn trong một tình huống cụ thể. Những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo lĩnh hội được thường mang tính kinh nghiệm, khó khái quát. Cách này cần nhưng chưa đủ.. Cách thứ hai là chính trong hoạt động học, người học phải ý thức mục đích học tập, phải tự giác và nỗ lực vượt khó để chiếm lĩnh các tri thức khoa học. Đối tượng bây giờ là hệ thống những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo đã được chọn lọc bởi các nhà giáo dục học, những người biên soạn chương trình học căn cứ trên các yêu cầu mà xã hội đương thời đòi hỏi. Đó là những tri thức, kỹ năng đã được hệ thống hóa, khái quát hóa, chứa đựng những khái niệm quan trọng, những đặc điểm bản chất, các mối liên hệ mang tính quy luật, những nguyên lý quan trọng trong thế giới khách quan và đời sống xã hội người. Việc lĩnh hội những tri thức lý luận này không dễ dàng, người học cần ý thức tự giác cao và có sự trợ giúp của các thầy, cô giáo.

Hai là, ta lưu ý cụm từ “được điều khiển”. Cụm từ mang ý nghĩa bị động, cho thấy có một chủ thể bên ngoài điều khiển, không phải chủ thể của hoạt động học. Chủ thể bên ngoài đó chính là người dạy (thầy, cô giáo). Ý này nhắc bảo rằng, không chỉ người học phải ý thức, tự giác mà còn đòi hỏi người dạy phải có ý thức rõ trách nhiệm của mình trong việc tổ chức, thiết kế các hành động học của người học nhằm giúp họ đạt được mục đích học tập.

Hoạt động học không chỉ nhằm lĩnh hội những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo mà còn hướng đến việc hình thành những tri thức của chính bản thân hoạt động học, đó là những cách thức thực hiện hoạt động, là phương pháp học

Thật vậy, để hoạt động học có hiệu quả cần biết cách thức thực hiện, biết sử dụng các phương pháp học tập phù hợp. Ý chính của bản chất thứ tư này là nhấn mạnh cả hai việc: lĩnh hội tri thức và nắm vững phương pháp học như là hai nhiệm vụ quan trọng mà người học cần quan tâm đồng thời.

Thực tế dạy học ở trường trung học, không phải học sinh nào cũng ý thức được ý nghĩa của phương pháp, không dễ tự trang bị, rèn luyện những cách học hiệu quả trong quá trình học tập của họ. Ở đây cần có sự trợ giúp thiết thực của thầy cô giáo.

Nhưng có một câu hỏi đặt ra là: “Trong sách giáo khoa các môn học chỉ trình bày hệ thống tri thức khoa học, những nội dung học sinh cần lĩnh hội mà không có một bài nào nhắc đến phương pháp học. Vậy thầy, cô giáo hình thành phương pháp học cho học sinh khi nào?”. Trả lời được câu hỏi này các thầy cô giáo sẽ nâng cao rất nhiều về nhận thức và trách nhiệm của mình trong công tác dạy học.

Ta biết rằng tiến trình dạy học từng bài, từng chương trong một môn học tuân thủ logic chặt chẽ, theo kế hoạch phân phối thời gian định trước. Thường chỉ đủ để thầy, cô giáo chuyển tải nội dung, trang bị tri thức, kỹ năng tương ứng. Không có bài dạy phương pháp, nhưng thật ra cũng không có phương pháp dạy học độc lập với nội dung học tập mà chúng luôn tồn tại song song với nội dung. Khi tổ chức học sinh lĩnh hội một nội dung học tập, người dạy phải vận dụng các phương pháp tương ứng.

Chẳng hạn khi trình bày một định nghĩa trong văn học, chứng minh một định lý toán học, giải thích các đặc điểm sinh học, phân tích ý nghĩa một chiến thắng trong lịch sử, hướng dẫn giải các bài tập khác nhau,... thầy, cô giáo hoàn toàn thực hiện theo những cách thức khác nhau. Học sinh sẽ lĩnh hội phương pháp chính qua cách trình bày, dẫn dắt của thầy, cô. Trong quan hệ này, có thể nói được rằng phương pháp dạy của giáo viên quy định cách học của học sinh, cần lưu ý : Nếu thầy, cô giáo thường áp dụng cách dạy áp đặt, bắt học sinh học thuộc lòng dù chưa hiểu nội dung, thường khuyến khích học sinh chấp nhận một kết quả mà không lý giải được vì sao có kết quả đó,... thì sẽ hình thành ở học sinh cách học thụ động. Còn khi thầy, cô giáo thường xuyên áp dụng các phương pháp và hình thức dạy học tích cực, luôn khuyến khích học sinh tìm hiểu nội dung, biết lập luận và tự mình rút ra kết quả, tin tưởng ở khả năng nhận thức của mình thì hình thành cách học tích cực. Tất nhiên những phương pháp dạy học tích cực sẽ trang bị cho người học những cách học hiệu quả và có thể phát triển thành cách tự học. cách làm việc sáng tạo về sau.

Kết luận sư phạm :

Đối tượng của hoạt động học là những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo thể hiện trong một giai đoạn học tập. Do đó, hoạt động dạy và học tuy khác biệt nhau về chủ thể nhưng cả hai đều phải hướng đến đích là tái hiện những tri thức, kỹ năng này trong từng học sinh.

Học tập để phát triển chính mình. Như vậy người học cần thể hiện tính tích cực trong quá trình học tập, mong muốn chiếm lĩnh nhiều đối tượng học tập, càng nhiều càng tốt.

Từ phân tích quan hệ giữa hoạt động dạy và học ở bản chất 3, các thầy, cô giáo có thể thấy rõ sự hợp tác cần thiết giữa thầy và trò, trong đó thầy thiết kế, giao nhiệm vụ còn trò thi công, hoàn thành nhiệm vụ để đạt đến mục đích là tái hiện tri thức trong đầu học sinh.

Thầy, cô giáo cần quan tâm xây dựng đến từng học sinh cách học, phương pháp học hiệu quả. Muốn vậy, thầy cô giáo nên thường xuyên tìm tòi và vận dụng các phương pháp và hình thức dạy học phát huy tính tích cực ở người học.

4.2.3 Hình thành hoạt động học

Ở phân đoạn này, cần chú ý đến một số nội dung quan trọng, giúp mỗi giáo viên ý thức rõ cơ sở tâm lý của việc dạy học, qua đó hiểu được nền tảng lý luận và áp dụng chúng trong quá trình dạy học tương lai.

Trước hết cần nhắc lại cấu trúc hoạt động của A.N. Leonchiev [12]. cấu trúc gồm 6 thành tố có quan hệ qua lại, chuyển hóa cho nhau theo cơ chế vòng. Áp dụng vào hoạt động học, tên các thành tố và mối quan hệ thể hiện theo sơ đồ sau:

CHỦ THỂ HOẠT ĐỘNG HỌC <-> ĐỐI TƯỢNG HOẠT ĐỘNG HỌC

Hoạt động học tập	<->	động cơ học tập
Hành động học tập	<->	mục đích học tập
Thao tác học tập	<->	phương tiện học tập

KẾT QUẢ HỌC TẬP

Hình 4.1: Sơ đồ cấu trúc hoạt động học tập

Từ sơ đồ ta thấy, tuyến chủ thể từ trên xuống có ba bậc: Hoạt động học tập như là một quá trình diễn ra trong một khoảng thời gian nhằm đạt đến những kết quả xác định. Trong quá trình này người học phải thực hiện những hành động học tập. Theo A.N. Leonchiev, các hành động học tập là những đơn vị căn bản của hoạt động. Để thực hiện một hành động học tập cần sử dụng nhiều thao tác (trí óc và chân tay). Thao tác học tập là các bộ phận tham gia trong một hành động học tập. Hệ thống 3 bậc này giúp thầy, cô giáo phân giải các mức độ nhiệm vụ học tập, từ mức khái quát (hoạt động) cho đến cụ thể (thao tác).

Tuyến đối tượng có các thành phần như: Động cơ học tập, mục đích học tập, phương tiện học tập. Các thành phần này sẽ được thảo luận nhiều trong các mục bên dưới.

Mối liên hệ giữa hai tuyến như sau: Hoạt động học tập cần được thúc đẩy bởi các động cơ học tập. Hành động học tập gắn với ít nhất một mục đích học tập. Các thao tác học tập phụ thuộc vào phương tiện học tập. Động cơ và mục đích, mục đích và phương tiện có thể chuyển hóa cho nhau.

Ví dụ: Mục đích học tập có tác dụng thúc đẩy con người thực hiện các hành động. Lúc ấy mục đích đóng vai trò như động cơ. Cá nhân càng xác định rõ mục đích học tập (học để đạt được cái gì?) thì càng có động lực vượt qua khó khăn để đạt mục đích. Ngược lại động cơ học tập cũng hàm chứa mục đích. Như động cơ hoàn thiện tri thức là động lực giúp học sinh chiếm lĩnh các nội dung học vấn. Trong một quan hệ khác, mục đích học tập khi đã đạt sẽ trở thành phương tiện để người

học chiếm lĩnh một mục đích cao hơn. Khi tham gia hoạt động lao động, con người cần sử dụng cả phương tiện vật chất và phương tiện tinh thần (trí óc). Với hoạt động học cũng vậy, người học cần cả hai, nhưng phương tiện tinh thần sẽ chiếm phần quan trọng hơn. Bởi vì, để chiếm lĩnh một khái niệm mới, người học cần sử dụng những tri thức, khái niệm nền tảng đã hình thành trước đó cũng như biết áp dụng cách thức tiếp cận phù hợp. Tri thức và phương pháp được xem là phương tiện hữu hiệu trong hoạt động học.

*** Kết luận sự phạm**

Phân tích các mối liên hệ trong cấu trúc hoạt động học tập thể hiện ở sơ đồ trên giúp rút ra nhiều kết luận cho các giáo viên trong dạy học:

Chỉ có thể đạt mục đích bằng cách thực hiện hành động. Vì vậy, giáo viên cần tổ chức cho học sinh thực hiện và rèn luyện những hành động tương ứng với nội dung học tập và mục đích học tập.

Động cơ có ý nghĩa trong hoạt động. Cho nên cần quan tâm kích thích các động cơ thúc đẩy tích cực học tập.

Trong việc tổ chức quá trình học sinh hoạt động để chiếm lĩnh nội dung học vấn, giáo viên cần chú ý dẫn dắt học sinh lĩnh hội những tri thức về phương pháp (cách thức).

Các tri thức và phương pháp là kết quả của hoạt động học sẽ trở thành phương tiện quan trọng cho hoạt động học tiếp theo. Cho nên cần quan tâm hình thành các hành động trí tuệ và thao tác tư duy cho học sinh (như là những phương tiện tinh thần không thể thiếu trong quá trình nhận thức của học sinh).

Để làm rõ hơn những kết luận vừa nêu, dưới đây phân tích kỹ các công việc mà giáo viên phải thực hiện theo quan điểm hoạt động: hình thành động cơ học tập, mục đích học tập, hành động học tập.

4.2.3.1 Hình thành động cơ học tập

a) Động cơ là gì?

Một cá nhân không thể thực hiện một hoạt động cụ thể nếu người ấy không có được một động lực nào thúc đẩy. Thí dụ, một người sẽ không đến rạp xem phim nếu không ham thích phim ảnh, hoặc chưa thấy rạp giới thiệu phim mới, hoặc không được bạn bè rủ cùng đi. Những lực thúc đẩy con người hoạt động như vậy, ta hiểu đó là những động cơ. Theo lý thuyết hoạt động, đối tượng của hoạt động chính là nơi hiện thân của động cơ hoạt động ấy. Như ví dụ trên, đối tượng của hoạt động xem phim (biết được nội dung phim, diễn biến các nhân vật) là hiện thân của động cơ (các lực thúc đẩy: thích phim, có phim mới, xem phim cùng bạn,... đều nhằm đạt đến đối tượng là nội dung phim). Ta hiểu điều này để áp dụng vào việc hiểu động cơ học tập ở học sinh.

b) Động cơ học tập

Trong hoạt động học, để một học sinh có thể thường xuyên đến trường vui học, cần có những động cơ học tập. Có nhiều lực thúc đẩy khác nhau, có ý nghĩa khác nhau ở từng học sinh, nhưng khi học sinh này bước vào thực hiện hoạt động học thì kết quả cuối cùng vẫn là đạt đến những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, các thái độ, v.v... Hoạt động dạy luôn nhằm đến giúp đỡ người học thực hiện hoạt động học để lĩnh hội nền văn hóa xã hội, hình thành nhân cách. Do vậy, giáo viên muốn tổ chức, điều khiển tốt hoạt động học, cần thấy được những yếu tố nào có thể là động lực thúc đẩy học sinh học tập.

c) Các loại động cơ học tập

Nói về động cơ, các nhà Tâm lý học đã đưa ra nhiều cách phân loại động cơ khác nhau. Trong các công trình nghiên cứu liên quan đến học tập thường nhắc đến hai loại: nhóm động cơ hoàn thiện tri thức và nhóm động cơ quan hệ xã hội.

Nhóm động cơ hoàn thiện tri thức

Những động lực thúc đẩy học sinh học tập chính là những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo,... đạt được trong quá trình học tập. Học sinh cảm thấy thích thú khi hiểu nội dung bài học, giành được một điều mới lạ, hoặc nắm được cách thức, phương pháp lĩnh hội tri thức. Từ kết quả đó lại thúc đẩy học tập. Những biểu hiện thường thấy của nhóm động cơ này là lòng khao khát mở rộng tri thức, mong muốn có nhiều hiểu biết, say mê với việc giải quyết các nhiệm vụ học tập.

Đặc điểm của động cơ hoàn thiện tri thức là không gây ra sức ép tâm lý cho chủ thể khi học tập, người học không bị những xung đột bên trong làm cản trở quá trình lĩnh hội tri thức. Người học có lúc gặp phải tri thức hay bài tập khó, cần sự nỗ lực ý chí, khắc phục khó khăn chủ quan và khách quan để hoàn thành nhiệm vụ học tập. Nhưng những nỗ lực hành động như vừa nói hoàn toàn xuất phát từ sự khát khao chiếm lĩnh tri thức, từ niềm vui được học tập. Hoạt động học được thúc đẩy bởi nhóm các động cơ hoàn thiện tri thức được đánh giá là tối ưu theo quan điểm sư phạm. Người dạy cần quan tâm xây dựng, phát huy loại động cơ này.

Nhóm động cơ quan hệ xã hội

Những thúc đẩy học tập thuộc nhóm này không trực tiếp là các tri thức khoa học, mà là những yếu tố khác. Có thể kể ra một số thí dụ: Học sinh cố gắng học tập để làm vui lòng cha mẹ, hoặc thoát khỏi đòn roi của cha mẹ khi kết quả kém, học để được bạn bè tán phục, để cô giáo khen ngợi, để được những phần thưởng từ gia đình hay nhà trường, để thỏa mãn tính hiếu danh, để khẳng định mình, để thực hiện được một dự định, hoài bão tương lai. Chúng ta thấy, những yếu tố thúc đẩy thuộc "nhóm này liên quan đến vấn đề khen thưởng, trừng phạt, ảnh hưởng đến người khác, thỏa lòng tự ái, mong muốn vị trí xã hội, lợi ích tương lai,... Những quan hệ xã hội này trong hiện tại và tương lai của học sinh có lúc giữ tầm quan trọng khi ảnh hưởng đến quá trình học. Kết quả học tập, chính là đối tượng của hoạt động học bây giờ chỉ giữ vai trò là phương tiện để học sinh đạt được

những “mối quan hệ xã hội” xác định. Chính vì vậy các nhà tâm lý gọi đây là nhóm động cơ quan hệ xã hội.

Đặc điểm của loại động cơ này là khi thúc đẩy học tập có thể tạo ra những căng thẳng tâm lý, đôi khi xảy ra những lực chống đối nhau vì kết quả học tập đạt được thường không như sự mong đợi. Nếu động cơ này ảnh hưởng mạnh, học sinh chịu những xung đột gay gắt, đòi hỏi phải đấu tranh bản thân, dẫn đến những biểu hiện vi phạm nội quy học tập: quay cóp bài để được điểm cao, đe dọa bạn, hoặc tỏ ra thờ ơ với học tập, thậm chí bỏ học. Đã có nhiều câu chuyện giáo dục liên quan đề tài này. Như chuyện ganh đua học tập của hai học sinh để hàng tháng giành hoặc giữ vững thứ hạng nhất trong lớp. Sự thường trực lo lắng thua kém bạn dẫn đến một em buộc phải gian lận khi làm bài kiểm tra. Sau đó, khi chấm bài thầy giáo phát hiện, đã khéo léo xử lý để giáo dục học sinh giỏi này và không gây ảnh hưởng xấu đến cả lớp.

Liên quan đến hai loại động cơ vừa nói, A.v. Petropxki đưa ra một cách gọi tên khác: loại động cơ bên trong (do những yếu tố kích thích xuất phát từ mục đích học tập) và động cơ bên ngoài (do những yếu tố kích thích ở bên ngoài mục đích học tập).

Thông thường hai nhóm động cơ hoàn thiện tri thức và quan hệ xã hội đều được hình thành ở học sinh. Chúng tồn tại song song, ảnh hưởng không ngang bằng nhau mà xếp thành một hệ thống theo thứ bậc từ cao đến thấp. Tùy thuộc vào điều kiện dạy và học, đặc điểm tâm lý học sinh, một số động cơ được nổi lên, chiếm vị trí ưu tiên hơn, một số động cơ khác sẽ giữ thứ hạng thấp hơn, có ảnh hưởng thúc đẩy kém hơn.

Như vậy, điếm qua các động cơ thúc đẩy, ảnh hưởng mạnh yếu của nó trong hoạt động học tập và có nhắc đến loại động cơ hoàn thiện tri thức là tối ưu theo quan điểm sư phạm, vấn đề còn lại là thầy, cô giáo hình thành động cơ hoàn thiện tri thức cho học sinh như thế nào?

d) Hình thành động cơ học tập cho học sinh

Theo lý thuyết hoạt động, động cơ không có sẵn mà phải được chủ thể nhận thức rõ đối tượng (mục đích) hoạt động, thấy được đối tượng đó có ý nghĩa với mình, có nhu cầu chiếm lĩnh nó. Lúc ấy động cơ mới hình thành và được củng cố trong quá trình chủ thể tham gia hoạt động.

Hiểu như vậy, ta thấy động cơ học tập không tự có mà chúng phải được hình thành dần dần trong quá trình học sinh tham gia chiếm lĩnh đối tượng học tập (tri thức) dưới sự tổ chức và điều khiển của giáo viên. Giáo viên bằng hoạt động của mình tổ chức học sinh thực hiện các nhiệm vụ, hướng dẫn cách thức khám phá những điều mới lạ, qua đó học sinh tiếp cận đối tượng, tạo ra những cảm xúc tích cực trong học tập, nảy sinh nhu cầu chiếm lĩnh các tri thức khoa học. Nếu qua mỗi tiết học, giáo viên bộ môn tạo được ấn tượng tốt ở học sinh về bài giảng, có những ví dụ giúp học sinh hiểu biết thêm về thực tiễn, có bài tập củng cố và bài tập mở rộng,... khi ấy học tập trở thành nhu cầu không thể thiếu của học sinh. Để làm được điều này, giáo viên phải xếp đặt nội dung cũng như chọn lọc

phương pháp và quan trọng là gắn kết được chúng với các thành tố của hoạt động học tập (như mục đích, phương tiện, hành động,...), để thông qua các hành động học tập làm nảy sinh các động cơ. Những động cơ tạo được như thế sẽ bền vững và giúp học sinh vượt qua những trở ngại trong quá trình học tập.

Tóm lại cho mục này, giáo viên cần nhận thức được rằng, động cơ học tập của học sinh là rất đa dạng, nhiều cung bậc, trong đó khơi dậy nhu cầu nhận thức của học sinh là một nhiệm vụ cần quan tâm. cần kết hợp đúng đắn để phát huy tác dụng của các loại động cơ học tập khác nhau, nhưng công việc có tính chiến lược của giáo viên là làm sao thiết kế các bài giảng hợp lý, hấp dẫn để đưa được nhóm động cơ hoàn thiện tri thức lên ưu tiên hàng đầu.

4.2.3.2. Hình thành mục đích học tập

Nói đến mục đích học tập một số người liên tưởng đến những mục đích có tầm vóc lớn lao, phải nhiều năm mới đạt được, có khi là suốt cả đời người.

Ví dụ: người mẹ động viên con đang học lớp 8: “Con cố học giỏi để sau này vào đại học y khoa. Làm bác sĩ có cơ hội kiếm được nhiều tiền con ạ!”. Cho nên khi trả lời câu hỏi: “Mục đích học tập của em là gì?”, nhiều học sinh sẽ nói ngay là để trở thành phi công, bác sĩ, kỹ sư, hoặc một thương gia. Học để được giàu có, để có địa vị trong xã hội, để vẻ vang dòng họ, v.v... Đó là những mục đích xa và không có gì sai trái khi mỗi học sinh chọn cho mình một mục đích như nói trên.

Nhưng với vai trò “dẫn dắt học sinh đến bên bờ tri thức”, giáo viên cũng lại định hướng những mục đích như vậy cho học sinh? Câu trả lời là: “Không phải như vậy!”.

Trong phân đoạn này, ta cùng làm sáng tỏ khái niệm “mục đích học tập” mà các giáo viên phải hình thành cho học sinh là gì?

Như đã nhắc đến trong các mục trước, mục đích học tập là những kết quả mà học sinh sẽ đạt được sau một quá trình học tập. Trước khi thực hiện quá trình học tập, học sinh chỉ có thể có được biểu tượng về mục đích. Mục đích học tập thực sự sẽ đạt được dần dần khi học sinh thực hiện các hành động học tập. Ta cũng đã thấy trong cấu trúc hoạt động, mỗi hành động đều hướng đến một mục đích, ta gọi là mục đích bộ phận. Sau khi thực hiện một chuỗi hành động học tập, người học sẽ đạt đến mục đích cuối cùng.

Hiểu được điều đó ta thấy được rõ hơn nhiệm vụ của giáo viên khi tổ chức, điều khiển việc lĩnh hội tri thức ở học sinh. Các tri thức, kỹ năng, kỹ xảo,... mà người học phải lĩnh hội trong một học kỳ (mục đích lớn) đã được phân chia thành các nội dung cụ thể trong từng chương, bài, tiết học (mục đích bộ phận) và cụ thể thành các nhiệm vụ học tập (bài học, bài làm trên lớp, ở phòng thí nghiệm, bài làm ở nhà, bài kiểm tra và thi). Điều cần lưu ý trong mỗi nhiệm vụ học tập là đều có mục đích cụ thể, làm sao cho học sinh sau khi tự mình thực hiện dưới sự hướng dẫn của giáo viên, sẽ lĩnh hội

được một tri thức, một khái niệm khoa học hoặc một kỹ năng, một phương pháp thuộc một môn học.

Qua các tiết giảng, giáo viên dẫn dắt người học thực hiện các hành động phù hợp (hoàn thành các nhiệm vụ cụ thể trong một chuỗi công việc phải làm), qua đó họ chiếm lĩnh dần các tri thức, khái niệm, kỹ năng,...

Như vậy, mục đích học tập không phải là những điều gì quá trừu tượng, xa xôi, lâu dài mà chính là nội dung học tập gồm các tri thức, khái niệm, kỹ năng,... mà người học phải lĩnh hội được trong một phân đoạn, một tiết giảng, một bài học (ở một môn học). Hình thành mục đích học tập cho học sinh chính là định hướng cho học sinh có ý thức về những đối tượng này khi bắt đầu mỗi tiết học và tổ chức các nhiệm vụ học tập phù hợp để qua đó người học chiếm lĩnh chúng.

4.2.3.3. Hình thành hành động học tập

“Vấn đề hành động tâm lý là “lỗi thép” của lý thuyết hoạt động, ứng dụng trong lĩnh vực dạy học việc hình thành các ngành học tập cho học sinh là nhiệm vụ “cốt tử” của giáo viên. Nếu hình thành được hành động học tập sẽ hình thành được hoạt động học tập. Mặt khác từ hành động học tập có thể “kỹ thuật hóa” nó để trở thành thao tác học tập, phục vụ cho những hành động khác, cần nói ngay rằng, do tầm quan trọng của hoạt động nên nó được nghiên cứu rất sâu trong tâm lý học sư phạm và là trung tâm của nhiều lý thuyết tâm lý học lớn: Thuyết hành vi, Thuyết phát sinh nhận thức của J. Piaget, Thuyết hoạt động tâm lý, v.v...”. [23, tr.233].

Câu hỏi đặt ra là những hành động nào cần hình thành cho học sinh? Trả lời câu hỏi này, cần lưu ý vai trò của các hành động khác nhau trong quan hệ với mục đích học tập. v.v. à Đavudốp xuất phát từ quan niệm muốn hình thành tư duy lý luận cho học sinh phải thông qua hình thành hệ thống khái niệm theo nguyên lý phát triển nên đã đề nghị các hành động phân tích, mô hình hóa và cụ thể hóa là những hành động học tập quan trọng nhất.

Trong dạy học, cần hiểu trước hết các hành động này phải là đối tượng học sinh cần lĩnh hội (mục đích hướng tới là lĩnh hội các hành động), về sau khi đã hình thành chúng sẽ trở thành phương tiện để tiếp thu tri thức.

a) Hành động phân tích

Hành động này giúp phát hiện nguồn gốc xuất phát của khái niệm, là phương tiện quan trọng nhất giúp đi sâu vào đối tượng. Có ba hình thức: phân tích vật chất, phân tích dựa trên lời nói và phân tích tinh thần, Mức độ phát triển cao hay thấp trong hành động phân tích tùy thuộc vào trình độ nắm vững tri thức trước đó. Tri thức cũ là phương tiện quan trọng cho hành động phân tích.

b) Hành động mô hình hóa

Hành động mô hình hóa giúp con người diễn đạt logic khái niệm một cách trực quan. Trong dạy học thường dùng 3 loại mô hình sau:

Mô hình gần giống vật thật: Có tính trực quan cao. Học sinh có thể theo dõi toàn bộ quá trình hành động, vị trí các yếu tố và mối quan hệ giữa chúng với nhau. Ví dụ mô hình sa bàn.

Mô hình tượng trưng. Có tính trừu tượng cao hơn, chỉ ghi lại cái tinh túy của đối tượng và mô tả trực quan. Ví dụ dùng sơ đồ đoạn thẳng để mô tả một quan hệ toán học.

Mô hình "mã hóa": Hoàn toàn có tính quy ước, yếu tố trực quan bị tước bỏ, chỉ giữ lại mối liên hệ logic thuần khiết Đó là các công thức, các ký hiệu. Là công cụ quan trọng để diễn tả logic của khái niệm, diễn ra các hành động tinh thần.

c) Hành động cụ thể hóa

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

Mối quan hệ giữa các hành động. Hành động phân tích giúp phát hiện mối quan hệ tổng quát. Hành động mô hình hóa giúp diễn đạt quan hệ tổng quát đó dưới hình thức trực quan. Hành động cụ thể hóa giúp triển khai quan hệ tổng quát, trừu tượng đến các trường hợp cụ thể.

Trong dạy học, ba hành động trên được hình thành và phát triển chính trong quá trình hình thành khái niệm. Lúc đầu các hành động này là đối tượng lĩnh hội, sau khi hình thành nó trở thành công cụ, phương tiện học tập.

Do tính chất quan trọng của việc tự kiểm tra, tự đánh giá, cần hình thành thêm ở học sinh hai hành động sau:

d) Hành động tự kiểm tra và tự đánh giá

Đây là những hành động học tập đặc biệt. Chúng không nhằm đến mục đích lĩnh hội tri thức, kỹ năng mà nhằm đến mục đích kiểm tra và đánh giá.

Hành động tự kiểm tra: Đối chiếu những hành động học tập của bản thân với mẫu hành động do thầy nêu ra. Có ba kiểu:

Tự kiểm tra theo kết quả cuối cùng: thực hiện sau khi kết thúc một nhiệm vụ học tập dưới sự điều khiển của giáo viên. Giáo viên sẽ bảo: "Các em xem lại có sai sót gì khi làm bài không?" hoặc "Hãy nghĩ lại cách làm của em có thích hợp không?".

Tự kiểm tra từng bước của tiến trình hành động. Cho phép học sinh nhìn thấy kết quả thực hiện trong từng bước với chất lượng ra sao và quyết định bước tiếp theo.

Tự kiểm tra theo triển vọng. Đối chiếu hoạt động được đặt ra với những khả năng bản thân khi thực hiện hoạt động ấy, giúp học sinh lường trước những thuận lợi, khó khăn để phát huy hay quyết tâm khắc phục.

Ba kiểu tự kiểm tra này đều cần thiết và tác dụng bổ sung cho nhau. Giáo viên cần quan tâm tổ chức học sinh luyện tập và hình thành chúng.

Hành động tự đánh giá: Học sinh đánh giá từng giai đoạn hoạt động hay toàn bộ hoạt động trên cơ sở tự kiểm tra. Có hai kiểu:

Đánh giá kết quả đã đạt: Học sinh đánh giá kết quả bài làm, thí nghiệm,... là tốt hay chưa tốt.

Đánh giá chẩn đoán: Học sinh đánh giá khả năng, thí dụ: “Tôi có làm được bài tập này không?”.

Sự tự tin vào bản thân có ảnh hưởng đến tự đánh giá. Những học sinh tự đánh giá phù hợp thường có tính tích cực cao, biết đặt ham muốn đạt thành tích học tập tốt, thể hiện tối đa tính tự lực. Những học sinh có tự đánh giá thấp thường không tỏ ra tự tin vào bản thân, sợ thầy cô, có tâm thế chờ đợi điểm kém, trong lớp thụ động nghe bạn phát biểu, ít tự nêu ý kiến.

Giáo viên cần có những nhiệm vụ và biện pháp giúp học sinh hình thành năng lực tự đánh giá phù hợp với bản thân, tránh các trường hợp tự đánh giá quá cao hoặc quá thấp.

4.3. Hình thành các khái niệm, kỹ năng, kỹ xảo cho học sinh

4.3.1. Sự hình thành khái niệm

Trong phân đoạn này ta sẽ không đi tìm định nghĩa hoàn chỉnh cho thuật ngữ “khái niệm” (vốn là việc cần làm để biết khái niệm là gì?) mà tập trung tìm hiểu sự tồn tại của khái niệm, cơ chế tâm lý của sự lĩnh hội khái niệm, từ đó tìm ra những nguyên tắc, quy trình hình thành khái niệm cho học sinh. Từ đây quy ước hai thuật ngữ “khái niệm” và “khái niệm khoa học” là tương đương về ý nghĩa.

4.3.1.1. Hình thức tồn tại của khái niệm

Khái niệm là sản phẩm của quá trình tư duy. Về mặt nội dung, khái niệm khoa học phản ánh bản chất của các sự vật, hiện tượng cùng loại (đối tượng của nhận thức). Các thuộc tính bản chất này quyết định sự khác biệt của khái niệm này với khái niệm khác. Thường đó là những thuộc tính bên trong, quy định chức năng, cấu trúc, v.v... của sự vật, hiện tượng mà con người. Không thể nhận thức trực tiếp chúng bằng cảm tính. Để “nắm được” những thuộc tính bản chất này phải dùng quá trình lý tính, đặc biệt là tư duy phân tích, trừu tượng hóa, khái quát hóa để phát hiện ra chúng dựa trên những chất liệu cảm tính có được.

Ví dụ: Có nhiều loại hình tam giác (tên gọi tam giác vuông, tam giác cân, tam giác đều, v.v...) với những thuộc tính bề -ngoài như hình dáng, kích thước, màu sắc khác nhau nhưng giữa chúng có những thuộc tính bản chất:

Hình học phẳng;

Được tạo nên từ 3 đường thẳng;

Ba đường này giao nhau từng đôi một.

Khi một hình hội đủ 3 thuộc tính trên thì kết luận đó là một "hình tam giác, bất kể hình này có màu sắc, kích thước khác nhau ra sao.

Ta thấy, nhận thức sự vật, hiện tượng ở trình độ này mang tính trừu tượng và tính khái quát cao. Chủ thể nhận thức phải thoát ly khỏi nhiều thuộc tính hấp dẫn nhưng chỉ là dấu hiệu bề ngoài, hoặc có thể đó là thuộc tính chung của nhiều sự vật nhưng không phải là thuộc tính bản chất.

Ví dụ: “Bay được” là thuộc tính chung của nhiều con chim với tên gọi khác nhau, nhưng bay không là thuộc tính bản chất của loài chim (vì các loài khác như chuồn chuồn, dơi cũng bay được).

Sự tồn tại của khái niệm thường gắn với sự vật, hiện tượng cụ thể trong hiện thực khách quan, vì đó là nơi khởi đầu cho quá trình tư duy và cũng chính là nơi trú ngụ của khái niệm sau khi được xây dựng. Tuy nhiên quá trình tư duy trừu tượng có sử dụng ngôn ngữ làm phương tiện, nên khái niệm còn tồn tại trong vỏ ngôn ngữ thông qua các từ, thuật ngữ. Đến đây ta có thể đúc kết lại, khái niệm tồn tại ở ba hình thức cơ bản:

Hình thức vật chất;

Hình thức mã hóa (ký hiệu, mô hình, sơ đồ, lời nói, v.v...);

Hình thức tinh thần, tức trong đầu của mỗi người (trong tâm lý cá thể).

4.3.1.2. *Quá trình lĩnh hội khái niệm*

Ta dùng thuật ngữ “lĩnh hội” để chỉ việc cá nhân tiếp nhận (tiếp thu) một khái niệm đang tồn tại dưới hình thức vật chất hay mã hóa (khách quan) sang hình thức tinh thần (chủ quan thuộc về một cá nhân). Ta cũng giới hạn trong phạm vi lĩnh hội các khái niệm khoa học ở học sinh.

Về cơ chế tâm lý, lĩnh hội khái niệm khoa học là một quá trình nhận thức phức tạp, đi từ nhận thức cảm tính (cảm giác, tri giác) đến nhận thức lý tính (tư duy, tưởng tượng). Hai mức độ nhận thức này có vai trò, ý nghĩa khác nhau nhưng luôn quan hệ, ảnh hưởng lẫn nhau.

Ta hình dung tiến trình học sinh nhận thức khái niệm như sau: Dưới tác động sự phạm, các sự vật, hiện tượng trong thế giới khách quan được trở thành đối tượng nhận thức của học sinh. Lúc đầu học sinh phát hiện những thuộc tính bề ngoài của sự vật, hiện tượng bằng nhận thức cảm tính. Ở giai đoạn này, khái niệm được biểu thị bằng vật mẫu, hình vẽ, sơ đồ, v.v... với những thuộc tính bề ngoài, trực quan (hình dáng, màu sắc, kích thước, độ cứng mềm, mùi vị, ...) và học sinh nhận thức chúng bằng các giác quan.

Tiếp theo học sinh phải dùng nhận thức lý tính để đi sâu hơn, nắm bắt các dấu hiệu bản chất của một loạt sự vật, hiện tượng. Nhờ tư duy trừu tượng, học sinh có khả năng gạt ra những thuộc tính bề ngoài không quan trọng, chỉ giữ lại những thuộc tính bên trong, bản chất của khái niệm. Đến lúc này, bằng thao tác khái quát hóa, học sinh đưa các sự vật có chung bản chất vào một nhóm, một loại và gọi tên nhóm sự vật này bằng một thuật ngữ thích hợp.

Trong quá trình nhận thức khái niệm, học sinh rất cần có những dấu hiệu trực quan, bề ngoài để làm chất liệu cho tư duy phân tích, sàng lọc, phát hiện những thuộc tính chung, sau đó đối chiếu, tìm ra các thuộc tính bản chất rồi khái quát, sắp xếp chúng vào những phạm trù, loại, nhóm sự vật, tức là

xây dựng được khái niệm. Đến đây, có thể hiểu logic hình thành một khái niệm ở học sinh được dựa trên cơ sở tâm lý như vậy. Cũng cần nói thêm, sau khi hình thành khái niệm học sinh còn phải rèn luyện để củng cố khái niệm bằng cách dùng các thao tác “so sánh” và “cụ thể hóa” để đối chiếu các dấu hiệu của những sự vật hiện tượng cụ thể mới, xem chúng có thuộc về khái niệm đó hay không.

4.3.1.3. Tổ chức quá trình hình thành khái niệm ở học sinh

Trong hoạt động học tập của học sinh, khái niệm có vai trò to lớn. Vai trò này thể hiện ở chỗ thứ nhất, khái niệm là những thức cốt lõi, quan trọng trong mỗi môn học. Thứ hai, khái niệm khi đã hình thành sẽ trở thành phương tiện của hoạt động trí tuệ. Năng lực trí tuệ của học sinh được bồi bổ sau mỗi lần lĩnh hội khái niệm mới. Khái niệm còn là nguồn lực của tư duy, tạo ra sự vận động của tư duy. Như vậy, “nắm vững khái niệm” là một chỉ số tốt cho việc đánh giá chất lượng học tập.

Trong mỗi môn học với một hệ thống khái niệm ngày càng phức tạp và nâng cao, học sinh không thể tự mình “nắm vững” khái niệm mà rất cần sự giúp đỡ của giáo viên. Sự giúp đỡ này không thể hiểu đơn giản là “rót khái niệm” trực tiếp từ đầu của giáo viên sang đầu của học sinh mà theo lý thuyết hoạt động, cần phải phối hợp ăn ý giữa hoạt động dạy và hoạt động học. Việc lĩnh hội khái niệm chỉ được thực hiện hiệu quả bằng hoạt động của chính học sinh dưới sự tổ chức, dẫn dắt của giáo viên.

a) Một số nguyên tắc cần lưu ý

Giáo viên phải xác định thật chính xác đối tượng học sinh cần chiếm lĩnh, tức là khái niệm hiện có trong bài giảng, trong đó phải hiểu rõ các dấu hiệu bản chất của khái niệm. Việc làm này rất quan trọng, vì giáo viên biết học sinh phải nắm được gì, dấu hiệu nào (mục đích) thì mới tổ chức tốt các hành động học tập của học sinh. Bên cạnh đó giáo viên cũng cần xác định các phương tiện, công cụ không thể thiếu khi tổ chức quá trình hình thành khái niệm.

Như đã trình bày trong mục 4.3.1.2, quá trình lĩnh hội khái niệm sẽ trải qua hai giai đoạn. Giai đoạn đầu, học sinh chiếm lĩnh được “nội dung” của khái niệm, tức cái tổng quát. Giai đoạn thứ hai là rèn luyện củng cố khái niệm, tức chuyển cái tổng quát vào các trường hợp cụ thể. Ở giai đoạn sau, giáo viên có thể đưa ra các trường hợp đặc biệt để giúp học sinh nắm vững hơn nữa các dấu hiệu bản chất. Ví dụ: sau khi hình thành khái niệm “động vật có vú”, giáo viên yêu cầu học sinh xem xét cá voi có thuộc nhóm “động vật có vú” không?

b) Cấu trúc chung của quá trình hình thành khái niệm

Tổ chức cho học sinh lĩnh hội khái niệm theo một quy trình khoa học, rõ ràng như một quy trình công nghệ để có thể kiểm soát được luôn là sự khát khao của giáo viên. Tuy nhiên rất khó ra được một quy trình như thế. Cấu trúc chung dưới đây chỉ những gợi ý, giúp giáo viên có thể xây dựng, chọn các bước thích hợp cho từng khái niệm trong các điều kiện cụ thể của dạy. Cấu trúc gồm sáu bước:

Bước 1: Làm nảy sinh nhu cầu nhận thức ở học sinh.

Trong bước này, giáo viên kích thích vào óc tò mò, sự ham thích khám phá cái mới của học sinh. Cách làm tốt nhất là giáo viên đặt học sinh vào một “tình huống có vấn đề”, làm nảy sinh mâu thuẫn giữa cái học sinh đã biết và cái chưa biết. Đây là bước mở đầu cho hoạt động tư duy, giáo viên có thể đặt các câu hỏi nêu lên các hiện tượng trái ngược trong thực tiễn, v.v... liên quan đến khái niệm. Ví dụ: để hình thành khái niệm “động vật có vú”, giáo viên trình bày trước học sinh những đối tượng khác nhau thuộc cùng một lớp nhất định. Chúng được lựa chọn theo một trong hai cách :

Các đối tượng khác nhau về mọi dấu hiệu, ngoại trừ những dấu hiệu bản chất. Ví dụ có thể cho học sinh xem : chó, cá voi và dơi (có vẻ bề ngoài khác nhau).

Các đối tượng có vẻ giống nhau về mọi dấu hiệu, trừ những dấu hiệu bản chất. Như cho học sinh xem cá voi và cá tên cùng có chữ cá, sống dưới nước).

Bước 2: Tổ chức cho học sinh hành động qua đó phát hiện những dấu hiệu, thuộc tính cũng như mối liên hệ giữa các dấu hiệu, thuộc tính đó.

Trong khi thực hiện hành động (vật chất và tinh thần) để ra các dấu hiệu này, học sinh cảm nhận được logic của khái niệm. Ví dụ: giáo viên yêu cầu học sinh quan sát các con vật và tách ra các dấu hiệu, những mặt, những mối liên hệ khác nhau giữa chúng (về cấu tạo hình dáng, đời sống, thức ăn, sự sinh sản,...).

Bước 3: Dẫn dắt học sinh vạch ra những nét bản chất của khái niệm và làm chúng ý thức được những dấu hiệu bản chất đó.

Tính chính xác trong lĩnh hội khái niệm phụ thuộc vào bước này.

Ví dụ: giáo viên đề nghị học sinh phân tích để so sánh, đối chiếu các dấu hiệu đã nêu ra rồi tổng hợp những dấu hiệu chung, bản chất của các đối tượng. Hoặc ngược lại, đề nghị phân tích các đối tượng thuộc nhóm này và nhóm khác. Với ví dụ nêu trên, sau khi đối chiếu học sinh thấy được thuộc tính chung, bản chất của chó, cá voi, dơi là “thở bằng phổi, đẻ con, nuôi con bằng sữa mẹ”. Tổng hợp các thuộc tính này sẽ thành khái niệm. Còn trường hợp ngược lại, sau khi phân tích các dấu hiệu trên cá voi và cá, học sinh thấy các thuộc tính bề ngoài là giống nhau, nhưng chúng thuộc hai nhóm khác nhau (“động vật có vú” và “cá”).

Bước 4: Giúp học sinh đưa những dấu hiệu bản chất đó và logic của khái niệm vào một thuật ngữ hay một định nghĩa.

Ví dụ trên, học sinh khái quát hóa những thuộc tính bản chất đã được tách ra bằng cách đưa chúng vào trong thuật ngữ “động vật có vú”

Bước 5: Hệ thống hóa khái niệm, đưa khái niệm vào hệ thống khái niệm đã học được.

Trong bước này, giáo viên quan tâm hệ thống hóa lại hoặc hướng dẫn học sinh tư duy và tự hệ thống hóa lại các khái niệm thì khái niệm mới lĩnh hội càng vững chắc.

Bước 6: Luyện tập vận dụng khái niệm đã nắm được.

Giáo viên đưa ra những đối tượng mới (cũng chọn theo 2 cách đã nêu trên) để giúp học sinh luyện tập nhận biết và gắn hoặc tách mối liên hệ giữa khái niệm vừa học với các đối tượng này. Ví dụ cho học sinh thảo luận con “chồn bay” có là động vật có vú không.

Trong sáu bước trên, các bước 1 đến 5 là giai đoạn chiếm lĩnh cái tổng quát, học sinh sẽ thực hiện các hành động phân tích, mô hình hóa, còn bước 6 là chuyển cái tổng quát vào trường hợp cụ thể, chủ yếu dùng hành động cụ thể hóa.

c) Một số lưu ý khi tổ chức hình thành khái niệm

Lĩnh hội khái niệm là quá trình hoạt động tích cực của học sinh. Tính tích cực càng cao là nền tảng hình thành khả năng hoạt động độc lập và sáng tạo ở học sinh.

Những đối tượng ban đầu cần sử dụng để hình thành khái niệm không nhất thiết là các “đồ vật cụ thể, trực quan” mà có thể là những “khái niệm trừu tượng” đã được học sinh lĩnh hội trước đó, bây giờ nó là cơ sở để lĩnh hội khái niệm cao hơn. Ví dụ: học sinh đã hình thành khái niệm “đường thẳng”, sau đó là các khái niệm “đường thẳng song song”, “đường thẳng vuông góc”. Tương tự, các khái niệm mặt phẳng và mặt phẳng song song; vận tốc và vận tốc tức thời, dung dịch và dung dịch bão hòa, từ đơn, từ ghép, từ láy; giai cấp và đấu tranh giai cấp, v.v...

Sự chọn lựa các thuộc tính (dấu hiệu) của đối tượng trong quá trình học sinh tri giác đối tượng phụ thuộc vào ba yếu tố:

Cấu tạo của chính đối tượng (những nét nào của đối tượng thể hiện rõ rệt hơn cả).

Kinh nghiệm riêng (những nét của đối tượng có quen thuộc với học sinh).

Phương pháp dạy học (những nét nào của đối tượng được giáo viên nêu bật, nhấn mạnh và được học sinh chú ý).

Thực tiễn cho thấy, học sinh nhỏ thường bị thu hút vào những nét, những thuộc tính nổi bật bên ngoài của đối tượng hình dáng, kích thước, màu sắc, ...) vì thế khó phát hiện ra các dấu hiệu bản chất. Nên khi sử dụng các đồ vật, mẫu vật cho học sinh quan sát, giáo viên cần giúp học sinh phân tích, nêu bật những thuộc tính bản chất, nhờ đó học sinh có thể lĩnh hội được khái niệm khoa học thực sự.

Sự lĩnh hội khái niệm đòi hỏi học sinh phải tập vận dụng khái niệm vào những bài tập cụ thể để nhận biết những đối tượng thuộc cùng khái niệm hoặc phân biệt đối tượng thuộc khái niệm này với đối tượng thuộc khái niệm khác. Ví dụ: chồn bay, cá voi thuộc khái niệm “động vật có vú”, cá sấu và kỳ đà thuộc khái niệm “bò sát”.

Vận dụng khái niệm có thể theo hai con đường: cụ thể thực tiễn và trừu tượng logic.

Theo con đường cụ thể thực tiễn, học sinh so sánh những đối tượng khác nhau trên cơ sở tri giác trực tiếp để tìm ra những thuộc tính bề ngoài, giống nhau giữa các đối tượng. Cách này thường dẫn

đến sai lầm. Ví dụ: Các học sinh nhỏ có thể xếp chuồn chuồn, dơi vào cùng nhóm với chim vì đều có cánh và biết bay.

Theo con đường trừu tượng logic, ngay từ đầu học sinh đã cố gắng phân tích logic để tìm ra những nguyên tắc phân loại, tức là biết sử dụng các thuộc tính bản chất của khái niệm đã tiếp thu làm cơ sở cho việc đối chiếu. Do vậy, dù đối tượng mới có vẻ bề ngoài rất khác lạ nhưng khi học sinh kiểm tra thấy hội đủ những thuộc tính bản chất của một khái niệm thì tự tin khẳng định đối tượng đó thuộc về khái niệm. Giáo viên cần biết điều này để hướng dẫn học sinh khi vận dụng khái niệm nên sử dụng con đường thứ hai.

Những điều nói trên bảo đảm một cách căn bản quá trình hình thành khái niệm, bảo đảm tính đầy đủ và tính mềm dẻo của khái niệm, tăng tốc độ lĩnh hội, vận dụng khái niệm một cách đúng đắn.

4.3.2. Sự hình thành kỹ năng

4.3.1.4. Định nghĩa kỹ năng

Kỹ năng là khả năng vận dụng kiến thức để giải quyết những nhiệm vụ hay bài tập khác nhau.

Từ “kiến thức” nói trên đây được hiểu là những tri thức, khái niệm, cách thức, phương pháp, v.v... mà học sinh đã lĩnh hội được.

Ví dụ bài toán: “Vừa gà vừa chó 36 con, bó lại cho tròn đếm đủ trăm chân. Hỏi bao nhiêu gà, bao nhiêu chó?”. Muốn giải bài này, học sinh cần nhiều kiến thức:

Biết mỗi con gà có hai chân, con chó có 4 chân.

Biết mối quan hệ: Tổng số con vật = 36, tổng số chân = 100.

Biết phương pháp lập luận là cách đặt giả thiết tạm: Nếu coi tất cả là gà thì ... hoặc nếu tất cả là chó thì ... Tất nhiên sẽ có sự chênh lệch giữa con số trong đề bài và con số do giả thiết mới lập, từ đó suy ra số gà và số chó.

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

Sự dễ dàng hay khó khăn trong sự vận dụng kiến thức tùy thuộc ở một số yếu tố:

Khả năng nhận dạng kiểu nhiệm vụ, bài tập (phát hiện các dấu hiệu và mối quan hệ vốn có trong bài tập).

Ví dụ bài toán: “Cho biết một rưỡi của $\frac{1}{3}$ trăm là bao nhiêu?” có học sinh không giải được.

Thực chất một rưỡi = $\frac{3}{2}$, nên viết lại: $\frac{3}{2} * \frac{1}{3} * 100 = \frac{1}{2} * 100 = 50$.

Tôn tại các yếu tố phụ che phủ trong bài tập làm chệch hướng tư duy.

Ví dụ bài toán: “Cho một tam giác cân, hai cạnh của nó tỉ lệ với nhau như 3:8. Xác định độ dài các cạnh nếu biết: chu vi tam giác = 38 cm, các cạnh được biểu diễn bằng các số nguyên và một cạnh lớn hơn hai cạnh kia $\frac{2}{3}$ lần”. Bài toán này giải được ngay chỉ cần chu vi và hai cạnh là số nguyên có tỉ lệ 3:8. Yếu tố cho ở câu cuối cùng (in nghiêng) là dư và gây nhiễu.

Tâm thế và thói quen cũng ảnh hưởng đến sự hình thành kỹ năng.

Ví dụ câu đố: “Có hai người đi ra bờ sông. Tại bờ sông đã có 1 thuyền và 1 chèo. Biết rằng thuyền chỉ chở được một người và không được thêm điều kiện gì khác. Hỏi có cách nào để hai người qua sông?”. Do câu nói “Có hai người đi ra bờ sông” tạo tâm thế là hai người phải đi cùng nhau, thậm chí còn tưởng tượng họ “nắm tay nhau”, nên không tìm được lời giải. Bài toán giải được khi hiểu rằng mỗi người đi ra một bờ sông, một ở bên này và một bên kia.

Có khả năng khái quát đối tượng một cách toàn thể. Ví dụ với bài toán “Tìm tổng các số tự nhiên từ 1 đến 100”, nhà toán học Gaus (C. F. GauP, người Đức, 1777 -1855) khi còn bé đã “nhìn thấy” được mối liên hệ là tổng các cặp số đối xứng với số ở giữa đều bằng nhau ($1 + 100 = 2 + 99 = 3 + 98, w..$). Từ đó giải được bài toán: $s = (1 + 100) \times (100/2) = 101 \times 50 = 5050$.

4.3.1.6. Quá trình hình thành kỹ năng

Hình thành kỹ năng cho học sinh nói ở đây chủ yếu là các kỹ năng học tập. cần chú ý một vài điểm:

Bất kỳ kỹ năng nào cũng đều dựa trên kiến thức. Khi nói đến kỹ năng phải được hiểu là kỹ năng gắn với một hay một nhóm kiến thức. Cho nên trước hết giáo viên cần giúp học sinh nắm vững những kiến thức cơ bản, cốt lõi.

Những kỹ năng chỉ được tạo nên trong quá trình luyện tập. Nhưng không phải mọi sự luyện tập (được coi là sự lặp đi lặp lại những hành động cùng một kiểu) đều dẫn đến hình thành kỹ năng. Cá nhân cần ý thức được mục đích và biết đối chiếu kết quả với mẫu để tìm ra và sửa những sai sót.

Ví dụ: Một người có thể lặp lại hàng nghìn lần cùng một loạt hành động mà không có sự tiến bộ nào nếu không biết chính xác cần phải làm “cái gì”, để đạt kết quả gì (các mục đích trung gian và cuối cùng của hành động). Mặt khác người ấy rất cần có khả năng so sánh những kết quả đạt được với tiêu chuẩn mẫu, nhận thức được những sai sót và cố gắng sửa chữa chúng.

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

Có những điều kiện khách quan về phía giảng dạy của thầy và điều kiện chủ quan về phía học sinh ảnh hưởng đến hình thành kỹ năng. Vì vậy cần lưu ý:

Về phía giáo viên:

- + Giúp học sinh biết cách tìm tòi để nhận ra yếu tố đã cho, yếu tố phải tìm và mối quan hệ giữa chúng. Hướng những hành động của học sinh vào những dấu hiệu bản chất của khái niệm, những yếu tố quan trọng của tri thức.
- + Giúp học sinh hình thành mô hình khái quát để giải quyết các bài tập, các đối tượng cùng loại.
- + Xác lập mối liên hệ giữa bài tập mô hình khái quát và các kiến thức tương ứng.

+ Làm sáng tỏ những nguyên tắc giải quyết các kiểu loại bài tập điển hình của các môn học (toán, lý, ngữ pháp,...

Về phía học sinh:

+ Cần có những tri thức sâu sắc, vì kỹ năng phải được hiểu trước hết là sản phẩm của tri thức. Kỹ năng được hình thành trên cơ sở nắm vững những tri thức và khái niệm. Thí dụ, kỹ năng vận dụng khái niệm “đường tròn” vào việc giải quyết những bài tập chỉ có thể hình thành được trên cơ sở nắm vững khái niệm “đường tròn”.

+ Cần có năng lực tư duy linh hoạt, không bị ràng buộc bởi tâm thế giải quyết vấn đề theo kinh nghiệm sáo mòn. Ví dụ có bài toán: “Hãy dựng 4 hình tam giác đều từ 6 đoạn thẳng bằng nhau”. Với các học sinh có tư duy linh hoạt thì bài toán là đơn giản, còn các học sinh có tâm thế giải quyết vấn đề theo kiểu kinh nghiệm sáo mòn thì loay hoay mãi trong cách dựng hình trên mặt phẳng và không tìm được lời giải.

4.3.3. Sự hình thành kỹ xảo

4.3.1.7. Định nghĩa kỹ xảo

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

Hành động tự động hóa là loại hành động lúc đầu là hành động có ý thức, có ý chí nhưng do lặp lại nhiều lần hay do luyện tập mà về sau trở thành tự động. Lúc ấy không cần sự kiểm soát trực tiếp của ý thức mà vẫn thực hiện có kết quả.

Ví dụ: Các kỹ xảo vận động như đan áo len, đánh máy chữ, đánh đàn, V.V.. Các kỹ xảo trí tuệ như kỹ xảo tính toán, viết chữ, đọc bản vẽ, v.v...

4.3.1.8. Đặc điểm của kỹ xảo

Kỹ xảo không bao giờ thực hiện đơn độc mà có quan hệ với hành động có ý thức.

Mức độ tham gia của ý thức là ít, có khi không cảm thấy. Tuy nhiên, khi hành động gặp vấn đề thì ý thức xuất hiện ngay.

Không nhất thiết theo dõi bằng mắt mà kiểm tra bằng cảm giác vận động.

Các động tác thừa bị loại bỏ, những động tác cần thiết ngày càng nhanh, chính xác, tiết kiệm. Làm cho hành động được tăng tốc, ít tốn năng lượng, đạt năng suất cao, kết quả tốt.

Kỹ xảo có thể di chuyển dễ dàng tùy theo mục đích và tính chất chung của hành động.

4.3.1.9. Quá trình hình thành kỹ xảo

Nhận xét: Trước khi thực hiện hành động, con người định hướng vào hành động, làm thử để hoàn thành hành động và kiểm tra kết quả. Nếu không có kết quả nào, coi như sự định hướng sai và phương pháp hành động sẽ được điều chỉnh hay loại bỏ. Nếu có kết quả, chứng tỏ định hướng đúng và phương pháp chính xác. Phương pháp này được củng cố, lặp lại nhiều in. Mỗi lần đều có rút kinh

nghiệm, lựa chọn phương pháp tốt hơn, loại bỏ phương pháp và tác động xấu. Như vậy, củng cố là điều kiện để hình thành kỹ xảo, là quá trình điều chỉnh, rút kinh nghiệm hợp lý hóa, tối ưu hóa.

Khái quát các bước hình thành kỹ xảo là :

Bước một: Phải làm cho học sinh hiểu biện pháp hành động.

Cho học sinh quan sát hành động mẫu, kết quả mẫu, hướng dẫn, chỉ vẽ,... hoặc có thể kết hợp các cách vừa nói. Giúp học sinh nắm được cách thức, lề lối, quy tắc, phương tiện để đạt kết quả.

Bước hai: Luyện tập.

Cần các điều kiện:

Học sinh phải biết chính xác mục đích luyện tập.

Theo dõi tính chính xác việc thực hiện để tránh sai sót, biết đối chiếu, kiểm tra so với mô hình của hành động mẫu.

Phải đủ số lần luyện tập.

Bài luyện tập phải là một hệ thống xác định, theo một sự kế tục hợp lý, có kế hoạch rõ ràng và phức tạp hóa dần.

Bước ba: Tự động hóa.

Hành động này có các tính chất:

Bao quát hơn, bớt dần các mục tiêu bộ phận.

Tiết kiệm, không có động tác thừa.

Điều luyện, giảm sự kiểm soát của ý thức.

Tốc độ nhanh, chất lượng cao.

4.3.1.10. Những quy luật hình thành kỹ xảo

Kỹ xảo được hình thành do luyện tập (lặp đi lặp lại một cách có hệ thống và có mục đích) không chỉ nhằm củng cố mà còn hướng đến sự hoàn thiện hành động bằng cách lĩnh hội các thủ thuật làm việc ngày càng có hiệu quả hơn. Quá trình luyện tập để hình thành kỹ xảo diễn ra theo các quy luật:

Quy luật về sự tiến bộ không đồng đều của kỹ xảo.

Trong luyện tập hình thành kỹ xảo, kết quả luyện tập không đồng đều, có lúc tiến bộ nhanh, có lúc chậm. Nếu ghi kết quả luyện tập thành một đồ thị, ta có “đường cong luyện tập” và phân tích đường cong luyện tập này sẽ thấy được tính không đồng đều. Quy luật này cho thấy kết quả luyện tập kỹ xảo không chỉ phụ thuộc vào “số lần luyện tập” mà còn phụ thuộc vào nhiều nguyên nhân khách quan và chủ quan như: “sự giảm sút chất lượng của nguyên liệu và phương tiện”, “ảnh hưởng của người lạ”, “sự mệt mỏi”, “những cảm xúc âm tính”, vv..

Quy luật "đỉnh" của phương pháp luyện tập.

Mức kết quả cao nhất mà một phương pháp luyện tập kỹ xảo có thể đem lại gọi là đỉnh. Ta biết, mỗi phương pháp luyện tập chỉ đem lại một kết quả cao nhất, không thể nâng cao kết quả hơn mức

đó. Muốn có kết quả cao hơn, phải thay đổi phương pháp luyện tập, sử dụng phương pháp có đỉnh cao hơn. Quy luật này cho thấy sự cần thiết phải thường xuyên thay đổi phương pháp giảng dạy, phương pháp học tập.

Quy luật về sự tác động qua lại giữa kỹ xảo cũ và kỹ xảo mới.

Quy luật phát biểu rằng, trong quá trình luyện tập kỹ xảo mới, những kỹ xảo cũ đã có ở người học có ảnh hưởng tốt hoặc xấu đến việc hình thành kỹ xảo mới.

Ảnh hưởng tốt nếu kỹ xảo mới được hình thành nhanh hơn, dễ dàng, bền vững hơn. Đây là sự “di chuyển kỹ xảo”. Thí dụ, đã biết tiếng Pháp thì học tiếng Anh sẽ dễ hơn.

Ảnh hưởng xấu nếu kỹ xảo cũ gây trở ngại, kìm hãm sự hình thành và củng cố kỹ xảo mới. Đó là sự “giao thoa kỹ xảo”. Ví dụ: người biết tiếng Anh có thể ảnh hưởng phát âm (sai hay không tốt) một số âm khi học tiếng Nga. Vì vậy cần chú ý sự ảnh hưởng này.

Quy luật dập tắt kỹ xảo. Một kỹ xảo đã được hình thành nhưng không được sử dụng thường xuyên thì sẽ bị suy yếu và có thể mất hẳn. Để tránh bị dập tắt, ta chú ý đến nguyên tắc “văn ôn, võ luyện”.

4.4. Dạy học và sự phát triển trí tuệ

4.4.1. Các khái niệm trí tuệ, phát triển trí tuệ

Trí tuệ là gì?

Cho đến nay, chưa có một định nghĩa chính thức cho khái niệm “Trí tuệ”. Vì vậy, ta sẽ từ một số thông tin hiện có để hiểu khái niệm này. Ở Việt Nam, một số từ có liên quan với trí tuệ như:

+ *Trí khôn*: là một năng lực trí tuệ giúp con người giải quyết có hiệu quả một bài toán, một tình huống khó. Như cách đối đáp giữa người nông dân và con hổ trong câu chuyện “Trí khôn của ta đây!”. Qua câu chuyện có thể thấy được sự lanh trí, linh hoạt, biết vận dụng kinh nghiệm, tùy cơ ứng biến của người nông dân để không chỉ bảo vệ mình mà cả con trâu trước thế lực mạnh là con hổ.

+ *Trí thông minh* : là thuộc tính của trí tuệ, cần cho hoạt động nhận thức của con người. Người có trí thông minh thể hiện sự nhanh hiểu, nhanh tiếp thu, vận dụng tốt những kiến thức đã lĩnh hội, khi xử lý tình huống thường rất linh hoạt, nhanh chóng tìm ra giải pháp đúng và sáng tạo. Ta có thể thấy cách xử lý thông minh, hiệu quả của ông Lương Thế Vinh khi đề nghị các bạn trẻ đổ nước vào cái hồ sâu để quả bóng nổi lên. Hoặc khi biết người phụ tá phải loay hoay hàng giờ với các công thức toán học mà vẫn chưa tính được thể tích của bóng đèn điện hình quả lê, nhà bác học Edison khuyên người này dùng nước đổ đầy bóng đèn và chuyển số nước này sang một bình có số đo để đọc thể tích.

+ *Trí tuệ*: là một phẩm chất quý báu của con người. Có người cho rằng trí tuệ là trí thông minh, cũng có người cho trí tuệ là năng lực hiểu biết (dùng trong học tập).

Các nhà tâm lý học cũng định nghĩa trí tuệ, nhưng “mỗi người đều có quan điểm riêng của mình” nên khó có một định nghĩa chung. Phần trích sau đây từ tài liệu [24, 41-43] hy vọng cung cấp một số thông tin giúp người học hiểu được khái niệm trí tuệ.

“...có thể khái quát một cách tương đối các quan niệm đã có về trí tuệ thành 3 nhóm chính:

Xem trí tuệ là khả năng hoạt động lao động và học tập của cá nhân.

Đồng nhất trí tuệ với năng lực tư duy trừu tượng của cá nhân.

Trí tuệ là năng lực thích ứng tích cực của cá nhân.

Quan niệm thứ nhất đã có từ lâu và khá phổ biến. Chẳng hạn, theo nhà Tâm lý học Nga B.G. Angnhiev, trí tuệ là đặc điểm tâm lý phức tạp của con người mà kết quả của công việc học tập và lao động phụ thuộc vào nó. Thực ra, mối quan hệ giữa học tập (đặc biệt là kết quả học tập) với khả năng trí tuệ của cá nhân đã được các nhà sư phạm quan tâm từ lâu. Nhiều công trình nghiên cứu cho thấy giữa hai yếu tố này có quan hệ nhân quả với nhau. Tuy nhiên, đây không phải là quan hệ tương ứng 1-1. Ngay từ những năm 1905, nhà Tâm lý học Pháp A.Bingt (1857-1911) đã nghiên cứu (bảng test trí lực) và xác định được những học sinh học kém do khả năng trí tuệ và những em do lười hoặc do nguyên nhân khác.

Nhóm quan niệm thứ hai, về thực chất, đã quy hẹp khái niệm trí tuệ vào các thành phần cốt lõi của nó là tư duy và gần như đồng nhất chúng với nhau. Trên thực tế, nhóm quan niệm này khá phổ biến: A.Bingt (1905), L.Terman (1937), G.X.Côtchuc (1971), V.A.Cruchetxki (1976), R.Sternberg (1986), D.N.Perkins (1987).

Nhóm quan niệm thứ ba, xem trí tuệ là khả năng thích ứng của cá nhân được phổ biến hơn cả và thu hút nhiều nhà nghiên cứu lớn: U.Sterngr, J.Piaget, D.Wechsler, R.Zazzo, vv.. Có thể dẫn ra một số trong nhóm quan niệm này: Theo J. Piaget (1969) bất kì trí tuệ nào cũng đều là một sự thích ứng. D.Wechsler cho rằng (1939) trí tuệ là khả năng tổng thể để hoạt động một cách có suy nghĩ, tư duy hợp lí, chế ngự được môi trường xung quanh. Trí tuệ là khả năng xử lí thông tin để giải quyết vấn đề và nhanh chóng thích nghi với tình huống mới (F.Rayngl, A.Rieunier - 1997). Trí tuệ là khả năng hiểu các mối quan hệ sẵn có giữa các yếu tố của tình huống và thích nghi để thực hiện cho lợi ích bản thân (N.Sillamy -1997).

Ngoài các nhóm quan niệm trên, còn nhiều cách hiểu khác về trí tuệ, do hướng tiếp cận riêng mỗi nhà nghiên cứu. Các nhà tâm lý học Ghestan quan tâm nhiều đến thành phần sáng tạo trong các thao tác trí tuệ của cá nhân. Các nhà trắc nghiệm học quan tâm nhiều tới hiệu quả thực hiện các bài tập do nhà nghiên cứu đưa ra. Vì vậy, họ định nghĩa đơn giản, trí tuệ là cái mà trắc nghiệm đo được. Dĩ nhiên, do tính chất thực dụng của nó, loại định nghĩa này không thể là định hướng lý luận trong nghiên cứu thực tiễn.

Thực ra, các quan niệm về trí tuệ không loại trừ nhau. Trong thực tiễn không có quan niệm nào chỉ chú ý đến duy nhất một khía cạnh năng lực tư duy hay khả năng thích ứng, mà thường đề cập tới hầu hết các nội dung đã nêu. Sự khác biệt giữa các quan niệm chỉ là ở chỗ khía cạnh nào được nhấn mạnh và nghiên cứu sâu hơn.

Tuy nhiên, để có cách hiểu bao quát vấn đề trí tuệ, cần tính đến những đặc trưng của nó :

Trí tuệ là yếu tố tâm lí có tính độc lập tương đối với các yếu tố tâm lí khác của cá nhân.

Trí tuệ có chức năng đáp ứng mối quan hệ tác động qua lại giữa chủ thể với môi trường sống tạo ra sự thích ứng tích cực của cá nhân.

Trí tuệ được hình thành và biểu hiện trong hoạt động của chủ thể.

Sự phát triển của trí tuệ chịu ảnh hưởng của yếu tố sinh học của cơ thể và chịu sự chế ước của các yếu tố văn hoá-xã hội.” (hết phần trích dẫn).

Tóm lại cho phần này, ta hiểu trí tuệ là năng lực thích ứng tích cực của cá nhân, đặc biệt giữ vai trò quan trọng trong hoạt động nhận thức. Một cá nhân có trí tuệ tốt sẽ linh hoạt nhanh, nhiều, sâu sắc các tri thức, khái niệm, v.v... và thể hiện tính sáng tạo khi xử lý các nhiệm vụ trong thực tiễn. Ngược lại, thiếu năng lực này thì nhận thức chậm, bị cản trở và giải quyết các vấn đề thường kém hiệu quả.

4.4.1.2. Khái niệm “Phát triển trí tuệ”

Khái niệm phát triển trí tuệ cũng được nhiều nhà tâm lý học nghiên cứu. Nổi bật có: X.L. Rubinstein, B.G. Angnhiev, v.v. Đavudov, N.A. Menchinxcaia, N.x. Laytex, L.v. Zankov, J. Piaget,... Một vài ý kiến trong số họ:

B.G. Angnhiev cho sự phát triển trí tuệ là đặc thù tâm lý của con người đảm bảo cho sự thành công của hoạt động học tập và lao động.

N.A. Menchinxcaia và nhóm cộng tác viên cho rằng sự phát triển trí tuệ gắn liền với hai loại hiện tượng: Thứ nhất là phải có sự tích lũy vốn tri thức, đó là sự cần thiết của tư duy. Thứ hai là những thao tác trí tuệ hay là sự tích lũy các thủ thuật trí tuệ.

Các nhà Tâm lý học Việt Ngm, sau khi chọn lọc các ý kiến của các nhà tâm lý học thế giới cũng đã đề nghị cách hiểu khái niệm “phát triển trí tuệ” như sau:

"Phát triển trí tuệ là sự biến đổi về chất trong hoạt động nhận thức. Sự biến đổi đó được đặc trưng bởi sự thay đổi cấu trúc cái được phản ánh và phương thức phản ánh của chúng [14, tr.86] Để nắm khái niệm này, cần lưu ý các nội dung sau:

Nói đến sự phát triển ở một sự vật, một cá nhân là nói đến sự biến đổi về chất ở sự vật hoặc cá nhân đó. Biến đổi về chất là thay đổi những thuộc tính bên trong, bản chất của sự vật, thường tuân theo quy luật, thể hiện đà đi lên, khuynh hướng tiến bộ.

Phát triển trí tuệ được khoanh vùng giới hạn trong hoạt động nhận thức.

Đặc trưng của phát triển trí tuệ là sự thay đổi cả về cấu trúc nội dung (cái được phản ánh) và về phương thức phản ánh (phương pháp, cách tiếp cận cái nội dung).

Cái được phản ánh trong trường hợp này hiểu là tri thức, khái niệm, giá trị.... Nói thay đổi cấu trúc nội dung, bằng hình ảnh minh họa như sau - lúc đầu cấu trúc gồm có 10 khối nhỏ, sau biến đổi thành cấu trúc mới chỉ còn 3 hay 4 khối lớn - tức là phải có sự sắp xếp lại, bổ sung cho phong phú, có thể mở rộng ra, vv.. làm cho nội dung trí tuệ ngày càng được sâu sắc hơn.

Về cách tiếp cận nội dung, ta biết rằng một phương pháp dùng để khám phá sự vật chỉ có thể đạt đến một trình độ nhận thức nhất định về sự vật đó. Nếu muốn thâm nhập sâu hơn, cần phải dùng phương pháp mới, cao hơn. Nói thay đổi phương thức phản ánh tức là không còn sử dụng phương thức cũ mà phải áp dụng cách tiếp cận mới, cách tư duy mới hợp lý hơn, nhanh hơn, sáng tạo hơn và hiệu quả hơn. Chất lượng trí tuệ bây giờ chứa đựng phương thức (tư duy và hành động) mới.

Như vậy, khi nói phát triển trí tuệ là bao hàm sự thay đổi cả nội dung và phương thức, tức là nhấn mạnh tính song hành, hỗ trợ lẫn nhau giữa chúng. Không thể nói phát triển chỉ đơn thuần là sự tăng lên về số lượng tri thức hay chỉ là nắm được phương thức tiếp cận tri thức đó.

Từ đây có thể rút ra kết luận cho các nhà quản lý giáo dục. các thầy, cô giáo: “Trong nhiệm vụ phát triển trí tuệ học sinh, cần phải chú trọng cả hai mặt: Thứ nhất, phải vun bồi cho họ một hệ thống tri thức khoa học, hiện đại theo kịp tiến bộ xã hội. Thứ hai, cần quan tâm trang bị cho học sinh các phương pháp học tập và làm việc hiệu quả, trong đó chú ý rèn các thao tác tư duy đến mức kỹ xảo, tập luyện cách suy nghĩ tích cực, luôn khát khao tìm ra giải pháp tối ưu cho vấn đề phải giải quyết”.

Với kết luận này, cần phải tránh hai thái độ sai:

Nếu trong dạy học, nhà giáo dục chỉ chú trọng mặt cung cấp tri thức, chỉ chăm lo gia tăng số lượng càng nhiều càng tốt, sẽ dẫn đến việc nhồi nhét kiến thức, làm cho học sinh quá tải, mà thực chất học sinh không thể lĩnh hội đầy đủ cái bản chất bên trong lượng tri thức ấy. Kết quả cũng chỉ là mang đến cho học sinh rất nhiều thông tin mà họ không biết cách xử lý khi cần. Học sinh phải đối phó bằng lối học vẹt mà nhiều nhà giáo, phụ huynh và báo giới từng phê phán.

Nếu thầy cô giáo chỉ lo rèn luyện trí óc, cung cấp nhiều kỹ xảo trí tuệ mà không chú ý giúp học sinh nắm vững nội dung tri thức, các khái niệm,... thì kết quả cũng tai hại không kém. Học sinh biết cách xử lý, ứng phó trong nhiều tình huống mẫu nhưng lại thiếu chất liệu kiến thức để xây dựng quá trình đi đến kết quả trong tình huống mới. Tiêu biểu đó là lối học tủ mà các thầy, cô giáo tâm huyết với nghề thường lên án. Kết quả là học sinh quen với cách giải quyết bài toán, xử lý vấn đề theo mẫu (các tủ quen thuộc) mà không có nền tảng kiến thức để có thể tìm tòi, vận dụng sang những tình huống mới.

Tóm lại, khi hiểu “phát triển trí tuệ” như phần trình bày trên đây, các thầy cô giáo sẽ ý thức được trách nhiệm của mình, sẽ trang bị cho học sinh thân yêu của mình vốn kiến thức phong phú, các phương pháp tư duy hiệu quả, để có một thế hệ trẻ Việt Nam năng động, sáng tạo, hòa nhập, đáp ứng yêu cầu phát triển xã hội Việt Nam trong sự biến động phức tạp, đa dạng của nhân loại ở thế kỷ XXI.

4.4.2. Các chỉ số của sự phát triển trí tuệ

Từ đầu thế kỷ XX đến nay, rất nhiều nhà Tâm lý học đã quan tâm nghiên cứu, đo đạc và công bố các chỉ số trí tuệ theo quan điểm riêng từng người. Vì vậy, chỉ ra được đúng và đầy đủ các chỉ số phát triển trí tuệ là một việc không dễ.

Trong phạm vi cung cấp hiểu biết phổ thông cho người học về nội dung này, chúng tôi đồng ý với 6 chỉ số phát triển trí tuệ sau [14, 87] :

Tốc độ của sự định hướng trí tuệ (sự nhanh trí) : Biểu hiện ở sự nhanh chóng tìm ra hướng giải quyết cho các nhiệm vụ, bài tập không giống với mẫu đã được học. Ta thấy rõ chỉ số này giữa các học sinh tham gia cuộc thi giải đáp các “câu đố trí tuệ”

Tốc độ khái quát hóa (còn gọi là chóng hiểu, chóng biết): Biểu hiện ở số lần cần luyện tập để hình thành một hành động khái quát. Người có tốc độ khái quát cao sẽ nhanh hiểu, chỉ luyện tập ít lần đã có thể khái quát được.

Tính tiết kiệm của tư duy: Biểu hiện ở số lần các lập luận cần và đủ để đi đến kết quả. Người có chỉ số này thường chỉ cần dùng số bước đi ít hơn người khác, do tránh được những bước sai hoặc tìm ra cách mới tốt hơn cách thông thường. Ví dụ trong bài toán di chuyển tháp Hà Nội, nếu số tầng của tháp là n thì số bước tối ưu cần làm để chuyển tháp sang vị trí mới là $2n - 1$. Nếu để xảy ra nhiều bước đi sai, kéo theo phải tốn bước sửa sai.

Tính mềm dẻo của trí tuệ: Biểu hiện ở sự dễ dàng hay khó khăn khi xây dựng lại hoạt động cho thích hợp với điều kiện có thay đổi. Trong học tập, các nhiệm vụ nhận thức của học sinh thường đa dạng, các bài tập luyện cũng được giáo viên phát triển theo nhiều hướng khác nhau, buộc học sinh phải rèn luyện tính mềm dẻo, biết biến hóa những điều đã biết. Bộc lộ ở các kỹ năng:

Kỹ năng biến thiên cách giải quyết vấn đề phù hợp với biến thiên của điều kiện.

Kỹ năng xác lập sự phụ thuộc những kiến thức đã có sang một trật tự khác ngược với trật tự đã biết.

Kỹ năng đề cập cùng một hiện tượng theo những quan điểm khác nhau.

Tính phê phán của trí tuệ: Biểu hiện ở không dễ dàng chấp nhận các kết luận thiếu căn cứ, không thích đi theo đường mòn có sẵn, không cả tin, ít khi hài lòng với kết quả đạt được mà luôn tìm cái mới, muốn độc lập suy nghĩ, vv..

Sự thâm sâu vào tài liệu, sự vật, hiện tượng nghiên cứu: Biểu hiện ở biết phân biệt cái bản chất và không bản chất, cái cơ bản và cái thứ yếu, cái tổng quát và cái bộ phận.

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

Viện sĩ Kapitxa cho rằng vấn đề thông minh sáng tạo của tuổi trẻ không kém quan trọng so với vấn đề vũ khí hạt nhân và chiến tranh, hòa bình. Trong nước ta, nguyên Thủ Tướng Phạm Văn Đồng từ những năm 60 đã nhiều lần căn dặn thầy cô giáo phải “gõ vào trí thông minh” của học sinh và đã tha thiết kêu gọi “phải nhắc lại nghìn lần ý muốn của chúng ta trong giáo dục là đào tạo học sinh thành những thế hệ thông minh sáng tạo”.

Về chuyên môn, các nghiên cứu của tâm lý học về khả năng dạy học trong việc hình thành năng lực trí tuệ ở học sinh cho phép kết luận: Dạy học và sự phát triển trí tuệ có quan hệ chặt chẽ, ảnh hưởng qua lại lẫn nhau. Theo chiều thứ nhất, trong quá trình dạy học, hệ thống tri thức của học sinh không ngừng được biến đổi về số lượng và chất lượng. Mặt khác, năng lực hoạt động trí tuệ của học sinh cũng được phát triển. Thể hiện ở các ý:

- + Để nắm vững tri thức, học sinh phải xây dựng hệ thống hành động trí tuệ phù hợp với hệ thống tri thức đó.

- + Hệ thống hành động trí tuệ luôn được củng cố, khái quát, tạo thành những kỹ năng, kỹ xảo của hành động trí tuệ. Nhờ đó, học sinh có khả năng di chuyển rộng rãi và thành thạo các phương pháp hoạt động trí tuệ từ đối tượng này sang đối tượng khác để nhận thức chúng. Khả năng di chuyển vừa nêu là một trong những điều kiện cơ bản của sự phát triển trí tuệ.

- + Ngoài ra, trong quá trình dạy học những tác động của giáo viên đến hoạt động học tập của học sinh cũng làm phát triển óc quan sát, trí nhớ, óc tưởng tượng. Tuy nhiên, ảnh hưởng tốt hay không tốt còn tùy thuộc vào trình độ tổ chức hoạt động dạy của giáo viên.

- + Dạy học còn ảnh hưởng đến sự phát triển nhân cách như: kích thích nhu cầu nhận thức, biến đổi động cơ học tập tích cực, gia tăng hứng thú học tập, lòng ham hiểu biết. Cho nên có thể nói dạy học là một trong những con đường để giáo dục và phát triển trí tuệ, nhân cách một cách toàn diện.

Ngược lại, chiều thứ hai cho thấy trí tuệ và các chức năng tâm lý khác của học sinh khi được phát triển sẽ ảnh hưởng trở lại quá trình dạy học.

Ở góc độ học, nếu trí tuệ phát triển dẫn đến học tập tốt hơn. Những học sinh có năng lực trí tuệ tốt thường tích cực học tập, ham học, có phương pháp học ít vất vả mà đem lại hiệu quả cao. Ngược lại những học sinh kém (yếu kiến thức cơ bản, không biết phương pháp học hiệu quả) dẫn đến sợ học, khó khăn trong việc học, mất hứng thú học tập. Ở góc độ dạy, đặt ra vấn đề đổi mới dạy học, kích thích các nhà Tâm lý học và giáo viên tìm tòi phương pháp và hình thức dạy học mới, v.v., Khi dạy những học sinh đã có sự phát triển trí tuệ đòi hỏi giáo viên phải tổ chức, thiết kế các

giờ dạy sinh động, phải tăng cường tính tự lực cho học sinh. Thường thấy giáo viên dạy một lớp nhiều học sinh giỏi thì hứng thú hơn, đầu tư bài giảng có sâu hơn. Ngược lại, với một lớp học sinh kém thì giáo viên ít thể hiện sự năng động.

4.4.4. Các hướng dạy học phát triển trí tuệ

Dạy học hướng đến sự phát triển trí tuệ là một chủ đề quan tâm của các nhà tâm lý học và những người làm công tác giáo dục. Bởi vì, theo một số kết quả thống kê đã công bố, khối lượng của các tri thức khoa học ngày càng tăng lên nhanh chóng. Từ những năm 60 của thế kỷ XX, một số nhà khoa học cho rằng, cứ trong vòng 8 năm thì khối lượng tri thức đó tăng lên gấp đôi. Hàng năm có 80 nghìn tạp chí khoa học được xuất bản và có chừng 3 triệu bài báo. (Theo “Khoa học và đời sống”, 1969, số 7, trang 50). Với tốc độ phát triển ấy, không một nhà trường phổ thông hay đại học nào có thể cung cấp đầy đủ tri thức cần cho một con người sống và hoạt động. Vì vậy, giáo dục cần phải giúp mỗi người tự phát triển, có năng lực học tập và tự bổ sung tri thức để khỏi bị tụt hậu.

Câu hỏi đặt ra là nhà trường có thể làm gì? Tổng hợp các phân trình bày của V.A. Kruchetxki [33, tr.248 - 279] thấy nổi lên hai nhiệm vụ cần thực hiện:

Rút ngắn tối đa khoảng cách giữa khoa học và việc dạy học ở nhà trường cả về số lượng lẫn chất lượng. Nghĩa là phải cải cách chương trình học.

Cải tổ bản thân tính chất của việc dạy học.

Ngành Tâm lý học sư phạm đang nghiên cứu một số phương hướng cải tổ này. Có thể kể ra hai hướng: Tăng cường một cách hợp lý việc dạy học, đặc biệt gắn liền với việc cải tổ những quan niệm truyền thống về khả năng trí tuệ theo lứa tuổi và việc thăm dò khả năng phát triển trí tuệ của học sinh.

Quá trình dạy học phải bằng mọi cách hình thành ở học sinh khả năng tư duy tích cực, độc lập, sáng tạo, năng lực hoạt động nhận thức độc lập, năng lực tiếp thu tri thức, hoặc nói gọn là năng lực tự học, tự giáo dục sau khi ra trường.

Theo hướng thứ nhất: có công trình của các nhà tâm lý học Nga như hệ thống lý luận dạy học của L.v. Zancôp, hệ thống dạy học dưới sự chỉ đạo của Đ.B. Encônin và v.v. Đavưđốp. Những nguyên tắc lý luận cùng kết quả thực nghiệm dạy học của họ trong nhiều năm đã đem lại những đóng góp lớn lao cho giáo dục. Như cơ sở của lối dạy học của Đavưđốp và Encônin là sự thực hiện của học sinh đối với những hành động đặc biệt, những hành động mô hình hóa (dưới dạng sự vật hay ký hiệu) các mối quan hệ chung của những đối tượng trong môn Toán, Ngữ pháp. Kết quả là học sinh tự tìm ra những mối quan hệ chung. Lý thuyết này cho phép nghiên cứu khả năng phát triển trí tuệ của học sinh và con đường hiện thực hóa những khả năng đó. Do khuôn khổ của giáo trình này không thể trình bày sâu hơn, đề nghị sinh viên đọc thêm các tài liệu [6], [33], ... để biết rõ hơn cơ sở lý luận của lý thuyết vừa nêu.

Ở Mỹ, thí nghiệm của tiến sĩ o. Mura nghiên cứu khả năng cho trẻ đi học sớm. ông tổ chức cho trẻ từ 2 đến 6 tuổi đọc, viết, đánh máy chữ và việc dạy tiến hành trong trò chơi, ông cho rằng với lối dạy này trong vòng 4 năm đứa trẻ có thể đánh máy được những ý kiến và những bài tập làm văn ngắn. Nhà tâm lý học Đ. Brung (Mỹ) cho rằng khả năng dạy học là vô hạn, học sinh ở bất cứ tuổi nào cũng có khả năng lĩnh hội gần như bất cứ tri thức nào, nếu như chỉ cần đưa ra những tri thức đó một cách thích hợp. Theo hướng thứ hai (hình thành ở học sinh khả năng tư duy tích cực độc lập, sáng tạo), một số nhà khoa học nhắc đến việc cần phải giao cho não “nhiều việc hơn nữa” để tránh cho học sinh quen với tư duy thiên cận, quen suy nghĩ theo khuôn mẫu, quen với sự khước từ cái mới, cái sáng tạo.

Trong chiều hướng tìm ra những điều kiện thuận lợi tối ưu của việc hình thành và phát triển tư duy độc lập sáng tạo và tính tích cực nhận thức, nâng cao vai trò phát triển của dạy học đã có những nghiên cứu theo hướng luận đề của L.x. Vugôtxki: “Việc dạy học cần phải được hướng không phải vào trình độ phát triển mà học sinh đã đạt được mà phải vượt lên trên một chút”. L.x. Vugôtxki cho rằng dạy học cần hướng vào “ngày mai” của sự phát triển ở học sinh.

Từ nguyên tắc này, có nhiều hướng nghiên cứu, chẳng hạn tìm hiểu trong quá trình dạy học, những tri thức “đã có sẵn” và những “khám phá độc lập” có tương quan với nhau như thế nào. Hoặc nghiên cứu chỉ ra trong mỗi môn học, ngoài hệ thống các tri thức nên dự kiến những kiểu bài tập nhận thức và thực hành đặc biệt. Việc giải quyết các bài tập này giúp lĩnh hội tri thức tự giác hơn và phát triển năng lực tự đạt lấy, tự vận dụng tri thức, năng lực tư duy và hành động một cách sáng tạo. Sinh viên sư phạm cần biết một số kiểu bài tập (để quan tâm tích lũy và vận dụng trong công tác sau này):

Những bài tập với câu hỏi không được diễn đạt ra : Học sinh sẽ nhận thấy khi khám phá logic của những mối quan hệ cho trong bài toán. Ví dụ câu hỏi sau : Vận tốc tàu chở hàng là 38 km/giờ, của tàu chở khách là 57 km/giờ. Tàu thứ nhất khởi hành từ ga A sớm hơn tàu thứ hai 7 giờ. Nhưng tàu thứ hai đã đuổi kịp tàu thứ nhất và đến ga B sớm hơn 2 giờ. (Câu hỏi học sinh phải đặt ra là “Tìm khoảng cách từ A đến B”).

Những bài tập với các dữ kiện không đầy đủ : Học sinh phải phân tích bài tập và chứng minh tại sao không thể trả lời chính xác câu hỏi được và cần phải bổ sung gì để giải được nó. Ví dụ câu hỏi sau : Tính một cạnh của hình chữ nhật có diện tích bằng 36 cm². (Phải biết độ lớn của một trong hai cạnh, hoặc biết tỉ số độ lớn giữa hai cạnh).

Những bài tập với dữ kiện thừa : Đề bài có những dữ kiện không cần thiết, được ngụy trang như là những số cần thiết cho việc giải quyết. Học sinh phải tách được dữ kiện thừa. Ví dụ câu hỏi sau : Bốn quả cân gộp lại nặng 40 kg. Xác định trọng lượng của quả cân thứ nhất, nếu biết mỗi quả

cân nặng hơn quả cân nhẹ hơn nó 3 lần. và quả cân nhẹ nhất nhỏ hơn 2 quả cân trung bình gộp lại 12 lần (Dữ kiện thừa là câu “và quả cân nhẹ nhất nhỏ hơn 2 quả cân trung bình gộp lại 12 lần”).

Những bài tập có một số cách giải khác nhau : Đề bài kích thích học sinh tìm ra một số cách giải, sau đó đánh giá từng cách giải trên quan điểm tiết kiệm, hợp lý. Học sinh phải tìm ra cách giải rõ ràng nhất, đơn giản nhất (rèn luyện tính mềm dẻo của quá trình tư duy). Ví dụ câu hỏi sau : Tìm tổng tất cả các số nguyên từ 1 đến 50.

Những bài tập có nội dung thay đổi: Hình thành năng lực di chuyển các thao tác trí tuệ. Học sinh phải xây dựng lại nội dung phép tính giải bài toán cho phù hợp. Ví dụ câu hỏi sau : Một viên gạch nặng $\frac{3}{4}$ kg + $\frac{3}{4}$ của số đó. Hỏi viên gạch đó nặng bao nhiêu? (Học sinh phải thay đổi cụm từ “các số đó” thành “của viên gạch đó”).

Những bài toán nhanh trí, suy luận logic : Học sinh cần sự nhanh trí, kỹ năng suy luận logic. Ví dụ câu hỏi sau : Một cụm bèo thả trong một ao lớn. Mỗi ngày diện tích được phủ bèo tăng gấp đôi. Đến ngày thứ 8, nó bằng một nửa ao. Hỏi sau bao nhiêu ngày, ao được phủ bèo hoàn toàn?

Theo hướng nghiên cứu hình thức tổ chức tư duy độc lập, tích cực có những nghiên cứu sử dụng các phương pháp dạy học khác nhau như: Phương pháp bình phẩm lẫn nhau về những công việc đã thực hiện, phương pháp dạy học nêu vấn đề, phương pháp tìm tòi. dạy học với các nhiệm vụ “khám phá” ra các quy luật, quy tắc.

Trong điều kiện giáo dục nước ta hiện nay, hướng nghiên cứu vận dụng những hình thức và phương pháp dạy học hiện đại nhằm phát triển tư duy tích cực, độc lập và sáng tạo là rất cần thiết cho sự phát triển trí tuệ của học sinh. Qua các dự án kết hợp với nước ngoài. Bộ Giáo dục và Đào tạo đã tổ chức nhiều đợt tập huấn cho giáo viên và nhà quản lý giáo dục với quy mô nhiều Tỉnh, Thành phố, phương pháp dạy học tích cực đã bắt đầu được áp dụng dưới nhiều hình thức khác nhau. Điều cần làm tiếp là tạo điều kiện thuận lợi để giáo viên áp dụng chúng vào thực tiễn dạy học hiệu quả hơn.

TÓM TẮT

Chương này đã giới thiệu các nội dung liên quan đến hoạt động dạy và hoạt động học, thảo luận các vấn đề hình thành khái niệm, kỹ năng, kỹ xảo cho học sinh cũng như mối quan hệ giữa dạy học và phát triển trí tuệ. Qua đó giúp người học thấy được quan hệ gắn bó, thống nhất giữa hoạt động dạy và hoạt động học trong quá trình dạy học ở nhà trường phổ thông, cung cấp những cơ sở tâm lý cho các hoạt động của giáo viên và học sinh. Giáo viên là chủ thể hoạt động dạy, đảm trách việc tổ chức và điều khiển học sinh lĩnh hội mục đích học tập (là các tri thức khái niệm, kỹ năng, kỹ xảo,...) bằng cách dẫn dắt học sinh thực hiện các nhiệm vụ học tập. Học sinh sẽ lĩnh hội tốt các mục đích học tập chỉ khi chính mình thực hiện các hành động học tập (đã được giáo viên định hướng) với mức độ tích cực. tự giác cao, nghĩa là giáo viên chỉ đồng hành chứ không làm thay học sinh.

Khi nghiên cứu cấu trúc hoạt động học tập, các thành tố như động cơ học tập, mục đích học tập và hành động học tập được quan tâm nhấn mạnh và giáo viên có nhiệm vụ phải quan tâm hình thành chúng cho đến từng học sinh.

Về động cơ học tập, học sinh khi đi học luôn được thúc đẩy bởi nhiều nhóm động cơ khác nhau. Chúng không tác động đồng đều mà xếp theo một thứ bậc Cáo thập khác nhau, trong đó nhóm động cơ “hoàn thiện tri thức” là tối ưu về mặt sư phạm.

Mục đích học tập được hiểu là những tri thức, khái niệm, cách thức, kỹ năng hiện hữu trong một tiết giảng, một bài học,... mà giáo viên phải định hướng và tổ chức quá trình dạy học sao cho học sinh lĩnh hội được chúng. Vì vậy, chúng rất cụ thể, bộ phận, ngắn hạn, là những mục tiêu mà thầy và trò cùng chinh phục khi hoạt động cùng nhau, dù rằng trong hai hoạt động này, mục đích dạy và mục đích học không đồng nhất với nhau.

Các hành động học tập tuy mang tính chất là phương tiện học tập, nhưng giáo viên cần coi chúng là một trong số nhiều mục đích học tập mà học sinh cần phải lĩnh hội. Giáo viên phải tổ chức các nhiệm vụ cho học sinh để qua đó hình thành các hành động này. Khi các hành động học tập đã được học sinh lĩnh hội sẽ là phương tiện đắc lực (kết hợp cùng với hệ thống tri thức cũ và phương thức tư duy đã hình thành) giúp học sinh lĩnh hội những khái niệm mới, kỹ năng mới. Các hành động học tập giáo viên cần quan tâm là hành động phân tích, mô hình hóa, cụ thể hóa, hành động tự kiểm tra, tự đánh giá.

Trong quá trình dạy học, giáo viên phải thực hiện các nhiệm vụ như: hình thành các khái niệm, kỹ năng, kỹ xảo cho học sinh. Hình thành khái niệm là nhiệm vụ cần được coi trọng, vì hình thành kỹ năng, kỹ xảo đều phải dựa vào các tri thức và khái niệm đã lĩnh hội. Để tổ chức quá trình hình thành khái niệm cho học sinh một cách hiệu quả, giáo viên nên quan tâm vận dụng 6 bước đã gợi ý, chú ý làm rõ các dấu hiệu bản chất của khái niệm và tổ chức rèn luyện kỹ ở bước 6 (vận dụng khái niệm vào xem xét các trường hợp cụ thể).

Dạy học có quan hệ tương hỗ với sự phát triển trí tuệ ở học sinh. Để phát triển trí tuệ một cách đúng hướng, hợp lý cần coi trọng phát triển cả hai mặt nội dung và phương pháp. Giáo viên sẽ thông các tiết giảng, giờ thực hành, quan tâm chọn lọc hệ thống các bài tập, nhiệm vụ phù hợp, sau đó hệ thống hóa kiến thức để giúp học sinh tích lũy tốt nhất các tri thức và xây dựng các phương pháp tư duy hiệu quả.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Trình bày điểm giống và khác nhau của hai kiểu học: theo ngẫu nhiên và theo phương thức nhà trường.
2. Chỉ ra quan hệ gắn bó thống nhất trong hoạt động dạy và hoạt động học.
3. Hãy ghi ra 5 điều anh chị thấy cần lưu ý khi tìm hiểu về động cơ học tập.

4. Mục đích học tập mà giáo viên phải hình thành cho học sinh là gì?
5. Tại sao giáo viên phải quan tâm các hành động học tập? Có những loại hành động nào cần hình thành cho học sinh?
6. Hãy chọn một khái niệm trong chuyên ngành mà sinh viên đang theo học và vận dụng 6 bước trong cấu trúc đã học để xây dựng bài giảng khái niệm này cho học sinh.
7. Giải thích thuật ngữ “phát triển trí tuệ”? Những chỉ số nào anh chị quan tâm khi phát triển trí tuệ của học sinh?

Chương 5: TÂM LÝ HỌC GIÁO DỤC ĐẠO ĐỨC

5.1.Đạo đức và hành vi đạo đức

5.1.1.Khái niệm đạo đức

Thuật ngữ ”đạo đức” được nhiều bộ môn khoa học nghiên cứu. Triết học, Đạo đức học, Giáo dục học và Tâm lý học đều nghiên cứu, phân tích theo góc độ khác nhau. Triết học coi đạo đức như là một hình thái ý thức xã hội, bên cạnh các khái niệm khác như hệ tư tưởng, triết học, pháp lý, nghệ thuật, tôn giáo, khoa học, v.v... Ý thức xã hội chịu quy định bởi tồn tại xã hội. Hiểu theo triết học không dễ dàng rút ra các ứng dụng cho giáo dục. Đạo đức học nghiên cứu những chuẩn mực và nguyên tắc đạo đức, các quy luật phát sinh và phát triển các chuẩn mực, nguyên tắc đạo đức đó, v.v... theo đó, tuy có vạch ra được các chuẩn mực đạo đức, nhưng do đặc thù nghiên cứu của đạo đức học, không thể đi sâu tìm hiểu cấu trúc tâm lý làm cơ sở cho việc xây dựng các biện pháp giáo dục đạo đức.

Để tiếp cận khái niệm đạo đức ở góc độ Tâm lý học, người học cần nhớ lại một số thông tin đã biết. Con người là một thực thể xã hội, có những mối quan hệ xã hội nhất định (Thuộc về một dòng họ, sinh ra và trưởng thành ở một vùng địa phương thuộc một đất nước, V.V..) và chịu sự quy định bởi các quan hệ xã hội này. Mỗi một cá nhân đều có quan hệ gia đình, quan hệ bạn bè, đồng nghiệp, quan hệ thủ trưởng hay cấp dưới, quan hệ công dân với đồng bào, đất nước mình đang sống,... Hiểu trong phạm vi đạo đức, các quan hệ đó bao gồm những quy định, những yêu cầu cụ thể về quyền lợi, trách nhiệm, nghĩa vụ mà một cá nhân được thụ hưởng hoặc phải đóng góp, thực hiện. Hệ thống những quy định, yêu cầu này có thể đã thành văn bản pháp luật hoặc chưa thành văn bản pháp luật nhưng đang lưu truyền trong cộng đồng và được nhiều người công nhận (các phong tục, tập quán, các lễ thói,...). Chúng thể hiện những nguyên tắc, chỉ bảo, gợi ý một cá nhân phải chấp hành hay thực hiện khi quan hệ với bản thân, với người khác và với xã hội. Ta gọi đó là các chuẩn mực đạo đức. Các chuẩn mực này đều do con người tự giác đặt ra, hiện hữu và có giá trị tác động đến thái độ, hành vi của cá nhân trong lòng một xã hội, một đất nước nhất định.

Chuẩn mực đạo đức mang tính xã hội lịch sử và tính nhân loại phổ biến. Những chuẩn mực đạo đức cùng các giá trị có thể thay đổi theo thời gian (tính lịch sử) và theo các hình thái kinh tế xã hội và thể chế chính trị khác nhau nhưng cũng có những chuẩn mực đạo đức được nhiều người cùng thừa nhận, tồn tại qua nhiều thời kỳ (như lòng nhân ái, lương tâm, danh dự, lòng tự trọng,...), điều đó đã làm nên tính nhân loại phổ biến của đạo đức.

Chuẩn mực đạo đức còn mang tính pha trộn. Trong bất kỳ xã hội nào, giai cấp đang nắm quyền lãnh đạo đều thiết lập nền đạo đức “chính thống” cho xã hội đương thời, nhưng cùng thời điểm đó vẫn còn tồn tại những tàn dư của đạo đức cũ hình thành trong các giai đoạn lịch sử trước đó và những mầm mống của nền đạo đức xã hội trong tương lai.

Từ những trình bày trên, ta hiểu sơ bộ khái niệm đạo đức là những biểu hiện có thể đánh giá được ở một cá nhân khi họ có hiểu biết và tự giác tuân theo các chuẩn mực đạo đức trong quá trình quan hệ với bản thân, với người khác và với xã hội. Đối với một đứa trẻ, các chuẩn mực này là những tồn tại khách quan, bên ngoài bản thân trẻ. cần nhớ lại cơ chế phản ánh tâm lý đã biết, để hiểu các chuẩn mực thâm nhập như thế nào vào đứa trẻ.

Xã hội (các chuẩn mực đạo đức của xã hội đương thời. Quy định trong văn bản luật pháp, trong phong tục tập quán, thói quen, ứng xử...) $\Leftrightarrow$ cơ chế phản ánh (hoạt động và giao tiếp) $\Leftrightarrow$ cá nhân (các chuẩn mực đạo đức đã phản ánh vào ý thức của cá nhân. Là các hiểu biết, thái độ đồng tình hay không đồng tình thể hiện ra trong hành vi)

Hình 5.1. Sơ đồ phản ánh các chuẩn mực đạo đức vào ý thức của cá nhân

Không phải ai khác mà chính đứa trẻ bằng các hoạt động của mình và trong quan hệ với người khác, những chuẩn mực đạo đức sẽ dần được phản ánh vào trong ý thức của trẻ. Sự phản ánh tâm lý này có tính chủ thể nên bản sao các chuẩn mực đạo đức của xã hội vào trẻ không phải là y nguyên. Nghĩa là, các chuẩn mực đạo đức đã khúc xạ qua mỗi cá nhân.

Do vậy có thể nói rằng đạo đức cá nhân là những gì trong chuẩn mực đạo đức của xã hội đã chuyển vào trong ý thức của cá nhân ấy. Nó bao gồm hệ thống hiểu biết của cá nhân (nông cạn hay sâu sắc) về các chuẩn mực đạo đức, các thái độ của cá nhân đối với chuẩn mực này (mức đồng tình cao hay thấp) và các hành vi thể hiện ra trong đời sống (xem ra cũng khá đa dạng tùy theo hiểu biết, thái độ chấp hành của từng người).

Tùy vào mức độ ý thức của cá nhân đối với các chuẩn mực đạo đức của xã hội, tùy thái độ đánh giá đặt lợi ích cá nhân hay lợi ích xã hội lên hàng đầu, đạo đức thể hiện quan niệm của cá nhân đó về cái thiện và cái ác. Thí dụ, trong tham gia giao thông bằng cơ giới, bất cứ tài xế nào cũng đã học, biết rõ luật giao thông và cách xử lý trên đường, phải tôn trọng tính mạng, tài sản của người khác. Nhưng trong thực tế, phổ biến vượt đèn đỏ vì không có công an đứng gác, xe chở nhiều hành khách nhưng lái xe chạy ẩu, lấn tuyền vì muốn đi nhanh, tranh giành khách với xe khác, coi thường tính mạng con người, một số trẻ tuổi thì lạng lách để biểu diễn, v.v... Những biểu hiện vừa nói đều do bởi thái độ của cá nhân có chấp hành các điều luật hay không.

Đến đây có thể nêu khái niệm đạo đức như sau:

"Đạo đức là sự phản ánh vào ý thức cá nhân một hệ thống những chuẩn mực, đủ sức chi phối và điều khiển hành vi cá nhân trong mối quan hệ giữa lợi ích của bản thân với lợi ích của người khác và của toàn xã hội".

Trong giáo dục đạo đức, giáo viên không chỉ quan tâm cung cấp hệ thống chuẩn mực đạo đức cho học sinh mà còn phải chăm lo giáo dục thái độ đánh giá, biết phân định đúng quan hệ giữa lợi

ích cá nhân và lợi ích chung của cộng đồng, phát huy các hành vi đạo đức thiện, kiềm chế thể hiện cái ác, hoặc thỏa mãn tự ái cá nhân.

5.1.2. Khái niệm hành vi đạo đức

3.1.1.1. Định nghĩa

Nói đến hành vi đạo đức của một cá nhân sống trong một nền văn hóa xã hội nhất định (nền văn hóa hiện hữu trong lối sống, phong tục tập quán, luân lý, cách đối nhân xử thế, vv..) cần phải chú ý đến một đặc điểm quan trọng là tính pha tạp trong các chuẩn mực đạo đức. Do đó, việc đánh giá một hành vi đạo đức là tốt hay xấu phải dựa trên chuẩn mực đạo đức được quy định trong nền văn hóa xã hội đương thời và được toàn xã hội công nhận. Một hoạt động bao gồm nhiều hành động, hành động nào bộc lộ ra bên ngoài thì gọi là hành vi, hay nói một cách khác hành vi là tổng số các phản ứng của cơ thể đáp ứng lại những kích thích nào đó. Hành vi có thể quan sát được, có thể thấy được. Hành vi nào có liên quan đến các chuẩn mực đạo đức thì gọi là hành vi đạo đức. Trong hành vi đạo đức cũng cần xét đến việc cá nhân khi thực hiện một hành vi có đầy đủ ý thức, biết rõ mục đích, hoàn toàn làm chủ mình hay không.

Ta có định nghĩa sau:

“Hành vi đạo đức là một hành động tự giác được thúc đẩy bởi động cơ có ý nghĩa về mặt đạo đức”

Cần lưu ý giải thích các cụm từ "tự giác", “động cơ có ý nghĩa về mặt đạo đức”. Cụm từ "động cơ có ý nghĩa về mặt đạo đức" được hiểu là các yếu tố có tác động thúc đẩy cá nhân thực hiện một hành vi phải được đánh giá trên phương diện đạo đức. Khi gắn với giá trị đạo đức, một hành vi có thể được tôn vinh, được cảm thông hay bị lên án.

Ví dụ: Cứu giúp người khác trong dòng nước lũ được xã hội tôn vinh. Bỏ hóa chất có hại vào trong thực phẩm để tăng lợi nhuận, làm hàng giả lừa người tiêu dùng "tiền mất, tật mang" đều bị mọi người lên án gay gắt.

Sự lên án về mặt đạo đức còn xét đến trường hợp hành vi có tính chú ý hay vô ý. Thí dụ, cùng trên chiếc xe buýt đang chạy, do thiếu chỗ vịn nên một người bị ngã và vô ý bản tay chạm vào chỗ nhạy cảm cơ thể của người khác sẽ không giống với một "yêu râu xanh" lợi dụng lúc xe buýt đông người mà sờ mó thân thể người khác. Trong nhiều vụ án đã xử, việc xác định tính có chủ đích (có kế hoạch chuẩn bị) và sự tác động về mặt đạo đức xã hội nhiều hay ít trong hành vi gây án của bị cáo, quan tòa sẽ quyết định hình phạt tăng nặng hay giảm nhẹ.

3.1.1.2. Tiêu chuẩn đánh giá hành vi đạo đức

Hành vi đạo đức gồm tự giác, có ích và không vụ lợi

a) Tính tự giác của hành vi

Tính tự giác của người thực hiện hành vi được coi là yếu tố quan trọng. Tính tự giác của hành vi thể hiện ở chỗ chủ thể thực hiện hành vi là người có ý thức đạo đức đầy đủ, nghĩa là đủ ba khía cạnh: hiểu biết rõ mục đích của hành động, có thái độ tự nguyện (động cơ thúc đẩy do chính cá nhân xác định) và có sự tham gia của ý chí đạo đức.

Những người phải hành động do sức ép bắt buộc của người khác (như miễn cưỡng nhường chỗ cho người khác trên xe buýt) hoặc thực hiện nhưng chưa ý thức về hành vi của mình (do người khác rủ rê nên cùng tham gia nhưng chủ thể không tìm hiểu rõ mục đích của việc làm) thì không thể coi là hành vi đạo đức, cho dù hành vi đó mang lại một kết quả, hoặc tạo ra một sản phẩm.

b) Tính có ích của hành vi

Hiểu chữ “có ích” theo nghĩa hành vi đó có ích, có giá trị với con người, nhưng phải là những giá trị tiến bộ, thúc đẩy sự phát triển của con người và của xã hội, chứ không phải những giá trị mang lại lợi ích cá nhân cho người này nhưng lại làm hại người khác. Thí dụ: Một băng nhóm buôn lậu (ma túy hay hàng gian, hàng dỏm) cấu kết với nhóm cán bộ biến chất để vận chuyển, buôn bán trót lọt, cả hai cùng thu lợi, còn người thiệt hại là nhân dân lao động thì hành vi đó không gọi là có ích được.

Tính có ích của hành vi phụ thuộc vào thế giới quan, nhân sinh quan của chủ thể. Những người có tư cách đạo đức không bao giờ làm hoặc đồng tình làm các hành vi xấu, cho dù lợi ích thu được cho cá nhân là lớn.

c) Tính không vụ lợi của hành vi

Không vụ lợi được hiểu là cá nhân thực hiện hành vi không vì trước hết để thu lợi cho mình. Họ luôn đặt lợi ích của tập thể, của người khác trên lợi ích của cá nhân. Thí dụ:

Những người tự nguyện làm công tác từ thiện, âm thầm, khiêm tốn, không muốn nêu tên và hình ảnh lên báo, đài.

Hoặc các công nhân viên của một công ty tự nguyện làm thêm giờ để giải quyết xong việc cho khách hàng. Việc làm này xuất phát từ ý thức trách nhiệm đối với khách hàng, hoặc muốn làm gia tăng thương hiệu của công ty, chứ không phải vì đó mà đòi công ty trả thêm lương.

Xét đến tính không vụ lợi của hành vi đạo đức thường khá phức tạp, vì sự xen kẽ giữa lợi ích của cá nhân và tập thể. Thông thường, nếu hành vi đó có lợi cho bản thân mà hại cho người khác thì đó là hành vi phi đạo đức, nhưng nếu hành vi đó vừa có lợi cho bản thân, vừa có lợi cho người khác, cho cộng đồng thì đây là hành vi đạo đức lý tưởng mà con người luôn hướng đến. Trong trường hợp những hành vi có lợi cho bản thân nhưng không đem lại lợi ích gì rõ rệt cho người khác, nhưng không làm tổn thương ai và không làm hại xã hội thì đó cũng là những hành vi đạo đức tuy không được xã hội ca ngợi nhưng vẫn được mọi người chấp nhận. Ví dụ: trường hợp cá nhân có hưởng lợi (gián tiếp) từ một hoạt động xã hội. Ban công tác xã hội muốn làm một chương trình từ thiện, tặng

tiền và vật dụng thiết yếu cho những người nghèo ở một xã vùng sâu. Để có tiền, họ đi xin tài trợ từ các công ty tư nhân. Khi làm việc với các công ty, họ hứa sẽ mời giám đốc đến trao quà, công bố danh sách các công ty tài trợ trong buổi tặng quà và logo công ty được treo ở vị trí dễ thấy. Ta thấy nhà tài trợ đã được hưởng lợi ích, coi như có cơ hội để quảng cáo công ty mình. Tất nhiên, nếu sản phẩm của công ty là hàng Việt Ngm chất lượng cao thì hành vi của ban giám đốc công ty và ban công tác xã hội đó là hành vi đạo đức, song nếu sản phẩm của công ty đó là hàng Việt Ngm chất lượng thấp thì hành vi của ban giám đốc công ty và ban công tác xã hội sẽ bị đánh giá ngược lại là hành vi phi đạo đức.

Qua ví dụ này, ta thấy tính vụ lợi của hành vi đạo đức sẽ được xem xét, đánh giá tùy thuộc vào số tiền tài trợ, tầm ảnh hưởng của hoạt động từ thiện, chất lượng sản phẩm và sự chấp nhận của dư luận xã hội,...

3.1.1.3. Quan hệ giữa nhu cầu đạo đức và hành vi đạo đức

Trong phần này ta tìm hiểu mối quan hệ giữa nhu cầu đạo đức và hành vi đạo đức, từ đó rút ra vài kết luận cho công tác giáo dục đạo đức. Ta biết trong cuộc sống hiện đại, nhu cầu của con người rất đa dạng, trong đó có nhu cầu đạo đức. Các nhu cầu thường là tiềm tàng và có tác dụng thúc đẩy hành động chỉ khi nhu cầu cá nhân bắt gặp được đối tượng thỏa mãn nhu cầu này. Lúc đó nhu cầu trở thành động cơ, đóng vai trò thúc đẩy cá nhân thực hiện một hành vi.

Ta thể hiện các yếu tố trình bày trong mối quan hệ nói trên qua sơ đồ dưới đây để tìm hiểu về hành vi đạo đức:

Nhu cầu đạo đức => (gặp đối tượng) động cơ đạo đức => (hiện thực hóa) hành vi đạo đức và hành vi tác động ngược lại nhu cầu

Hình 5.3. Sơ đồ quan hệ giữa nhu cầu đạo đức và hành vi đạo đức

Sơ đồ cho thấy, từ nhu cầu đạo đức đến hành vi đạo đức không trực tiếp mà cần có tình huống hay những điều kiện thuận lợi để nhu cầu đạo đức được nổi lên hàng đầu và gặp được đối tượng. Nhu cầu đạo đức chuyển thành động cơ đạo đức. Sau đó cá nhân sẽ hiện thực hóa thành một hành vi đạo đức. Chiều mũi tên cho thấy nhu cầu đạo đức quy định hành vi đạo đức qua trung gian là động cơ đạo đức. Động cơ mang ý nghĩa tích cực hay tiêu cực tùy vào đối tượng và hoàn cảnh, từ đó quy định hành vi là đạo đức hay phi đạo đức. Hành vi đạo đức cũng tác động trở lại nhu cầu đạo đức, làm thay đổi nhu cầu.

Như vậy, hành vi đạo đức bao giờ cũng diễn ra trong một hoàn cảnh cụ thể và trong những điều kiện cụ thể, nên người làm công tác giáo dục phải có kế hoạch tổ chức các hoạt động ngoại khóa, các chương trình hành động với những chủ điểm, đối tượng phù hợp với nhu cầu đạo đức của từng lứa tuổi học sinh. Các chủ điểm, đối tượng cần cụ thể và gây được xúc cảm tích cực để tạo ra những động cơ tích cực. Chỉ như vậy học sinh mới có cơ hội bộc lộ động cơ, thể hiện hành vi đạo đức.

Trường hợp có biểu hiện hành vi sai trái, phi đạo đức (trong học sinh hay ngoài xã hội), nhà giáo dục cũng nhân đó giúp học sinh phân tích, lên án các động cơ tiêu cực để ngăn ngừa.

5.2.Cấu trúc tâm lý của hành vi đạo đức

Trong phân đoạn này ta tìm hiểu cấu trúc tâm lý cá nhân liên quan đến một hành vi đạo đức. cấu trúc gồm 6 thành tố như sau:

Tri thức đạo đức <-> niềm tin đạo đức

Tình cảm đạo đức <-> động cơ đạo đức

Ý chí đạo đức <-> thói quen đạo đức

Hình 5.4. Cấu trúc tâm lý của hành vi đạo đức

5.2.1.Tri thức đạo đức

a) Định nghĩa

Tri thức đạo đức là sự hiểu biết của con người về những chuẩn mực quy định hành vi của họ trong mối quan hệ với người khác và với xã hội.

Mọi người sống trong xã hội đều cần có tri thức đạo đức, vì mỗi hành vi đạo đức của cá nhân sẽ được đánh giá là tốt hay xấu dựa trên các chuẩn mực đạo đức mà xã hội quy định. Để không bị người khác lên án, cá nhân cần hiểu biết rõ về những hành vi được làm, phải làm và những hành vi bị cấm hoặc làm trong mức giới hạn. Nhờ hiểu biết, cá nhân có thể dự đoán được kết quả hành vi, qua đó quyết định thực hiện hay không thực hiện hành vi đó. Giá trị đạo đức không chỉ ở mặt thực hiện hành vi mà còn ở mặt kìm hãm hành vi nữa. Ngăn lại một hành vi sai cần tham gia của ý chí. Cho nên tri thức đạo đức của cá nhân phải đạt đến trình độ lý tính, phải dựa trên tư duy độc lập, cá nhân có ý thức cao trước các chuẩn mực xã hội. Từ đây cũng rút ra bài học cho người làm giáo dục cần lưu ý, đó là hiểu biết về đạo đức không thể áp đặt, không thể bắt học sinh học thuộc lòng các chuẩn mực và nguyên tắc đạo đức mà gọi là đã trang bị tri thức đạo đức cho học sinh. Thực tế trong giờ giáo dục công dân học sinh trả bài chính xác, đầy đủ trước cô giáo về hành vi đúng nơi công cộng và nhận điểm 10, nhưng sau đó trên đường về nhà em đã vi phạm đúng hành vi đó.

b) Vai trò

Tri thức đạo đức là yếu tố quan trọng chỉ đạo hành vi đạo đức. Hiểu cụm từ “chỉ đạo hành vi” tức là chỉ đường cho cá nhân nên đi hướng nào, tránh cái gì, lối đi ấy sẽ đến đích vinh quang hay là bước vào vòng tội lỗi. Nhưng cũng cần biết tri thức đạo đức không bảo đảm cá nhân đó có đi đến đích hay không. Bởi vì đường đi còn lắm chông gai cản bước, rất cần sự hỗ trợ của các yếu tố khác.

5.2.2.Niềm tin đạo đức

a) Định nghĩa

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 và sự thừa nhận tính tất yếu phải tôn trọng triệt để các chuẩn mực ấy.

Yếu tố niềm tin là sự kết hợp của nhiều thành phần: hiểu biết sâu sắc về đối tượng, có xúc cảm mạnh (say mê) với đối tượng, sự lặp lại nhiều lần để củng cố ... Cá nhân không thể tin nếu chỉ từ những hiểu biết đơn thuần mà phải qua những trải nghiệm thực tế. Những cảm nhận nhiều lần với đối tượng là cơ sở hình thành niềm tin.

b) Vai trò

Niềm tin đạo đức là một yếu tố quyết định hành vi đạo đức, là cơ sở để cá nhân bộc lộ những phẩm chất ý chí của đạo đức. Cá nhân có niềm tin đạo đức sẽ không ngại hy sinh thân mình để cứu người, không bị khuất phục trước thế lực xấu, họ kiên trì bảo vệ những điều mà họ đã xác tín như nhân nghĩa thắng hung tàn, kẻ ác rồi sẽ bị trừng trị, cho dù hiện tại đó là kẻ mạnh.

Việc hình thành niềm tin đạo đức cho học sinh là cần thiết. Người làm công tác này cần chú ý các yếu tố liên quan:

Niềm tin phải dựa trên hiểu biết về các chuẩn mực, nguyên tắc đạo đức. cần giúp học sinh biết rõ cái đúng, sai, những điều cần tôn trọng, cái gì phải lên án.

Niềm tin chỉ có được qua sự thể nghiệm những hiểu biết nói trên trong sinh hoạt, trong cuộc sống. Trong quá trình thể nghiệm, cá nhân gắn hiểu biết lý thuyết với những xúc cảm cụ thể, kiểm nghiệm các tri thức đạo đức trong thực tiễn. Nhà giáo dục cần thiết kế và tổ chức một số chương trình ngoại khóa với những chủ đề cụ thể để tạo cơ hội cho học sinh thể nghiệm cảm xúc.

Giáo dục của gia đình, niềm tin của cha mẹ dễ lan truyền sang con cái.

Ảnh hưởng của dư luận xã hội. Những hành vi mà cộng đồng ca tụng hay lên án đều định hướng hành vi cá nhân. Cơ quan chức năng cần quan tâm định hướng dư luận, không để dư luận tự phát, tùy tiện theo xu hướng của vài nhóm người.

5.2.3. Động cơ đạo đức

a) Định nghĩa

Động cơ đạo đức là động cơ bên trong, đã được con người ý thức. Nó trở thành động lực chính làm cơ sở cho những hành động của con người trong mối quan hệ giữa người này và người khác và với xã hội, biến hành động của con người thành hành vi đạo đức.

b) Vai trò

Động cơ đạo đức có hai ý nghĩa: tác động cả về mặt nguyên nhân và về mục đích, về mặt nguyên nhân, nó là động lực tâm lý thúc đẩy cá nhân thực hiện hành vi đạo đức theo tiêu chuẩn của tri thức và niềm tin đã được xác lập. Thí dụ, trong đời sống xã hội, một người đã hiểu rõ việc tuân thủ các quy định của luật pháp là trách nhiệm công dân và tin rằng việc chấp hành này là góp phần làm cho

trật tự xã hội được ổn định, thì trong một tình huống cụ thể người này sẽ có động lực thực hiện hành vi đạo đức để bảo vệ quan điểm ấy. về mặt mục đích, động cơ đạo đức quy định chiều hướng tâm lý, quy định thái độ của cá nhân khi thực hiện hành vi. Ví dụ: cá nhân đã ý thức về nhu cầu đạo đức (làm một việc thiện) nhưng một hành vi đạo đức được thực hiện hay không (có yếu tố thúc đẩy) chỉ khi họ nhận ra tính thiết thực, cấp bách trong mục đích của hành vi (có ích. có giá trị. cần phải ủng hộ thực hiện).

Vai trò của động cơ là khá đa dạng, nên trong công tác giáo dục đạo đức, bên cạnh rèn luyện hành vi. Giáo viên cần xây dựng các động cơ đúng, đích thực cho học sinh, kịp thời chỉ ra động cơ sai trái như để thỏa mãn tự ái hiểu danh, mưu cầu lợi ích cá nhân.

5.2.4. Tình cảm đạo đức

a) Định nghĩa

Tình cảm đạo đức là những thái độ rung cảm của cá nhân đối với hành vi đạo đức của bản thân hay của người khác. Ta đã biết tình cảm phản ánh thái độ của cá nhân đối với tự nhiên và xã hội trong mối liên hệ với nhu cầu và động cơ của người đó. Vì vậy, tình cảm cũng là một loại động cơ đạo đức khá đặc biệt và quan trọng.

b) Vai trò

Tình cảm đạo đức có sức mạnh khơi dậy nhu cầu đạo đức, thúc đẩy con người hành động một cách có đạo đức. Tình cảm cũng đóng vai trò chất keo hòa lẫn tri thức, niềm tin đạo đức với ý chí, tạo ra sức mạnh tổng hợp. Tuy nhiên tác dụng của tình cảm có hai mặt: tích cực và tiêu cực. Tình cảm có thể làm nâng cao hay cản trở vai trò chỉ đạo của tri thức đạo đức (Ví dụ tình bẻ cong lý, mẹ sẵn sàng đối phó pháp luật, bao che cho con dù biết con đã phạm tội), làm tăng hay giảm sức mạnh của ý chí (vượt trở ngại hay nản lòng). Việc giáo dục tình cảm đạo đức sẽ thảo luận trong mục

5.2.5. Ý chí đạo đức

a) Định nghĩa

Ý chí đạo đức là khả năng giúp cá nhân hướng đến việc tạo ra các giá trị đạo đức, là yếu tố tạo sức mạnh biến ý thức đạo đức thành hành vi đạo đức.

Có hai thuật ngữ liên quan trong ý chí đạo đức:

Thiện chí: là ý hướng của con người vào việc tạo ra giá trị đạo đức. Khi con người đứng trước tình huống phải lựa chọn giữa một bên là điều “muốn” và một bên là điều “phải làm, cần làm” (hai điều này không thống nhất nhau) mà con người hành động theo hướng “cần làm” để hai bên cùng có lợi, hoặc nhường lợi ích hơn cho phía đối phương thì đó là thiện chí. Ví dụ: học sinh bị quên công thức toán trong giờ kiểm tra. Em phải đấu tranh giữa việc “quay cóp” tài liệu và việc “tuân thủ nội quy”. Nếu em coi trọng nội quy, chấp nhận bài làm bị điểm thấp trong lúc có điều kiện lật tài liệu, em đã thể hiện một thiện chí. Đối lập với thiện chí là không thiện chí.

Nghị lực: là sức mạnh của thiện chí giúp con người vượt qua khó khăn, kiểm soát bản thân để có thể phục tùng ý thức đạo đức, thực thi hành vi đạo đức. Nhờ có nghị lực, con người vượt qua bản năng để thực hiện các hành vi mang tính người. Các nhu cầu ham muốn, nguyện vọng, ước mơ, v.v... đều được kiểm soát và phục tùng ý thức đạo đức.

b) Vai trò

Từ hai ý trình bày trên ta thấy ý chí đạo đức được xác định khi có đủ cả thiện chí và nghị lực. Muốn tạo ra hành vi đạo đức cần phải có thiện chí (chất). Nhưng thiện chí chỉ là điều kiện cần. Không có nghị lực (lượng) thì thiện chí khó thực hiện, con người có thể trở nên nhu nhược. Chỉ khi thiện chí gắn với nghị lực mới tạo ra được sức mạnh thực sự. Lúc này hành vi được kiểm soát bởi ý thức đạo đức.

Trong công tác giáo dục ta cần hình thành ở học sinh cả thiện chí và nghị lực. Thiện chí có được dựa trên sự hiểu biết những nguyên tắc, chuẩn mực, biết rõ cái đúng sai, tốt hay xấu. Nghị lực chỉ được hình thành tương ứng với thiện chí. Vì thế, khi giáo dục ý chí đạo đức, vừa phải cung cấp tri thức đạo đức cho học sinh, vừa phải tạo các tình huống cụ thể để buộc học sinh phải phân tích, hướng đến việc lựa chọn một giá trị đạo đức đúng đắn, phù hợp chuẩn đạo đức.

5.2.6.Thói quen đạo đức

a) Định nghĩa

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 thực hiện đúng hành vi đạo đức, nhu cầu được thỏa mãn thì con người cảm thấy dễ chịu, còn ngược lại thì người ấy thấy ray rứt, khó chịu.

Thói quen thường liên quan đến nhu cầu. Một hành vi được làm như một thói quen đôi khi ít cần sự tham gia của ý thức. Tuy nhiên để có thói quen đạo đức rất cần sự lặp đi lặp lại trong những tình huống tương tự, đến mức trở thành những phản xạ. Những thói quen “đi thưa, về trình” trong gia đình và nhà trường thường phải rèn luyện khi trẻ còn tấm bé. Những từ như “Cám ơn”, “Xin lỗi ông /bà”, “Xin ông /bà vui lòng v.v.. được coi là phép lịch sự tối thiểu trong quan hệ người - người. Trong nhiều trường hợp, chúng có ý nghĩa quan trọng đối với người tiếp nhận.

b) Vai trò

Thói quen đạo đức là cầu nối, là điều kiện để tạo được sự thống nhất giữa ý thức đạo đức và hành vi đạo đức. Nhà giáo dục Macarencô đã nhấn mạnh: “Dù anh có xây 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” [41, 7].

5.2.7.Mối quan hệ giữa các thành tố trong cấu trúc tâm lý của hành vi đạo đức

Qua nghiên cứu cấu trúc tâm lý của hành vi đạo đức, ta thấy các thành tố có vai trò khác nhau, nhưng quan hệ ảnh hưởng, hỗ trợ nhau:

Tri thức soi sáng con đường dẫn đến mục đích của hành vi đạo đức, nhưng chỉ có tri thức đạo đức thì không bảo đảm có hành vi đạo đức.

Tình cảm đạo đức giúp phát động sức mạnh bên trong cá nhân, là động cơ mạnh, nhưng tình cảm có lúc bị mù quáng, mất lý trí, làm cản trở hành vi đạo đức đúng, phát sinh những hành vi bột phát, nguy hiểm.

Để hình thành niềm tin đạo đức, ngoài tri thức đạo đức còn cần tham gia của tình cảm và ý chí. Những rung động trước hình tượng nghệ thuật trong văn học, được tiếp xúc với người thật, việc thật vừa góp phần hình thành tình cảm, đồng thời chuyển tri thức thành niềm tin.

Thiện chí bảo đảm cho cá nhân có hành vi đạo đức, nhưng có lúc không thực hiện được và cần có thêm tri thức về hình thức và phương pháp của hành vi,

Dù đã có tri thức, tình cảm, động cơ, thiện chí nhưng thói quen đạo đức vẫn cần cho cá nhân khi bộc lộ hành vi. Thói quen chỉ có khi các hành vi được lặp lại nhiều lần có hệ thống.

Nghị lực tạo sức mạnh cho hành vi đạo đức chỉ khi học sinh có hiểu biết sâu sắc các chuẩn mực đạo đức, có niềm tin đạo đức vững bền, tình cảm mạnh và động cơ cao cả.

Tóm lại, giáo dục đạo đức cho học sinh phải làm đồng bộ sáu yếu tố kể trên trong điều kiện của nhà trường cũng như trong thực tiễn. Nhà giáo dục cần tổ chức, tạo điều kiện cho các nguyên tắc đạo đức chuyển thành niềm tin, tạo ra nhu cầu đạo đức. Phải giúp học sinh xác định các động cơ đạo đức đúng đắn, hình thành tình cảm đạo đức tích cực, trong sáng, tổ chức các tình huống tạo ra thiện chí và nghị lực, quan tâm rèn luyện các thói quen tốt.

5.3. Vấn đề giáo dục đạo đức cho học sinh

Từ các nội dung đã tìm hiểu ở trên, có thể nói rằng nhiệm vụ giáo dục đạo đức cho học sinh mà các nhà giáo dục phải thực hiện chính là hình thành những phẩm chất đạo đức ở học sinh, tạo ra đồng bộ các yếu tố tâm lý làm nảy sinh và củng cố các hành vi đạo đức. Tâm lý học cho ta biết các phẩm chất đạo đức (các thuộc tính tâm lý) không dễ dàng hình thành hay mất đi, quá trình hình thành thường lâu dài, có sự tham gia của nhiều yếu tố tác động. Có thể kể ra các yếu tố bên ngoài như nhà trường, lớp học, gia đình, môi trường xã hội lớn, vv.. và yếu tố bên trong bản thân học sinh như hiểu biết đúng đắn các chuẩn mực đạo đức, ý thức tự rèn luyện, nhu cầu, hứng thú. vv.. Cho nên, hiệu quả giáo dục không chỉ do phía nhà trường tạo ra mà là sự cộng hưởng với phía gia đình và ở bản thân học sinh. trong đó sự tự tu dưỡng đạo đức của học sinh là yếu tố chiếm phần quan trọng. Ta sẽ lần lượt thảo luận về các yếu tố này:

5.3.1. Giáo dục đạo đức cho học sinh trong nhà trường

5.3.1.1. *Tổ chức giáo dục của nhà trường*

Có thể nói ngay rằng giáo dục nhà trường có ý nghĩa quan trọng trong việc hình thành các phẩm chất đạo đức. Không ai có thể thay thế nhà trường trong việc cung cấp cho học sinh một hệ thống tri

thức đạo đức hoàn chỉnh, bao gồm hiểu biết các tri thức đạo đức, thái độ đúng đắn cần thể hiện và các nhiệm vụ, bổn phận mà học sinh cần làm. Trong chương 4 ta đã đi đến kết luận là học sinh có thể lĩnh hội tri thức đạo đức từ nhiều cách, nhưng những tri thức thu nhận qua phương thức nhà trường mới thực sự đầy đủ, mang tính khái quát và có hệ thống. Nhờ đó học sinh mới có được cơ sở đúng đắn để phân biệt các hiện tượng đạo đức và phi đạo đức trong đời sống hàng ngày. Người làm công tác giáo dục cũng cần nắm vững điều này: Việc cung cấp tri thức đạo đức cho học sinh không chỉ bó hẹp trong giờ học giáo dục công dân (thời lượng ít ỏi) với những bài học đạo đức von cũng hạn chế về nội dung mà cả trong giờ học những môn học khác vẫn tạo ra được những tình huống, cơ hội để học sinh có thêm tri thức đạo đức mới và trải nghiệm những tri thức đạo đức đã học. Hiểu như vậy để nói với nhau rằng giáo dục đạo đức trong nhà trường không chỉ đặt lên vai các thầy cô dạy môn giáo dục công dân mà phải hiểu đó là trách nhiệm của tất cả giáo viên.

Nhưng nhà trường, giáo viên có thể làm gì trước nhiệm vụ giáo dục đạo đức cho học sinh? Trả lời câu hỏi này ta phải quay lại với cấu trúc tâm lý trên đây. Tri thức đạo đức và tri thức các môn học thuộc khoa học xã hội có vị trí quan trọng, làm nền tảng chi đạo cho học sinh biết những gì nên làm, cần làm, phải làm và những gì bị cấm, nên tránh. Những tri thức này là cơ sở cho việc hình thành thế giới quan khoa học, nhân sinh quan đúng đắn, phù hợp với lối sống, chất lượng sống của xã hội đương thời. Tuy nhiên, tri thức đạo đức sẽ không có tác dụng nếu thiếu niềm tin đạo đức, tình cảm đạo đức, thói quen đạo đức. Cho nên, bên cạnh việc trang bị hệ thống tri thức đạo đức, nhà trường còn phải tổ chức các hoạt động chính khóa và ngoại khóa để khơi dậy tình cảm đạo đức, rèn luyện thói quen đạo đức, hình thành niềm tin đạo đức. Để làm điều đó, rất cần xây dựng những câu chuyện đạo đức cảm động, rút ra những ý nghĩa luân lý từ việc học các tác phẩm văn học, có ý thức chăm chút hình thành các kỹ năng hành vi từ chương trình giáo dục. Giáo viên chú ý khai thác vai trò tấm gương từ “người thực, việc thực”, tạo cơ hội cho học sinh tiếp xúc với những hình mẫu ngay trong cuộc sống thường nhật, cũng như tổ chức những tiết học kích thích sự tranh luận và kết luận về những biểu hiện tốt hay sai trái của học sinh. Niềm tin đạo đức chỉ có thể hình thành khi học sinh được thể nghiệm những tri thức đã học trong các tình huống thực tiễn. Trong điều kiện trường học, đó chính là các tình huống mang yếu tố tác động sư phạm. Nhà trường cần nhạy bén phát hiện những tình huống này, làm cơ sở cho giáo dục đạo đức và niềm tin.

5.3.1.2. *Xây dựng bầu không khí đạo đức của tập thể học sinh*

Khi tham gia học tập, sinh hoạt cùng nhau trong lớp học, mỗi học sinh đều chịu ảnh hưởng ý kiến từ nhóm và tập thể. Những ý kiến được nhiều người đồng tình, gây được cảm xúc sẽ có sức lan tỏa thành dư luận tập thể. Dư luận tập thể có tác dụng định hướng, thúc đẩy hay ngăn cản hành vi đạo đức của cá nhân. Những hiện tượng nổi cộm gần đây trong giới học sinh THCS và THPT như thể hiện “cái tôi” bằng nhiều cách, có khi là rất phản cảm (nói năng không giữ ý tứ, phô trương thân

thể), các hành vi “bạo lực học đường”, chuyện yêu đương (thà yêu anh đầu đất nhưng cao, đẹp trai, có xe tay ga xịn hơn anh nhà nghèo, ham học và có hoài bão) và quan niệm sống (cuộc đời ngắn ngủi, hãy sống và hưởng thụ ngay hôm nay), v.v... cho thấy ảnh hưởng của nhóm, tập thể và cả cộng đồng ảo (các mạng xã hội, các bloggers). Qua đó, công tác giáo dục đạo đức rất cần tạo ra được dư luận tập thể đúng đắn, lành mạnh.

Theo các nhà Tâm lý học, kể từ lứa tuổi thiếu niên, quan hệ bạn bè trong nhóm và tập thể dần dần chiếm vị trí chủ đạo. Vì vậy, nhóm và tập thể có ảnh hưởng to lớn đối với việc hình thành đạo đức cho học sinh. Ta quan tâm ý kiến sau: “Giáo dục đạo đức cho học sinh lứa tuổi này căn bản là “giáo dục trong tập thể, bằng tập thể và vì tập thể” kết hợp với giáo dục gia đình” [9, 257]. Như vậy, xây dựng bầu không khí đạo đức của tập thể có tác dụng là môi trường phát sinh, điều kiện tồn tại và củng cố những hành vi đạo đức. Để làm tốt công tác này, ta cần chú ý các điểm sau : [9, 258]

Một là, các hoạt động cộng đồng trước hết phải chú ý nguyên tắc lợi ích, phải kết hợp lợi ích tập thể với lợi ích từng thành viên.

Hai là, nội dung các hoạt động của cộng đồng phải chứa đựng những quan hệ xã hội tiến bộ, tích cực, thể hiện thành hệ thống yêu cầu, quy phạm đạo đức mà học sinh hiểu được và được thực hiện thống nhất trong cộng đồng.

Ba là, hình thức hoạt động phải sinh động, sôi nổi, hấp dẫn, phù hợp lứa tuổi (đôi khi có thể pha chút ly kỳ, mạo hiểm).

Bốn là, nội dung và hình thức của cộng đồng phải phù hợp với trình độ năng lực, với tâm lý lứa tuổi, tạo được sự hài hòa cân đối giữa hoạt động tập thể và cuộc sống cá nhân.

Năm là, tùy phẩm chất và năng lực của cá nhân, mỗi thành viên đều được giữ một vị trí trong tập thể và có thể hoán chuyển vị trí theo nguyên tắc luân phiên.

Sáu là, chú trọng những hành vi đạo đức của nhóm, tập thể. Xây dựng dư luận tập thể mạnh mẽ và nhất trí trước mỗi tình huống.

Bảy là, định hướng phát triển ngày càng nâng cao tính tự quản trong nhóm, tập thể. Chú ý ảnh hưởng về phong cách lãnh đạo của những “thủ lĩnh” nhóm.

5.3.1.3. Tích cực giáo dục tình cảm đạo đức

Tình cảm là thành phần quan trọng của nhân cách, nên ta thảo luận riêng về tính cần thiết của giáo dục tình cảm đạo đức trong mục này. Tìm hiểu những trường hợp trẻ hư hỏng, phạm pháp, ta thấy có nguyên nhân như sai lệch tình cảm (được cưng chiều) hoặc thiếu vắng tình cảm tích cực (cha mẹ bất hòa, bạn bè xấu, giáo viên thiếu sâu sát).

Như vậy, công tác giáo dục đạo đức phải coi trọng việc vun bồi cho học sinh các tình cảm đạo đức tích cực, bao dung, biết hướng về tha nhân, làm rạng rỡ Tổ Quốc, biết yêu quý cội nguồn. Bên cạnh đó cũng chỉ ra những loại tình cảm tiêu cực, thói ghen tỵ vì không bằng người khác, sự hả

hê khi thấy “đôi thủ” sai lầm, sự trả thù thâm độc như tìm mọi cách “lấy mạng” người khác, kể cả người thân để thỏa lòng căm tức (xin xem các vụ án dã man những năm gần đây trên các báo hàng ngày). Giáo dục tình cảm không thể bằng lời nói suông, tình cảm chỉ hình thành khi cá nhân được “đôi mắt cùng đối tượng”, được trải nghiệm trong thực tế. Học sinh cần được tiếp xúc với những người thật, việc thật. Học sinh cũng cần những cơ hội bày tỏ tình cảm tích cực trong những tình huống cụ thể, hoặc sau khi nghe những câu chuyện cảm động. Vai trò của thầy cô giáo trong công tác này là rất quan trọng. Những sự kiện, hiện tượng mang ý nghĩa đạo đức có đi vào tâm hồn học sinh hay không tùy thuộc vào sự rung cảm của giáo viên và cách thức đưa sự kiện đó thành một “tình huống có vấn đề” trước học sinh.

5.3.1.4. *Hình thành các thói quen đạo đức cho học sinh*

Theo dõi các biểu hiện hành vi đạo đức của học sinh thời nay, nhiều người lớn cho rằng giới trẻ đang mất dần những thói quen đạo đức tốt, đậm nét dân tộc Việt. Thực trạng này cho thấy công tác giáo dục càng phải quan tâm hình thành những thói quen đạo đức mới cho học sinh, đồng thời phải giáo dục bảo tồn những thói quen tốt đẹp của người Việt. Do vai trò của thói quen đạo đức là điều kiện để tạo được sự thống nhất giữa ý thức đạo đức và hành vi đạo đức, thói quen đạo đức phải được rèn luyện có hệ thống. Nên muốn hình thành thói quen đạo đức cho học sinh thì nhà giáo dục phải tổ chức hoạt động của học sinh sao cho các hành vi đạo đức của chúng được lặp đi, lặp lại nhiều lần, một cách có hệ thống để củng cố và phát triển thói quen này. Các hoạt động rèn luyện cần đầu tư nội dung phong phú, sát với lứa tuổi, nhưng đều có định hướng sao cho ý thức đạo đức của cá nhân được chuyển hóa vào trong hành vi, làm cho hành vi đạo đức trở thành là nhu cầu của học sinh. Khi gặp tình huống tương tự, học sinh buộc phải bộc lộ hành vi đạo đức đã thành thói quen mà không thể làm khác.

về vấn đề bảo tồn những thói quen đạo đức truyền thống, đậm nét dân tộc, các nhà văn hóa và giáo dục cần thực hiện những công trình khoa học, có tham khảo dư luận xã hội để xác định đúng những cái cần bảo tồn. Bên cạnh đó nhà giáo dục cũng giúp bạn trẻ tạo được những thói quen đạo đức phù hợp trào lưu mới nhưng vẫn giữ bản sắc dân tộc.

5.3.2. Giáo dục đạo đức cho học sinh trong gia đình

Gia đình là nơi diễn ra các mối quan hệ đầu tiên của một cá nhân. Đây là một tập thể đặc biệt, trong đó các thành viên gắn bó với nhau bằng huyết thống và ràng buộc nhiều về tình cảm. Cha mẹ có trách nhiệm nuôi, dạy con cái, tổ chức các sinh hoạt gia đình, xây dựng nền nếp gia phong. Con cái chịu sự chi phối của cha mẹ, tuân theo giáo huấn của cha mẹ. Có thể nói, mọi sinh hoạt trong gia đình đều có ảnh hưởng đến sự hình thành đạo đức cho con trẻ, trong đó nề nếp sinh hoạt và cách tổ chức giáo dục trong gia đình có ý nghĩa quan trọng.

Tùy theo quan niệm của từng gia đình, cách giáo dục có khác nhau, nhưng ông bà, cha mẹ và những người thân thuộc đều lấy việc giáo dục sự hiếu đạo, điều nhân nghĩa làm trọng. Gia đình có ý nghĩa đặc biệt trong giáo dục đạo đức cho con cái, vì cha mẹ là người gần gũi, theo dõi con trẻ hàng ngày, biết ưu, nhược điểm, lĩnh vực hứng thú và cá tính của từng đứa con, từ đó dễ xây dựng kế hoạch giáo dục và lựa chọn mức độ tác động phù hợp đến con cái.

Bản về hiệu quả giáo dục gia đình, ta thấy nổi lên các yếu tố phụ thuộc: trình độ nhận thức của cha mẹ, phương pháp giáo dục và điều kiện sống, lối sống của gia đình. Không phải cha mẹ nào cũng có trình độ văn hóa cao, biết xác định đúng đắn mục đích dạy con và chọn liều lượng thích hợp cho từng đứa trẻ. Mặt khác, mỗi phương pháp giáo dục đều có ưu, nhược điểm mà cha mẹ phải cân nhắc khi áp dụng. Đặc biệt trong bối cảnh xã hội Việt Nam hiện nay, một đất nước đang phát triển mạnh về kinh tế, đã xuất hiện bóng dáng các giá trị đạo đức mới theo cơ chế thị trường, do đó điều kiện kinh tế, vật chất gia đình có ảnh hưởng lớn. Lẽ thường, việc nuôi dạy con trẻ sẽ thuận lợi, được hỗ trợ tốt hơn trong một gia đình có kinh tế vững vàng. Nhưng quan sát cuộc sống và qua các phương tiện truyền thông, ta thấy trong nhiều gia đình nghèo vật chất nhưng cha mẹ vẫn hun đúc cho con cái đạo đức lành mạnh, khuyến khích con chăm học, vươn lên bằng chính trí óc và đôi tay của mình. Bên cạnh đó, một số gia đình khá giả nhưng cha mẹ quá cưng chiều con cái, bỏ mặc con hoặc áp dụng lối giáo dục sai lầm để con hư hỏng, không lo học hành, sa vào các tệ nạn, vi phạm pháp luật, thậm chí phải trả giá trong nhà tù. Để kết lại cho mục này, ta cần thảo luận thêm về các biện pháp đúng trong giáo dục gia đình. Gia đình không thể tách rời bối cảnh xã hội. Do vậy sẽ rất sai lầm khi cha mẹ áp dụng lối giáo dục con cái “trong tháp ngà”. Không hẳn là tốt khi cha mẹ hàng ngày phải ra sức bảo vệ con cái trong môi trường “đạo đức trong sạch, không hề bị ô nhiễm”, thường xuyên kiểm soát để cách ly trẻ trong vòng rào kiên cố, cấm đoán trẻ giao tiếp với bạn bè vì sợ ảnh hưởng xấu. Làm như thế cha mẹ luôn bị mệt mỏi và con trẻ cũng thiếu khả năng ứng phó khi gặp cái xấu. Sẽ tốt hơn nếu cha mẹ biết tạo cho con mình có khả năng “miễn dịch” trước những tác động xấu từ môi trường xã hội. Phải cho con tiếp xúc tự nhiên trong môi trường và cha mẹ chỉ cho con biết nhận diện, đánh giá đúng điều tốt, xấu, biết phòng chống các tác động tiêu cực của những việc xấu trong môi trường, về đối nhân xử thế, cha mẹ trước hết phải làm gương tốt, xử lý các tình huống đều bình tĩnh, có tình có lý, qua đó con cái học tập, noi gương. Cha mẹ cũng rèn luyện cho con cách nhìn cuộc đời, đánh giá dùng lý trí chứ không theo cảm tính. Chỉ cho con cái biết, người lớn và bạn bè xung quanh trẻ đều có những nét tốt, tật xấu với tỉ lệ phần trăm khác nhau. Khuyến con khi tiếp xúc với ai nên chú ý học cái tốt ở người, biết từ chối không theo họ làm điều xấu. Cha mẹ thường ngày gần gũi, chỉ dẫn con cái cách đối nhân xử thế thì khi chúng gặp tình huống khó xử, sẽ xem cha mẹ là chỗ dựa tin cậy. Để là chỗ dựa tin cậy cha mẹ cần tạo được uy tín trước con cái. Uy tín đó không thể tạo bằng sự áp đặt, độc đoán gia trưởng mà chính là từ tình thương yêu, cảm

thông, giúp đỡ. Con cái sẽ tin tưởng tuyệt đối vào những người làm cha mẹ biết đặt lối sống trọng nhân nghĩa, ghét bạo lực, luôn bao dung trước lỗi lầm của con cái, là người bạn lớn cùng con cái trong hành trình đưa con bước vào đời.

5.3.3. Tự giáo dục, tự tu dưỡng đạo đức của mỗi học sinh

Tự tu dưỡng của cá nhân về mặt đạo đức là một hành động tự giác, có hệ thống mà mỗi cá nhân thực hiện đối 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.

Để cá nhân có khả năng tự giáo dục, tự tu dưỡng, trước hết phải từ tác động của giáo dục gia đình và nhà trường. Mục 5.3.1.1 và 5.3.1.3 đã chỉ ra, những tri thức đạo đức, niềm tin đạo đức, tình cảm, động cơ, thói quen đạo đức không tự có mà được hình thành và phát triển thông qua giáo dục gia đình, nhà trường. Trong điều kiện đó, cá nhân tiếp thu những nội dung giáo dục và tích lũy nhiều phương pháp giáo dục, tạo ra sự phát triển nhân cách cho chính mình. Khi cá nhân đạt đến một trình độ trưởng thành về nhận thức và nhân cách (thường là lứa tuổi học sinh THPT), cá nhân có thể độc lập xem xét, đánh giá và xử lý các tình huống xảy ra trong cuộc sống bằng chính quan điểm, niềm tin đạo đức của mình. Lúc này cá nhân có nhu cầu tự giáo dục để tự hoàn thiện mình. Tự giáo dục không phải là yếu tố tự phát mà được chuyển hóa từ giáo dục gia đình, nhà trường (ngoại lực) vào trong mỗi cá nhân (nội lực). Nó mang tính chủ quan, nhưng là yếu tố cơ bản, quyết định.

Có thể thấy tính chất quyết định này qua Ví dụ sau: Một người lao động nghèo nhất được gởi tiền giá trị lớn lúc không ai trông thấy. Anh có thể im lặng sử dụng, và cũng đang có nhu cầu mua sắm áo quần cho con cái, cải thiện bữa ăn cho gia đình. Những người thân nói đây là của trời cho, cứ hưởng. Nhưng anh quyết định tìm và trả lại tiền cho người bị mất. Gia đình buồn anh, bảo anh điên. Nhưng với anh thì rất vui, hài lòng và tâm hồn thanh thản. Cái gì thúc đẩy anh làm điều đó? Đó là lương tâm, là giá trị đạo đức mà anh đã ý thức, nó tồn tại trong bản thân anh như một quan tòa phán xét hành vi anh làm. “Tiền ấy không phải của anh, phải trả lại cho người đánh rơi!”. Tiếng nói đó thúc đẩy anh. Ta thấy, các yếu tố ngoại lực (luật pháp, dư luận xã hội, w..) chưa đủ sức kiểm soát hành vi của anh mà chỉ có yếu tố nội lực tự thân, là kết quả của quá trình cá nhân tự giáo dục, tự tu dưỡng đạo đức.

Tự giáo dục có thể hiểu đó là hoạt động có mục đích, có kế hoạch, có phương pháp do cá nhân sáng tạo và thiết lập riêng cho mình, phù hợp với năng lực hiện có của cá nhân. Cá nhân tự mình đề ra yêu cầu, kế hoạch thực hiện và cũng là người tự kiểm tra, đánh giá hiểu biết, thái độ, hành vi, trình độ phát triển nhân cách của mình. Trong tự giáo dục, cá nhân thể hiện tính tích cực, tính tự giác cao, vì vậy nó là nhân tố bảo đảm hiệu quả giáo dục đạt đến mức vững chắc.

Đến đây ta đã thấy vai trò quan trọng của tự tu dưỡng đạo đức. Nó là yếu tố quyết định trực tiếp trình độ đạo đức của mỗi học sinh, là con đường hình thành những phẩm chất đạo đức bền vững

ờ học sinh. Để hỗ trợ tốt tự tu dưỡng của học sinh, ở góc độ tác động ngoại lực, các thầy cô giáo cần hướng dẫn học sinh biết các điều kiện, tổ chức những nhiệm vụ giúp học sinh rèn luyện khả năng tự tu dưỡng.

Các điều kiện học sinh cần có:

Khả năng nhận thức bản thân, đánh giá đúng về mình. Có thái độ phê phán nghiêm khắc, không biểu lộ sự tự mãn, kiêu ngạo hay tự ti.

Có lý tưởng sống, có viễn cảnh về cuộc sống tương lai. Phải biết mình sẽ trở thành người như thế nào.

Cần phẩm chất ý chí mạnh, kiên trì, nghị lực vượt trở ngại.

Có động cơ tự tu dưỡng tích cực.

Được dư luận tập thể đồng tình, ủng hộ.

Được giáo viên giúp đỡ, uốn nắn thường xuyên.

Giáo viên cần hướng dẫn, giúp đỡ học sinh:

Biết xác định mục đích và chọn lựa phương pháp phù hợp trong từng giai đoạn.

Biết lập kế hoạch tổ chức việc tự tu dưỡng

Giải thích cho học sinh hiểu tự tu dưỡng chỉ có kết quả khi rèn luyện trong thực tiễn.

Làm rõ vai trò của tự kiểm tra, tự đánh giá thường xuyên và hướng dẫn học sinh cách thực hiện tự đánh giá.

TÓM TẮT

Giáo dục đạo đức cho học sinh là một nhiệm vụ quan trọng trong nhà trường. Để làm tốt nhiệm vụ này, người làm công tác giáo dục cần nắm vững các khái niệm đạo đức và hành vi đạo đức, biết các yếu tố tâm lý có liên quan đến hành vi đạo đức và hiểu rõ vai trò của nhà trường, tập thể lớp, của gia đình và tự tu dưỡng của cá nhân trong quá trình hình thành đạo đức ở mỗi học sinh.

Có nhiều cách hiểu khái niệm đạo đức, nhưng theo Tâm lý học, đạo đức là sự phản ánh vào ý thức cá nhân một hệ thống những chuẩn mực, đủ sức chi phối và điều khiển hành vi cá nhân trong mối quan hệ giữa lợi ích của bản thân với lợi ích của người khác và của toàn xã hội. Theo đó, đạo đức cá nhân có liên quan nhưng không đồng nhất với các chuẩn mực đạo đức của xã hội, vì phải thông qua ý thức của mỗi cá nhân.

Hành vi đạo đức là một hành động tự giác được thúc đẩy bởi động cơ có ý nghĩa về mặt đạo đức. Để đánh giá một hành vi đạo đức là tốt hay xấu, là cao cả hay thấp hèn phải xem xét giá trị của hành vi đó đối với xã hội. Các tiêu chí để đánh giá gồm tính tự giác, tính có ích và tính không vụ lợi khi cá nhân thực hiện hành vi. Để tạo ra hành vi đạo đức cần khơi dậy nhu cầu đạo đức. Nhưng giữa chúng không trực tiếp mà cần trung gian là động cơ đạo đức. Động cơ đạo đức tích cực hay tiêu cực sẽ quyết định hành vi đạo đức là tốt hay xấu.

Việc nghiên cứu cấu trúc tâm lý của hành vi đạo đức có ý nghĩa quan trọng. Nhà giáo dục cần thấu hiểu vai trò của từng yếu tố tâm lý như tri thức đạo đức, niềm tin đạo đức, động cơ đạo đức, tình cảm đạo đức, ý chí đạo đức, thói quen đạo đức và mối quan hệ hỗ tương giữa chúng để làm tốt công tác giáo dục đạo đức. Học sinh sẽ không hình thành được hành vi đạo đức ổn định, tin cậy nếu nhà giáo dục không tác động đồng bộ đến các yếu tố tâm lý này.

Trong giáo dục đạo đức cần chú ý vai trò đặc thù của nhà trường, của tập thể, của gia đình và khả năng tự tu dưỡng của học sinh. Trong các yếu tố vừa kể, tự tu dưỡng là yếu tố nội lực quan trọng, quyết định trực tiếp trình độ đạo đức của học sinh, là con đường hình thành những phẩm chất đạo đức bền vững ở học sinh. Vì vậy, giáo viên và cha mẹ học sinh cần quan tâm hướng dẫn học sinh thực hiện tốt tự tu dưỡng đạo đức, chuyển biến công tác giáo dục thành tự giáo dục, tạo ra lương tâm và trách nhiệm cá nhân trong việc trau dồi đạo đức.

CÂU HỎI ÔN TẬP

1. Giải thích khái niệm đạo đức theo Tâm lý học.
2. Thế nào là hành vi đạo đức. Những tiêu chuẩn đánh giá hành vi đạo đức. Kể ra ví dụ minh họa hành vi đạo đức tốt, xấu trong học sinh.
3. Trình bày mối quan hệ giữa nhu cầu và hành vi đạo đức. Có thể nêu kết luận gì dùng trong việc giáo dục đạo đức cho học sinh?
4. Phân tích mối quan hệ giữa các yếu tố trong cấu trúc tâm lý của hành vi đạo đức.
5. Nhà trường, tập thể lớp học, gia đình, tự tu dưỡng của học sinh có vai trò như thế nào trong công tác giáo dục đạo đức.
6. Mỗi sinh viên cần lập sổ tay, ghi lại những bài học mà mình tâm đắc.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tài liệu tiếng Việt

A. X. Macarenko (1974). Một số kinh nghiệm giáo dục. NXB Giáo Dục.

A. X. Macarenko (1957). Toàn Tập, Tập 5. Nhà XB Viện HLKHGD Liên Xô, Matxcova.

Carl Rogers - Cao Đình Quát dịch và giới thiệu (2001), Phương pháp Dạy và Học hiệu quả, NXB Trẻ.

Dương Nghiệp Chí (2011), Tạp chí Dân số & Phát triển/ yvebsite Tổng cục Dân số & KHHGD.

Lê Anh Dũng (1999), Thầy và trò, NXB Trẻ.

Hồ Ngọc Đại (2000), Tâm lý học dạy học, NXB Giáo Dục.

Nguyễn Văn Đồng (2004), Tâm lý học phát triển, NXB Chính trị Quốc gia Hà Nội.

Điều tra quốc gia vị thành niên và thanh niên Việt Nam Bộ y tế - Tổng cục thống kê.

Phạm Minh Hạc (chủ biên, 1989), Tâm lí học, Tập 2, NXB Giáo dục.

Phạm Minh Hạc (1999), Tuyển tập Tâm lý học, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

Phạm Minh Hạc (chủ biên, 1989), Tâm lý học, Vụ Đào tạo - Bồi dưỡng Bộ Giáo Dục.

Lê Thị Hân, Huỳnh Văn Sơn (chủ biên, 2012), Giáo trình Tâm lý học đại cương, NXB Đại học Sư phạm TP. HCM

Dương Thị Diệu Hoa (chủ biên, 2008), Giáo trình Tâm lý học phát triển, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

Lê Văn Hồng, Lê Ngọc Lan, Nguyễn Văn Thành (2009). Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

Bùi Văn Huệ (2003), Giáo trình tâm lý học tiểu học, Đại học Huế, Trung tâm đào tạo từ xa.

John w. Santrock. Trần Thị Hương Lan biên dịch (2004), "Am hiểu thế giới tâm lí của tuổi vị thành niên, NXB Phụ nữ.

Nguyễn Bá Kim (1999), Học tập trong hoạt động và bằng hoạt động, Sách bồi dưỡng thường xuyên chu kỳ 1997 - 2000 cho giáo viên THPT và THCS, NXB Giáo Dục.

Hồ Ngọc Kiều(2012), Thực trạng công tác quản lý hoạt động tự học của thanh niên học sinh tại tỉnh Long An, Khóa luận tốt nghiệp Đại học, ĐHSP TP.HCM.

Nguyễn Kỳ (1994), Phương pháp giáo dục tích cực, NXB Giáo Dục.

Nguyễn Văn Lê (1998), Nghề thầy giáo, NXB Giáo Dục.

Nguyễn Văn Lê (1984), Người thầy giáo XHCN, NXB TP. Hồ Chí Minh.

Đồ Hạnh Nga (2009), Giáo trình môn học tâm lý học phát triển, Bộ môn TLH, ĐHKHXH & NV.

Phan Trọng Ngọ (chủ biên, 2000). Tâm lý học hoạt động và khả năng ứng dụng vào lĩnh vực dạy học. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

Phan Trọng Ngọ (chủ biên, 2001), Tâm lý học trí tuệ, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

Phan Trọng Ngọ, Nguyễn Đức Hường (chủ biên, 2003), Các lí thuyết phát triển tâm lí người, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.

Vũ Thị Nho (2008), Tâm lý học phát triển, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

Bùi Ngọc Oánh, Triệu Xuân Quỳnh, Nguyễn Hữu Nghĩa (1993), Tâm lý học, NXB ĐHSP TPHCM.

Nguyễn Thị Minh Phương, Phạm Thị Thúy (2011), Cẩm nang phương pháp sư phạm, NXB Tổng hợp TP. Hồ Chí Minh.

Roberts Feldman. Minh Đức - Hồ Kim Chung biên soạn
, Tâm lý học căn bản, NXB Văn hóa - Thông tin.

Robert. J. Marand, Debra J. Pickering, Jang E. Pollock.

Hồng Lạc dịch (2005), Các phương pháp dạy học hiệu quả, NXB Giáo Dục.

Robert. V. Kail, John c. Cavangugh, Nguyễn Kiên Trường dịch (2006), Nghiên cứu về sự phát triển con người, NXB Văn hóa - Thông tin.

Huỳnh Văn Sơn (chủ biên, 2010), Những kiến thức cơ bản của Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm, NXB ĐHSP TP.HCM.

Huỳnh Văn Sơn (2010), Nhập môn Tâm lý học phát triển, NXB Giáo Dục.

Nguyễn Hữu Thiện (2004), Tìm hiểu thực trạng công tác quản lý hướng nghiệp cho thanh niên học sinh tại thành phố Hồ Chí Minh và đề xuất một số biện pháp, Luận văn thạc sĩ, ĐHSP TP.HCM.

Hà Thương biên soạn (2006), Các vấn đề cần quan tâm ở tuổi vị thành niên, NXB Lao Động.

Lê Đình Tuấn (chủ biên, 2009), Giáo trình Giáo dục dân số
Sức khỏe sinh sản, trang 178-188.

Nguyễn Nữ Bích Tuyền (2012), Ảnh hưởng của thần tượng đến định hướng giá trị đạo đức của học sinh một số trường trung học phổ thông TP.HCM, Khóa luận tốt nghiệp Đại học, ĐHSP TP.HCM.

Nguyễn Ánh Tuyết (2007), Tâm lý học trẻ em lứa tuổi mầm non (từ lọt lòng đến 6 tuổi), NXB ĐHQG Hà Nội.

V.A. Kruchetxki. Người dịch Trần Thị Qua, Trần Trọng Thủy, Bùi Văn Huệ (1977). Những cơ sở của tâm lý học sư phạm. Sở Giáo dục TP. HCM xuất bản.

V. A. Kruchetxki. Người dịch Thế Long (1981). Những cơ sở của tâm lý học sư phạm (tập II). NXB Giáo Dục.

N.A. Lyalin (1969). Cơ sở tâm lý đức dục. NXB Giáo Dục.

Tài liệu tiếng Anh

David. R. Shaffer (1992), Developmental Psychology Childhood and Adolescence (second edition), NgvYork.

Laura E. Berk (1989), Child Development, Boston, Allyn and Bacon.

Sylvia Mader (2004), Understanding Human Anatomy & Physiology, Fifth Edition, The Urinary System and Excretion, © The McGraw - Hill Companies, P324-340.

Roret V.Kail (2001), Children and Their Development, USA.

Tài liệu tiếng Nga

рp3лїc Kpaflp, /лOH BOKYМ (2005) лїcHxcuіorHH pa3BHTHa - cng., иHTep.

/лapBHиy O.B (2004). Bo3pacTHaa нcHX0Jи0rHH нoA

pe^aKұHeH нpoдeccopa B.E. KJIIOHKO - M., Bлїafлoc нpecc.

Koh H.C: лїcHX0Jи0rHfl CTapmeiaiacчHHKa (1980): лocoóHe ўлїлї yHHTengл. - M.: нpocBemeHHe.

Oўyxoba JI.<л> (2004). Bo3pacTHaa нcHxojiorH».M.,

нг/ларорHHeчKoe oómecTBO POCCHл.

лїcHxojionл coBpeMeHHoro нoapocTKa (2005)// н<w пefl. JI.A.Peryи - CII6.: ПeHb.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC SƯ PHẠM TP HỒ CHÍ MINH 280 An Dương Vương, Phường 4,
Quận 5 - TP HCM Điện thoại: (08) 38 301 303 - Fax: (08) 39 381 382 Email: nxb@hcmup.edu.vn
<http://nxb.hcmup.edu.vn/>

GIÁO TRÌNH TÂM LÝ HỌC LÚA TUỔI & TÂM LÝ HỌC SƯ PHẠM

ThS. Lý Minh Tiên - TS. Nguyễn Thị Tứ {Chủ biên} -

ThS. Bùi Hồng Hà - ThS. Huỳnh Lâm Anh Chương

Chịu trách nhiệm xuất bản:

Giám đốc - Tổng biên tập PGS. TS. NGUYỄN KIM HONG

Chịu trách nhiệm nội dung:

Hiệu trưởng Trường Đại học sư phạm TP HCM TS. BẠCH VĂN HỢP

Biên tập kỹ thuật:

Ths, NGUYỄN THỊ PHƯƠNG

Trình bày bìa:

LÝ LÊ THẾ TRIỂN

Sửa bản in:

HỒ THỊ HƯƠNG BIÊN

in 3000 cuốn khổ 16 X 24 cm tại Công ty TNHH MTV In Kinh tế, 279 Nguyễn Tri Phương, P.5,
Q.10, TP.HCM; i) đăng ký kế hoạch xuất bản số 1133-2012/CXB/02-267/ĐHSPTPHCM, Quyết định
xuất bản số 533/QĐ-NXBĐHSP ký ngày 26 tháng 9 năm 2012. in xong và nộp lưu chiểu quý III
năm 2012.