

**TRƯỜNG ĐẠI HỌC PHẠM VĂN ĐỒNG
KHOA SƯ PHẠM XÃ HỘI**



**BÀI GIẢNG HỌC PHẦN
TÂM LÝ HỌC LỨA TUỔI VÀ TÂM LÝ HỌC SƯ PHẠM
(DÙNG CHO CÁC LỚP CĐSP)**

Giảng viên: Nguyễn Đăng Động
Tổ bộ môn: Tâm lý - Giáo dục - CTĐ

Lưu hành nội bộ

Quảng Ngãi - 2013

LỜI NÓI ĐẦU

Tâm lí học lứa tuổi và Tâm lí học sư phạm là chuyên ngành tâm lí học sử dụng có tích hợp nhiều kiến thức thuộc các khoa học có liên quan về khoa học tự nhiên-công nghệ, khoa học xã hội-nhân văn và khoa học về con người. Môn học này góp phần trực tiếp hình thành quan điểm sư phạm và bồi dưỡng trình độ nghiệp vụ cho sinh viên các trường, khoa sư phạm đào tạo giáo viên Trung học cơ sở.

Thời gian dành cho môn học này theo học chế tín chỉ là 45 tiết, trong đó 36 tiết cho lí thuyết, 07 tiết cho thực hành thảo luận, 02 tiết kiểm tra. Số tiết lí thuyết và thực hành thảo luận được bố trí chung trong từng chương để tiện cho việc giảng dạy và học tập.

Nội dung tài liệu gồm 6 chương được quy định khác nhau về thời lượng và được trình bày khác nhau, nhưng cả tài liệu là một chỉnh thể thống nhất theo quan điểm đổi mới nội dung dạy và học theo học chế tín chỉ ở đại học-cao đẳng.

Thực hiện Thông báo số 935/TB-ĐHPVĐ ngày 28/10/2013 của Hiệu trưởng Trường Đại học Phạm Văn Đồng về *Kế hoạch đưa bài giảng lên website* trường nhằm tạo điều kiện cho sinh viên có thêm tài liệu học tập, chúng tôi đã biên soạn tài liệu này. Tài liệu chắc chắn không tránh khỏi những hạn chế, thiếu sót. Chính vì vậy, để tài liệu tiếp tục được hoàn thiện trong những năm tới, chúng tôi rất mong nhận được ý kiến đóng góp của cán bộ giảng dạy và sinh viên nhà trường.

Xin chân thành cảm ơn

Tác giả

Chương 1

KHÁI QUÁT VỀ TÂM LÝ HỌC LỨA TUỔI TRUNG HỌC CƠ SỞ VÀ TÂM LÝ HỌC SƯ PHẠM

Trong hệ thống các khoa học sư phạm, cùng với Tâm lý học đại cương (TLHĐC), Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm (TLHLT-SP) là hai chuyên ngành trực tiếp hình thành quan điểm sư phạm và bồi dưỡng nghiệp vụ cho sinh viên sư phạm (SVSP). Hai chuyên ngành TLH này gắn bó mật thiết với nhau. Trong đó TLHLT là cơ sở không thể thiếu của TLHSP.

1.1. Vài nét lịch sử hình thành, phát triển của Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm

Cùng với Tâm lý học đại cương (TLHĐC), Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm (TLHLT-SP) cũng có lịch sử lâu đời, trong đó các thành tựu của di truyền học, tiến hóa học, sinh lý học ... đã góp phần thúc đẩy TLHLT-SP bấy giờ phát triển mạnh mẽ hơn.

Trong đó, các công trình nghiên cứu dựa trên quan sát sự phát triển tâm lý trẻ em, việc tổng kết quá trình nuôi dạy trẻ... đã đặt cơ sở thực tiễn cho TLHLT-SP lúc bấy giờ. Những kết quả nghiên cứu thực nghiệm trong TLHĐC như: “Quy luật tâm lý của Vêbe, Fesne, nghiên cứu trí nhớ của Êbingaos, nghiên cứu về cảm giác vận động của Vunt... cho phép vận dụng thực nghiệm vào TLHLT-SP. Những tác phẩm đầu tiên của TLHSP đã mở ra những triển vọng cho việc nghiên cứu tâm lý, như: TLHSP (1877) của nhà TLH Nga P.P.Katêrep. Nói chuyện với giáo viên (GV) về TLH, của nhà TLH Mỹ W.Jêms..

Ở Nga, năm 1906, đã tổ chức “ Hội nghị TLHSP” lần thứ nhất tại Pêtéc-bua, các nhà TLH đã kịch liệt phê phán tính sáo rỗng của TLHSP lúc bấy giờ và khẳng định phải nghiên cứu thực nghiệm về TLHLT-SP. Chính trong quá trình dạy học/giáo dục (DH/GD) đã chỉ ra nguồn gốc phát triển tâm lý với quá trình dạy học.

Ra đời vào cuối thế kỷ XIX đầu thế kỷ XX, phái Nhi đồng học đã kết hợp và giải thích một cách máy móc những quan điểm Sinh lí học (SLH), TLH về sự phát triển tâm lý trẻ em. Quan điểm này đã ảnh hưởng tiêu cực tới TLH, GDH và gây tác hại lớn cho nhà trường bấy giờ. Điều đó đã được nêu lên trong các phê phán có tính nguyên tắc nhiều luận điểm của Nhi đồng học

Các quan điểm đúng đắn của N.K.Crupxcaia, A.X.Makarenko đã đặt cơ sở cho việc nghiên cứu các vấn đề hình thành, phát triển nhân cách trẻ em trong giáo dục hoạt động tập thể. Makarenko đã khẳng định: “ Nhà giáo dục hiểu biết học sinh không phải trong quá trình nghiên cứu học sinh một cách thờ ơ mà trong chính quá trình cùng làm việc với học sinh và trong chính quá trình giúp đỡ học sinh một cách tích cực. Nhà GD phải xem xét học sinh không phải như một đối tượng nghiên cứu, mà là đối tượng giáo dục.”

Trong lịch sử xây dựng TLHLT-SP, Lí luận về sự phát triển các chức năng tâm lí bậc cao của L.X.Vurgôtxki có ý nghĩa cực kỳ quan trọng.

Sự trưởng thành của TLHLT-TLHSP gắn liền với tên tuổi của nhiều nhà TLH ở nhiều nước A.N.Lêônchép, Đ.B.Ecônnhin, A.X.Menchinxcaia, J.Bruner, J.Piajê...

Ngày nay, người ta nghiên cứu TLHLT với những quan điểm mới về “ Tâm lý học phát triển”, nghiên cứu sự hình thành tâm lý con người từ trong bào thai cho đến suốt cả cuộc đời gắn liền với nền văn hóa xã hội lịch sử và các tiến bộ xã hội của nền văn minh nhân loại, của giáo dục.

1.2. Đối tượng, nhiệm vụ và phương pháp nghiên cứu của TLHLT-SP

1.2.1. Đối tượng của TLHLT-SP.

TLHLT và TLHSP là hai lĩnh vực TLH gắn bó chặt chẽ với nhau trong hoạt động DH/GD . Chúng có đối tượng nghiên cứu xác định mặc dù chúng có chung khách thể là con người trong sự phát triển tâm lí ở các giai đoạn lứa tuổi khác nhau.

1.2.1.1. Đối tượng của TLHLT:

TLHLT là khoa học nghiên cứu những đặc điểm tâm lý, các quy luật, các điều kiện, động lực phát triển tâm lý lứa tuổi, những biến đổi của các quá trình tâm lý, các phẩm chất tâm lý trong sự hình thành phát triển nhân cách con người.

TLHLT bao gồm nhiều lĩnh vực nghiên cứu cụ thể với tư cách là các phân ngành của TLH phát triển. Đó là:

- TLH về đời sống thai nhi trong bụng mẹ
- TLH tuổi hài nhi.
- TLH tuổi mầm non.
- TLH học sinh tiểu học.
- TLH tuổi thiếu niên.
- TLH tuổi trưởng thành.
- TLH người già.
- TLH trẻ em phát triển không bình thường...

1.2.1.2. Đối tượng của TLHSP

TLHSP nghiên cứu các đặc điểm tâm lý, các quy luật tâm lý của việc DH/GD, nghiên cứu cơ sở tâm lý của quá trình lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, các phẩm chất trí tuệ người học. Đồng thời TLHSP cũng nghiên cứu những yêu cầu tâm lý đối với người làm công tác GD, những vấn đề tâm lý của mối quan hệ qua lại giữa GV với HS, giữa HS-HS.

Việc vạch ra nội dung tâm lý, cơ sở tâm lý của việc DH/GD tạo cơ sở khoa học cho việc xác định nguyên tắc, phương pháp điều khiển QTDH/GD nhằm hình thành nhân cách, phát triển trí tuệ đạt hiệu quả cao nhất.

1.2.2. Nhiệm vụ của TLHLT-TLHSP:

1.2.2.1. Nhiệm vụ của TLHLT:

TLHLT chỉ ra các đặc điểm tâm lý của con người được hình thành và phát triển trong từng giai đoạn lứa tuổi và trong suốt cuộc đời, những quy luật phát triển tâm lý, những nhân tố chỉ đạo sự phát triển nhân cách lứa tuổi.

1.2.2. 2. Nhiệm vụ của TLHSP

- Chỉ ra các quy luật tâm lý của việc DH/GD.
- Nghiên cứu những vấn đề TLH của việc hình thành tri thức khoa học, kĩ năng, kĩ xảo và các phẩm chất đạo đức, nhân cách HS.
- Chỉ ra cơ sở tâm lý của việc điều khiển QTDH/GD trong và ngoài nhà trường .
- TLHSP nghiên cứu đặc trưng lao động sư phạm của người GV, hệ thống phẩm chất, năng lực của người GV , việc tự hoàn thiện nhân cách người GV.

1.2.4. Phương pháp nghiên cứu của TLHLT và TLHSP.

Để nghiên cứu các đặc điểm tâm lý của con người trong cuộc sống, trong DH/GD cần phải sử dụng phối hợp nhiều phương pháp khác nhau của khoa học tâm lý. Trong đó có các phương pháp cơ bản sau:

- Phương pháp quan sát.
- Phương pháp nghiên cứu sản phẩm.
- Phương pháp thực nghiệm.
- Phương pháp điều tra viết.
- Phương pháp thực nghiệm vv...

Song hai phương pháp cơ bản nhất của TLHLT-SP là phương pháp quan sát và thực nghiệm. Sau đây chúng ta nghiên cứu một số phương pháp pháp chủ yếu:

1.2.4.1. Phương pháp quan sát.

Định nghĩa: Quan sát là phương pháp thu thập thông tin trên cơ sở tri giác trực tiếp đối tượng cho ta những tài liệu sống động về thực tiễn, từ đó khái quát nhằm rút ra những quy luật tâm lý cần nghiên cứu.

Phân loại: Tùy trường hợp cụ thể, người nghiên cứu có thể sử dụng các loại qsát sau đây:

- Quan sát từng mặt hoặc toàn diện.
- Quan sát ngắn hạn hoặc dài hạn.
- Quan sát thăm dò hay đi sâu...

Yêu cầu và điều kiện quan sát: Để quan sát đạt hiệu quả cao đòi hỏi người nghiên cứu phải quán triệt các yêu cầu sau:

- Phải đảm bảo tính tự nhiên của đối tượng quan sát.
- Xác định rõ mục đích, nội dung, kế hoạch quan sát.
- Tiến hành quan sát một cách hệ thống, ghi chép cẩn thận những điều quan sát được một cách khách quan.

Ưu - nhược điểm của phương pháp quan sát:

- Ưu điểm: đơn giản, ít tốn kém, thu thập được tài liệu thực tế phong phú đáng tin cậy.
- Nhược điểm, kết quả quan sát phụ thuộc nhiều vào người quan sát (quan điểm, tình cảm, tâm trạng...)

Do đó, trong nghiên cứu người ta thường kết hợp phương pháp quan sát với các phương pháp khác, như: Điều tra, phỏng vấn, nghiên cứu sản phẩm...

1.2.4.2. Phương pháp nghiên cứu sản phẩm

Mỗi người hoạt động đều tạo ra sản phẩm. Sản phẩm hoạt động để lại dấu ấn tâm lí của họ. Do đó, sản phẩm hoạt động là tài liệu khách quan để nghiên cứu chính chủ thể và quá trình hoạt động của chủ thể.

Định nghĩa: Phương pháp nghiên cứu sản phẩm là phương pháp thu thập các sự kiện bằng cách phân tích các sản phẩm vật chất của hoạt động tâm lí của con người.

Ưu - nhược điểm của phương pháp:

- *Ưu điểm:* Nhờ có sản phẩm vật chất hiện hữu mà cho phép nhà nghiên cứu có thể lặp lại nó nhiều lần, so sánh các kết quả thu được trong thời gian khác nhau hay trong những điều kiện khác nhau của con người.
- *Nhược điểm:* Không phải sản phẩm bao giờ cũng phản ánh hết đặc điểm tâm lí của người làm ra nó.

Yêu cầu khi sử dụng phương pháp:

- Sản phẩm nghiên cứu phải là sản phẩm điển hình, đặc trưng cho hoạt động của người đó, chứ không phải là sản phẩm ngẫu nhiên.
- Phải cố gắng biết được điều kiện và quá trình làm ra sản phẩm đó như thế nào?

- Phải phân tích nhiều sản phẩm của đối tượng, từ đó mới đánh giá được bản chất tâm lí của đối tượng.

1.2.4.3. Phương pháp thực nghiệm

Định nghĩa: Thực nghiệm là quá trình tác động vào con người một cách chủ động trong những điều kiện đã được khống chế để gây ra ở đối tượng những vấn đề cần nghiên cứu một cách khách quan.

Phân loại: Trong nghiên cứu tâm lý người ta thường chia thực nghiệm ra làm các loại sau:

- Thực nghiệm tự nhiên và thực nghiệm trong phòng thí nghiệm.
- Thực nghiệm nhận định và thực nghiệm phát hiện.

Các loại thực nghiệm trên được sử dụng phối hợp với nhau trong một công trình nghiên cứu.

1.2.4.4. Phương pháp trắc nghiệm tâm lý- test (T)

Định nghĩa: T là một công cụ đã được chuẩn hóa để đo lường khách quan nhiều mặt của nhân cách toàn diện thông qua những mẫu trả lời dưới dạng ngôn ngữ và phi ngôn ngữ. Hay nói cách khác T là một phép đo lường tâm lý đã được chuẩn hóa trên một số lượng người đủ tiêu biểu.

Phân loại: Trong TLH hiện nay có các loại T sau:

- T đo khả năng vận động.
- T đo năng lực trí tuệ.
- T về nhân cách.

Ưu điểm và nhược điểm của T:

- *Ưu điểm:* Đo trực tiếp các biểu hiện tâm lý qua việc giải các bài T, tiến hành nhanh đảm bảo lượng hóa, chuẩn hóa việc đo đạc.

- *Nhược điểm:* T tâm lý chỉ cho biết kết quả, ít bộc lộ suy nghĩ của nghiệm thể để đi đến kết quả. T đòi hỏi phải chuẩn bị công phu, bảo đảm các yêu cầu kĩ thuật của một bộ T.

Một bộ T gồm 4 phần sau: văn bản T, hướng dẫn quy trình sử dụng (tiến hành), cách đánh giá, bảng chuẩn hóa.

Cần sử dụng T như là một trong các pp chẩn đoán tâm lý con người ở một thời điểm nhất định.

1.3. Ý nghĩa của TLHLT-SP.

Những thành tựu của TLHLT-SP có một ý nghĩa lí luận và thực tiễn to lớn:

1.3.1. Về mặt lí luận: Những thành tựu nghiên cứu về Tâm lí học trẻ em (TLHTE) đã trở thành những bằng chứng sinh động, hùng hồn của lí luận phát triển trong Triết học mác xít. Nó đã phá vỡ những quan điểm duy tâm siêu hình, phản động về bản chất tâm lý, ý thức, về sự phát triển tâm lý trẻ em.

1.3.2. Về mặt thực tiễn: Những tri thức về đặc điểm, quy luật phát triển TLTE đem lại cho các nhà GD những căn cứ khoa học để họ thiết kế quá trình phát triển tâm lý trẻ em, phân tích những thành công và thất bại của mình trong công tác GD. Đúng như K.D.Usinxki (Nhà GD Nga) nói: “ Muốn giáo dục con người phát triển toàn diện thì nhà GD phải hiểu biết con người về mọi mặt.”

*** Câu hỏi ôn tập:**

1. Trình bày đối tượng, nhiệm vụ và ý nghĩa của TLHLT-SP.
 2. Chỉ ra mối quan hệ giữa TLHLT và TLHSP
 3. Trình bày các phương pháp nghiên cứu của TLHLT-SP.
-

Chương 2

LÍ LUẬN VỀ SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ TRẺ EM

2.1. Khái niệm về trẻ em và sự phát triển tâm lý trẻ em

2.1.1. Thế nào là trẻ em?

Đó là vấn đề có tính lịch sử, đặt ra cho mọi thời đại. Có nhiều khoa học nghiên cứu về trẻ em, có nhiều quan niệm về trẻ em.

Khi xã hội loài người chưa phát triển, chưa văn minh, người ta quan niệm rằng: *Trẻ em là người lớn thu nhỏ lại, trẻ em chỉ khác người lớn về tâm cỡ kích thước, chiều cao, cân nặng...* Đây là một quan niệm sai lầm về trẻ em.

Khi xã hội loài người văn minh, người ta có quan niệm đúng đắn hơn về trẻ em, và cho rằng: *Trẻ em không phải là người lớn thu nhỏ lại.* Nhiều người thừa nhận: *Trẻ em là trẻ em. Trẻ em vận động và phát triển theo quy luật của trẻ em.*

Ngay thế kỷ XVIII, nhà giáo dục Pháp JJ. Rút xô (1712- 1778) đã nhận xét: “ *Trẻ em không phải là người lớn thu nhỏ lại, trẻ em có những cách nhìn, cách nghĩ và cảm nhận của riêng nó*”. Sự khác nhau giữa trẻ em và người lớn là sự khác nhau về chất.

J. Lốc, nhà triết học Anh thế kỷ 18, khẳng định “ *Trẻ em là thực thể hồn nhiên*”, “*Là tấm bảng sạch sẽ, tờ giấy trắng mà người lớn có thể vẽ lên những gì họ muốn.*”

Ngày nay vẫn còn quá ít các công trình nghiên cứu về trẻ em và có quan niệm riêng của mình về trẻ em.

GS. TS Hồ Ngọc Đại quan niệm: “*Chiến lược mới coi trẻ em là một thực thể tự vận động theo quy luật vận động của bản thân nó. Sự vận động tất yếu của trẻ em do quá trình phát triển bên trong của nó sẽ tự phủ định bản thân mình để chuyển hóa sang một giai đoạn mới khác về chất*”. Theo ông, “*Trẻ em là trẻ em, trẻ em là thực thể tự nhiên. Tính tự nhiên ấy, từ trước tới nay thể hiện chủ yếu ở tính tự phát (theo nghĩa*

của J.Piaget), còn từ nay trở đi có thể do một công nghệ mang lại – công nghệ giáo dục”.

GS. TS Nguyễn Kế Hào, trong cuốn *Sư phạm học tiểu học*, quan niệm: “*Trẻ em là thực thể hồn nhiên, tiềm tàng khả năng phát triển; là một thực thể có một không hai; mỗi trẻ em là một năng lực, mỗi trẻ em là một tính cách và mỗi trẻ em sẽ phát triển thành chính mình.*”

Hiện nay, nhiều nhà TLH tiến bộ đều thống nhất quan niệm về trẻ em là:

- Trẻ em là một thực thể hồn nhiên.
- Trẻ em là một thực thể xã hội.

Trẻ em ở nơi này nơi khác có thể khác nhau về chiều cao, cân nặng... nhưng chúng đều có những điểm chung, thống nhất cho mọi trẻ em. Tất cả trẻ em đều trải qua những bước, những giai đoạn phát triển nhất định; Sự phát triển không ngừng của trẻ em; sự chuyển biến từ những phản ứng đơn giản đến những phản ứng phức tạp; từ những cấu trúc tâm lý sơ khai đến những cấu tạo tâm lý mới tạo nên những nét đặc trưng của sự phát triển trẻ em.

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

Đứng trên quan điểm Triết học duy vật biện chứng, các nhà TLH coi sự phát triển tâm lý gắn liền với sự xuất hiện những đặc điểm tâm lý mới về chất - những cấu tạo tâm lý mới - những giai đoạn lứa tuổi nhất định. Bất cứ một mức độ nào của trình độ phát triển trước cũng là sự chuẩn bị và chuyên hóa cho trình độ sau cao hơn. Sự phát triển tâm lý diễn ra từ thấp tới cao, theo từng giai đoạn như một quá trình trong đó có những bước nhảy, những khủng hoảng, những đột biến. Sự phát triển tâm lý trong từng giai đoạn lứa tuổi phụ thuộc vào hoạt động chủ đạo ở lứa tuổi đó.

A.N. Lêonchep đã nêu lên 3 nguyên lý cơ bản của sự phát triển tâm lý:

- Sự phát triển tâm lý là quá trình lĩnh hội kinh nghiệm xã hội của loài người.
- Sự phát triển tâm lý là quá trình hình thành các hệ thống ch. năng của não.
- Sự phát triển trí tuệ thực chất là sự hình thành các hành động trí tuệ.

Các nhà TLHL Liên xô (cũ) quan niệm sự phát triển tâm lý như là :

- Quá trình trẻ lĩnh hội kinh nghiệm xã hội lịch sử thể hiện qua việc tiếp thu tri thức, phương thức hoạt động trong quá trình dạy học. Đây là mặt chủ yếu có tính quyết định đối với sự phát triển tâm lý trẻ em.

- Quá trình phát triển các cơ chế tâm lý của việc vận dụng các phương thức hoạt động và vốn tri thức đã tiếp thu được vào các hoạt động cụ thể.

- Sự phát triển các thuộc tính chung của nhân cách, trong đó có những thuộc tính có tác dụng quyết định là:

+ Những thuộc tính chung của xu hướng nhân cách.

+ Những đặc điểm cấu trúc tâm lý trong hoạt động.

+ Sự phát triển các cơ chế của ý thức.

Theo quan điểm truyền thống thì sự phát triển tâm lý con người được đánh giá qua 3 chỉ số cơ bản thể hiện ba mặt của đời sống tâm lý con người. Đó là:

- *Sự phát triển nhận thức*: Chuyển từ sự phản ánh bề ngoài, trực quan, cụ thể, riêng lẻ... đến nhận thức cái bản chất bên trong, khái quát của sự vật, hiện tượng.

- *Sự phát triển tình cảm*: tình cảm ngày càng mở rộng phạm vi, phân hóa, phức tạp hóa, có nội dung xã hội cao hơn, có cơ sở sinh lý đầy đủ hơn.

- *Nắm vững hệ thống hành động, hoạt động*: thể hiện những biến đổi về chất trong hành động, hoạt động; từ không chủ định đến có chủ định; từ không ý thức lên có ý thức. Các hoạt động ngày càng phong phú về nội dung, trình độ, cấu trúc, phương hướng.

Ngày nay theo quan điểm hiện đại, người ta có cách nhìn mới mẻ hơn về sự phát triển tâm lý trẻ em, xem xét hành vi, hoạt động của trẻ được xuất hiện như thế nào, có thể dự đoán được chiều hướng biến đổi và sự hình thành phát triển các hành vi, hoạt động đó có tính quy luật theo sự biến đổi của thời gian. Đó là sự biến đổi về chất của con người. Quá trình phát triển đó diễn ra theo trình tự, mang tính chất tích lũy và có định hướng.

Tóm lại, sự phát triển tâm lý trẻ em không mang tính ngẫu nhiên, mà nó diễn ra có quy luật. Trong quá trình phát triển tâm lý của từng đứa trẻ có những điểm khác

biệt, song bao giờ cũng có nét chung, những cái thống nhất cho mọi trẻ em. Tất cả mọi trẻ em đều trải qua những bước hoặc những giai đoạn phát triển nhất định. Trong một số trường hợp đặc biệt, trẻ em có thể phát triển sớm, phát triển muộn hoặc phát triển không bình thường, đó là những trường hợp có sự sai lệch trong phát triển tâm lý. Về nhiều phương diện, trẻ em ngày nay phát triển nhanh hơn trẻ em ngày trước. Hiện tượng này trong TLH gọi là “ Gia tốc phát triển tâm lý”. Vấn đề này do nhiều nguyên nhân, song đặc biệt là sự phát triển của văn minh xã hội. Điều đó khiến các nhà giáo dục cần chú ý trong QTDH/GD trẻ ngày nay.

2.2. Một số quan điểm sai lầm về sự phát triển tâm lý trẻ em

Quan điểm duy tâm nói chung, coi sự phát triển tâm lý chỉ là sự chín muồi trưởng thành của các yếu tố sinh vật được định sẵn từ trước trong gen di truyền. Sự phát triển tâm lý chỉ là sự tăng hay giảm đi về mặt số lượng của các hiện tượng tâm lý như: số lượng từ ngữ, khả năng ghi nhớ, chú ý, tốc độ hình thành kĩ xảo vv... chứ không phải là sự chuyển biến về chất lượng. Sự phát triển tâm lý diễn ra một cách tự phát, không tuân theo quy luật và không thể điều khiển được. Quan điểm sai lầm được thể hiện ở một số học thuyết sau:

2.2.1.Thuyết tiền định, cho rằng: mọi đặc điểm tâm lý của con người là do những cấu tạo bẩm sinh, có sẵn trong cấu trúc sinh vật, do di truyền quyết định.

Chẳng hạn:

- S.Frót cho rằng, *động lực phát triển tâm lý là các bản năng.*
- J. Điuây cho rằng, *nhu cầu và các thuộc tính tâm lý được sắp đặt sẵn trong gen. Các yếu tố di truyền quyết định giới hạn của giáo dục.*
- Nhà GD Mỹ E. Toócđai khẳng định: *“Tự nhiên ban cho mỗi con người một vốn nhất định, giáo dục cần làm bộc lộ vốn đó là gì và sử dụng nó bằng phương tiện tốt nhất”.*
- Nhà tâm lý học Aó K. Buyle cho rằng : *“Di truyền không chỉ quy định sẵn sự phát triển trí tuệ mà cả đạo đức nữa”.*

- Các thực nghiệm trên trẻ sinh đôi cùng trứng của các nhà TLH LX như: V.N. Cônbanôvxi, A.R. Luria, A.N. Mirênôva và nhà TLH Pháp Razjô đã chỉ ra rằng: với cơ sở bẩm sinh giống nhau, tùy thuộc vào phương pháp dạy học, các trẻ sinh đôi cùng trứng có những kết quả khác nhau về năng lực. Những kết quả đó đã bác bỏ thuyết di truyền, tiền định về năng lực, tâm lý.

2.2.2. Thuyết duy cảm, cho rằng: Môi trường là nhân tố quyết định sự phát triển tâm lý người. Quan niệm này xuất phát từ quan điểm của nhà triết học Pháp C.A.Henvêtuýt cho rằng: *“Trẻ em ngay từ lúc lọt lòng đã có những tiềm năng như nhau. Sự khác biệt về tâm lý là do môi trường, giáo dục quyết định”*. Tuy nhiên theo họ, môi trường như là cái siêu hình, bất biến. Tâm lý trẻ em như là sản phẩm tiêu cực do môi trường tạo nên,

2.2.3. Thuyết hội tụ hai yếu tố. Các nhà TLH Đức V. Stécơ và nhà TLH Pháp Anataxi coi cả hai yếu tố di truyền và môi trường cùng quyết định sự phát triển tâm lý người. Hai yếu tố này hội tụ quyết định một cách máy móc sự phát triển tâm lý. Trong đó yếu tố di truyền giữ vai trò quyết định. Môi trường chỉ là điều kiện để biến những đặc điểm tâm lý có sẵn trong gen thành hiện thực.

Tóm lại, cả 3 thuyết trên đều có những sai lầm giống nhau:

- Thừa nhận tâm lý con người là tiền định, bất biến, do tiềm năng sinh vật hoặc môi trường quyết định.

- Họ đều đánh giá thấp vai trò của giáo dục.

- Phủ nhận vai trò tích cực của con người với tư cách là chủ thể, coi trẻ em như là thực thể thụ động.

2.3. Điều kiện, động lực và quy luật phát triển tâm lý trẻ em

2.3.1. Điều kiện phát triển.

2.3.1.1 Điều kiện thể chất. Các đặc điểm cơ thể, đặc điểm các giác quan, hệ thần kinh, được coi là tiền đề vật chất, điều kiện thuận lợi hay khó khăn cho việc hình thành một loại hoạt động nào đó. Song các đặc điểm thể chất của con người không phải là cái quyết định, không phải là động lực của sự phát triển tâm lý.

2.3.1.2. Các điều kiện sống. Các điều kiện sống có ảnh hưởng đến sự phát triển tâm lý của con người, nhưng chúng không quyết định trực tiếp đến sự phát triển tâm lý mà chúng tác động thông qua mối quan hệ qua lại giữa con người với hoàn cảnh. Các ảnh hưởng bên ngoài tác động gián tiếp đến cá nhân thông qua những điều kiện bên trong của con người, trong đó có kinh nghiệm riêng và vai trò chủ thể của cá nhân.

Trong các nhân tố của cuộc sống, trước hết phải nói tới vai trò của kinh nghiệm xã hội, các mối quan hệ xã hội. C.Mác đã chỉ rõ, “ Bản chất của con người là tổng hòa các mối quan hệ xã hội”. Điều đó có nghĩa là những đặc điểm tâm lý cá nhân được quyết định bởi đặc điểm của các mối quan hệ xã hội mà con người gia nhập với tư cách là thành viên của xã hội. Quá trình phát triển tâm lý là quá trình con người lĩnh hội nền văn hóa xã hội, vốn kinh nghiệm xã hội bằng con đường tự phát hoặc tự giác. Con đường tự giác được thể hiện thông qua giáo dục. Đó là sự tác động có mục đích, kế hoạch, có phương pháp nhằm hình thành ở con người những phẩm chất nhân cách, đáp ứng yêu cầu của xã hội. Vì thế giáo dục là nhân tố chủ đạo, quyết định sự phát triển tâm lý con người.

2.3.1.3. Tính tích cực của con người. Tính tích cực của con người là nhân tố quyết định trực tiếp sự phát triển tâm lý. Quá trình tác động qua lại giữa con người và môi trường được thực hiện thông qua hoạt động của con người trong môi trường đó. Hoạt động của con người có tính mục đích, tính xã hội được xem là điều kiện quyết định sự phát triển tâm lý.

2.3.2. Động lực của sự phát triển tâm lý

Theo quan điểm triết học Mác-lênin, sự phát triển là sự đấu tranh giữa các mặt đối lập, giữa các mâu thuẫn bên trong. Vì thế động lực của sự phát triển là sự nảy sinh các mâu thuẫn và việc giải quyết các mâu thuẫn đó. Trong quá trình phát triển tâm lý của trẻ em thì đó là mâu thuẫn giữa cái mới và cái cũ - những cái đang được nảy sinh, đang được khắc phục trong quá trình DH/GD; mâu thuẫn giữa khả năng của trẻ đang phát triển với các hình thức hoạt động và quan hệ cũ đã hình thành trước đây; giữa

những yêu cầu ngày càng tăng của xã hội, của tập thể, của người lớn với trình độ phát triển tâm lý hiện tại của trẻ v.v...

Việc làm nảy sinh các mâu thuẫn và việc trẻ tích cực giải quyết các mâu thuẫn dưới sự hướng dẫn của người lớn làm cho tâm lý của trẻ phát triển. Tuy nhiên sự phát triển tâm lý của trẻ không phẳng lặng mà đầy biến động, trong đó có những “khủng hoảng”, và “đột biến” tạo ra sự nhảy vọt về chất về chất trong quá trình phát triển tâm lý của trẻ (khủng hoảng ở tuổi lên ba, tuổi thiếu niên.)

2.3.3. Quy luật chung của sự phát triển tâm lý trẻ em

Các nhà TLH đã nêu lên một số quy luật chung của sự phát triển tâm lý trẻ em, đó là:

- *Quy luật về tính không đồng đều của sự phát triển tâm lý.*
- *Quy luật về tính toàn vẹn của sự phát triển tâm lý.*
- *Tính thuần nhất thống nhất, ổn định và bền vững (quy luật nhất thể hóa).*
- *Tính mềm dẻo và khả năng bù trừ.*

Đó là một số quy luật phát triển tâm lý trẻ em, nói lên xu thế phát triển tâm lý của trẻ. Các quy luật đó không mang tính sinh vật mà tuân theo các quy luật xã hội.

Việc nắm vững quy luật trên tạo điều kiện cho người lớn, nhà giáo dục tổ chức tốt việc giáo dục trẻ.

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

2.4.1. Quan niệm về sự phân chia các giai đoạn phát triển tâm lý

Sự phân chia các giai đoạn phát triển tâm lý là một trong những vấn đề quan trọng của tâm lý học lứa tuổi. Xung quanh vấn đề này tồn tại nhiều quan điểm khác nhau:

- Quan điểm sinh vật hóa coi sự phát triển tâm lý tuân theo các quy luật của sinh vật, mang tính bất biến và được chia ra một cách tuyệt đối về các giai đoạn lứa tuổi.
- Chủ nghĩa hành vi không thừa nhận khái niệm lứa tuổi. Họ coi sự phát triển tâm lý chỉ là sự tăng các kĩ xảo hành vi, vì thế không có sự phân chia giai đoạn tâm lý lứa tuổi.

- Trái lại, các nhà TLH macxit có quan niệm đúng đắn về lứa tuổi và sự phát triển tâm lý theo lứa tuổi.

+ Vugôtxki: coi lứa tuổi như một thời kì, một mức độ phát triển nhất định, có ý nghĩa đối với sự phát triển chung của đời người. Theo ông, đặc điểm của mỗi giai đoạn lứa tuổi được quyết định bởi một tổ hợp nhiều yếu tố: hoàn cảnh sống, các đặc điểm cơ thể, đặc điểm của các yêu cầu đề ra cho đứa trẻ ở giai đoạn đó, đặc điểm của mối quan hệ của trẻ với môi trường xung quanh, trình độ tâm lý mà trẻ đạt được ở các giai đoạn trước đó vv...

+ Mối liên hệ giữa trình độ phát triển của quan hệ với thế giới xung quanh, trình độ phát triển của các tri thức, các phương thức, các năng lực quyết định thời kỳ lứa tuổi.

+ Sự biến đổi các điều kiện sống ở trẻ em, sự biến đổi các hình thức dạy học và giáo dục là nhân tố cơ bản quyết định đặc điểm của lứa tuổi .

+ Leonchép chỉ ra rằng: sự phát triển tâm lý con người gắn liền với hoạt động, trong đó hoạt động chủ đạo có ý nghĩa quyết định.

* Tóm lại, lứa tuổi chỉ có ý nghĩa như là yếu tố thời gian trong quá trình phát triển của trẻ. Tuổi không quyết định trực tiếp sự phát triển nhân cách. Những đặc điểm lứa tuổi là đặc điểm chung, đặc trưng, điển hình cho lứa tuổi đó, nói lên xu hướng phát triển chung. Lứa tuổi không phải là phạm trù tuyệt đối bất biến, mà lứa tuổi chỉ có ý nghĩa tương đối. Tuổi có thể phù hợp với trình độ phát triển của trẻ, hoặc có thể đi trước, hoặc có thể chậm hơn. Dạy học phải hướng vào vùng phát triển gần nhất của trẻ, giúp trẻ đạt trình độ phát triển cao hơn.

2.4.2. Các giai đoạn phát triển tâm lý

Có nhiều cách phân chia giai đoạn phát triển tâm lý con người. Nếu căn cứ vào những thay đổi trong cấu trúc tâm lý của con người, sự trưởng thành về cơ thể, những thay đổi cơ bản trong điều kiện sống và hoạt động của con người. Có thể nhận thấy sự phát triển con người theo các giai đoạn sau:

2.4.2.1. Giai đoạn tuổi sơ sinh và hài nhi (từ 0-1 tuổi).

+ Thời kỳ sơ sinh (từ 0-2 tháng).

+ Thời kỳ hài nhi (từ 2-12 tháng).

2.4.2.2. Giai đoạn trước tuổi học (từ 1-6 tuổi).

+ Tuổi vườn trẻ (từ 1-3 tuổi).

+ Tuổi mẫu giáo (từ 3-6 tuổi).

2.4.2.3. Giai đoạn tuổi đi học, có thể chia thành 4 thời kỳ nhỏ:

+ Thời kỳ học sinh tiểu học (từ 6-11 tuổi).

+ Thời kỳ học sinh THCS (từ 12-15 tuổi).

+ Thời kỳ học sinh THPT (từ 16-18 tuổi).

+ Thời kỳ sinh viên (từ 18-24 tuổi).

2.4.2.4. Giai đoạn tuổi trưởng thành, từ (18-55, 60 tuổi).

2.4.2.5. Giai đoạn tuổi già, từ 55, 60 tuổi trở đi.

Mỗi thời kỳ, mỗi giai đoạn trên đều có những đặc điểm tâm lý riêng, đặc trưng. Sự chuyển từ giai đoạn này sang giai đoạn khác gắn liền với sự xuất hiện những cấu tạo tâm lý mới của nhân cách. Do đó , mỗi giai đoạn cần có nội dung và phương pháp giáo dục thích hợp.

*** Câu hỏi ôn tập và thảo luận**

1. Tại sao không nên nói “ Trẻ em là người lớn thu nhỏ lại”?
2. Phê phán các quan điểm sai lầm về sự phát triển tâm lý. Trình bày quan điểm TLH duy vật biện chứng về sự phát triển tâm lý.
3. Nêu các điều kiện, động lực, quy luật của sự phát triển tâm lý trẻ em.
4. Quan niệm về giai đoạn phát triển tâm lý và sự phân chia giai đoạn phát triển tâm lý.

Chương 3

TÂM LÝ LỨA TUỔI HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ

3.1. Khái niệm về tuổi học sinh Trung học cơ sở (HSTHCS)

HSTHCS là những em có độ tuổi từ 11, 12-14,15, đang theo học lớp 6-9 trường THCS. Trên thực tế, đa số các em bước vào tuổi thiếu niên (TN).

Đây là thời kỳ phức tạp và quan trọng trong quá trình phát triển của mỗi cá nhân.

Đây là thời kỳ chuyển tiếp từ tuổi thơ sang tuổi trưởng thành. Sự chuyển tiếp đã hình thành những cấu tạo tâm lý mới về chất trong tất cả các mặt: thể chất, tâm lý, trí tuệ, đạo đức... tạo những điều kiện thuận lợi để trở thành người lớn.

Nhưng ở giai đoạn này sự phát triển của trẻ diễn ra tương đối phức tạp, đời sống tâm lý có nhiều mâu thuẫn, nhiều thay đổi đột biến khiến nhiều bậc cha mẹ, những nhà giáo dục phải ngạc nhiên và cảm thấy khó xử sự.

Lứa tuổi này có vị trí đặc biệt quan trọng trong quá trình phát triển đời người. Vị trí đặc biệt này được phản ánh bằng những tên gọi khác nhau: “ Thời kỳ quá độ”; “Tuổi khó bảo”; “Tuổi khủng hoảng”; “Tuổi bất trị”...

Tóm lại, HSTHCS là thời kỳ quá độ chuyển từ trẻ con sang người lớn. Đây là tuổi có vị trí đặc biệt quan trọng trong cuộc đời con người (thời kỳ lột xác). Vì vậy, nắm vững các đặc điểm tâm lý của HSTHCS là điều kiện rất quan trọng để giáo dục các em có một nhân cách lành mạnh, đẹp đẽ.

3.2. Đặc điểm tâm lý HSTHCS

3.2.1. Đặc điểm phát triển giải phẫu sinh lý

Nếu sự phát triển cơ thể của trẻ dưới 10 tuổi diễn ra êm ả, từ từ, thì sự phát triển của thiếu niên có những biến đổi căn bản, thể hiện ở các mặt:

- Sự phát triển cơ thể diễn ra mạnh mẽ, nhưng không cân đối.
- Hoạt động thần kinh cấp cao cũng có những đặc điểm riêng biệt.
- Thiếu niên bước vào giai đoạn tuổi dậy thì.

3.2.1.1. Sự phát triển cơ thể.

Sự phát triển về mặt giải phẫu sinh lý lứa tuổi này có thể quy vào 2 đặc điểm cơ bản: mạnh mẽ nhưng không cân đối.

Sự phát triển mạnh mẽ, thể hiện ở chỗ:

- Hệ xương: Rất phát triển: Trung bình mỗi năm các em gái cao thêm 4-5 cm; các em trai cao 5-6 cm. Vì vậy, ta thấy HSTHCS cao vồng lên rất nhanh. Bình thường các em nữ ở tuổi 12-13 phát triển chiều cao hơn nam, đến 19 tuổi phát triển chậm lại. nam cao nhanh ở tuổi 16-17 kéo dài đến 24-25. (tuy nhiên mốc tuổi ngày nay có thay đổi).

Hệ xương tuy phát triển nhưng cột sống còn nhiều đốt sụn. Xương chậu chưa dính liền, vì vậy nếu HS đi đứng, chạy nhảy, nhồi, mang vác quá nặng có thể làm biến dạng cơ thể: gù, cong, vẹo cột sống...

- Hệ cơ rất phát triển cả về trọng lượng cơ bắp và sức cơ cơ. Trung bình trẻ tăng từ 2-5 kg/năm, sức mạnh cơ bắp tăng gấp đôi (em 15 tuổi cơ bắp mạnh gấp 2 em 11 tuổi). Cơ bắp phát triển làm cho trẻ hiếu động, nghịch ngợm...nhưng cơ của trẻ lại cóng mệt. Vì vậy, giáo viên phải chú ý điều này khi tổ chức các hoạt động cho TN.

- Hệ tuần hoàn (tim, mạch), rất phát triển, dung tích tim tăng gấp đôi, dung tích mạch tăng gấp 1.5 lần.

Sự mất cân đối tạm thời, Đó là sự mất cân đối giữa cơ quan này với cơ quan khác; giữa các bộ phận chức năng trong một cơ quan. Ví dụ:

- Sự mất cân đối giữa hệ xương và cơ.

- Sự mất cân đối giữa sức mạnh cơ bắp và khả năng tổ chức các động tác...

Sự phát triển không cân đối làm cho TN có những cử chỉ lóng ngóng, vụng về, dễ bị “hậu đậu”.

3.2.1.2. Những biến đổi của hoạt động thần kinh cấp cao

- Trọng lượng não bằng trọng lượng não người lớn (1350g-1400g).

- Các quá trình hưng phấn chiếm ưu thế, khả năng ức chế phân biệt bị suy giảm. Do vậy, nhiều khi HSTHCS không làm chủ được các cảm xúc của mình, dễ bị kích động, dễ bực tức, cáu kỉnh, dễ vi phạm kỷ luật...

- Hoạt động của hệ thống tín hiệu thứ hai (HTTH II) bị suy giảm, các em nói năng chậm hơn, ngập ngừng, cộc lốc.

Tuy nhiên, sự mất cân đối chỉ có tính chất tạm thời. Khoảng 15 tuổi trở lên thì vai trò của HTTH II lại tăng lên, quá trình hưng phấn và ức chế có khả năng cân đối hơn. Nhờ vậy các em bước vào lứa tuổi THPT với sự phát triển hài hòa về sinh lý.

3.2.1.3. Thiếu niên (HSTHCS) bước vào tuổi dậy thì

Tuổi dậy thì theo quy định được bắt đầu từ giai đoạn tuổi thiếu niên và kết thúc vào đầu tuổi thanh niên (khoảng từ 12-17 tuổi).

Sự trưởng thành về sinh dục là yếu tố quan trọng nhất của sự phát triển cơ thể HSTHCS. Tuyến sinh dục bắt đầu hoạt động và cơ thể các em bắt đầu xuất hiện những dấu hiệu phụ, khiến ta có thể nhận thấy HSTHCS đang ở độ tuổi dậy thì. Ví dụ: ...

Tuổi dậy thì chia làm 2 thời kỳ nhỏ:

- *Thời kỳ tiền dậy thì*: 11-13 tuổi (nữ); 13-15 tuổi (nam).

- *Thời kỳ dậy thì chính thức*: 13-18 tuổi (nữ); 15-20 tuổi (nam)

(Theo GS.. Đặng Xuân Hoài – *Tuổi dậy thì và tình bạn, tình yêu*. HN, 1997, tr 9.)

Sự dậy thì có một ý nghĩa rất quan trọng trong sự phát triển nhân cách lứa tuổi HSTHCS. Nó hình thành những cấu tạo tâm lý mới trong nhân cách trẻ:

- Nó làm cho các em cảm thấy một cách khách quan hơn “mình đã là người lớn”. Vì vậy, các em nghĩ mình có quyền hạn và nghĩa vụ của người lớn trong gia đình, ngoài xã hội và nhà trường.

- Hình thành ở trẻ cảm xúc và ý nghĩ mới (cảm xúc giới tính, quan tâm tới bạn khác giới, tò mò trong chuyện nam, nữ...). một số TN lớn đã xuất hiện tình yêu nam, nữ.

Vì vậy, trước hiện tượng này, các bậc cha mẹ, thầy cô giáo, anh chị cần:

- Tôn trọng, đối xử bình đẳng với TN.
- Không để trẻ xem các loại phim, ảnh, sách báo đồi trụy không phù hợp lứa tuổi.
- Không phô bày các kiểu quan hệ tình yêu trai gái, vợ chồng trước mặt TN.
- Cần cung cấp cho trẻ những hiểu biết ban đầu về giáo dục giới tính để trẻ định hướng đúng trong cuộc sống.

3.2.2. Đặc điểm của hoạt động học (HĐH)

HĐH của HSTHCS được hiểu là hoạt động tự giác nhằm lĩnh hội kiến thức, hình thành kĩ năng và thái độ tương ứng, tạo lập những phẩm chất của nhân cách. So với HS tiểu học, HĐH của HSTHCS có sự khác biệt:

- HĐH lúc này không còn là hoạt động chủ đạo nữa (Tuy nhiên có quan điểm khác).

- HĐH lúc này diễn ra theo phương thức học-hành; học và hành gắn với nhau. Bắt đầu từ lớp 6, nội dung, phương pháp học tập trở nên đa dạng, phức tạp, trừu tượng hơn.

- THCS là bậc học có tính lí luận gắn với thực hành theo từng môn học, có tính chuyên sâu. Nhờ vậy mà qua học tập các môn học, các em từng bước có được các khái niệm khoa học, hiểu được quy luật của tự nhiên, xã hội, phát triển thể giới quan, nhân sinh quan.

- Mục tiêu GD THCS là “mục tiêu kép”, cho nên HĐH của HSTHCS có đặc điểm là vừa hướng vào lý thuyết, vừa hướng vào thực hành để các em có thể tiếp tục học lên Trung học phổ thông hoặc chuyển sang Trung học chuyên nghiệp.

Những đặc điểm trên đòi hỏi giáo viên phải nắm vững để tổ chức HĐH cho HS đạt hiệu quả, đáp ứng mục tiêu giáo dục của bậc học.

3.2.3. Đặc điểm giao tiếp và quan hệ bầu bạn

3.2.3.1. Giao tiếp với người lớn. Bước vào tuổi HSTHCS, do những biến đổi và phát triển về mặt tâm-sinh lý, ở các em xuất hiện một cảm giác rất độc đáo “Mình không còn là trẻ con nữa- cảm giác mình đã là người lớn”. Cảm giác “Mình đã là người

lớn” được thể hiện rất phong phú về nội dung (trong ý thức) và hình thức (hành vi, hành động). Như:

- Các em bắt đầu quan tâm tới hình thức, tác phong, cử chỉ... rồi đến các phẩm chất tâm lý, khả năng của mình.

- Trong HĐH các em muốn độc lập lĩnh hội tri thức, muốn có quan điểm và lập luận riêng.

Đặc biệt trong quan hệ với người lớn có những biến đổi cơ bản:

- Các em đòi hỏi, mong muốn người lớn phải đối xử bình đẳng như đối xử với người lớn, tin tưởng, tôn trọng hơn.

- Khó chịu khi người lớn can thiệp quá tỉ mỉ vào công việc riêng tư, hoặc bị coi thường là “con nít, nhóc con”...

- Bắt đầu chống đối những yêu cầu mà trước đây nó vẫn thường phục tùng.

- Muốn khẳng định sự trưởng thành “như người lớn” của mình trước mặt người lớn.

- Có xu hướng “thối phồng, phóng đại” khả năng của mình bằng cách tỏ thái độ bướng bỉnh, nói ngang, cử chỉ thách thức, thái độ bất cần, yêng hùng...

Nguyện vọng muốn được tin tưởng, độc lập, bình đẳng với người lớn... có thể thúc đẩy các em tích cực hoạt động, chấp nhận các yêu cầu của người lớn, rèn luyện bản thân để nhanh chóng được đứng vào vị trí người lớn; nhưng mặt khác, nó cũng có thể khiến các em có những phản ứng, hành vi chống đối lại người lớn (Khi người lớn không hiểu trẻ).

Thái độ cư xử của cha mẹ, người lớn đối với HSTHCS cũng mang tính chất mâu thuẫn:

- Vừa không xem HSTHCS là trẻ con nữa: giao việc lao động sản xuất tăng thu nhập gia đình, giao nhiệm vụ cai quản các em nhỏ, nấu ăn..., giao phụ trách nhi đồng ở trường, ở phường.

- Vừa xem HSTHCS vẫn là trẻ con: Không bàn bạc, trao đổi việc lớn mà chỉ sai vặt; mắng mỏ, áp đặt, không tôn trọng sở thích, nguyện vọng, sáng kiến của HSTHCS;

chăm sóc, kiểm tra, ngăn cấm như đối với trẻ nhỏ; thiếu tin tưởng vào khả năng tự lập, tự quản của HSTHCS; nói cách khác, vẫn duy trì kiểu quan hệ cũ với HSTHCS.

Chính sự không thay đổi thái độ của người lớn đối với HSTHCS là nguyên nhân gây ra sự “đụng độ”, “bất hòa” giữa người lớn, cha mẹ và con cái ở tuổi này. Sự “đụng độ” có thể kéo dài cho tới khi nào người lớn thay đổi thái độ đối xử đối với HSTHCS. Còn nếu không, sự phản ứng này kéo dài sẽ trở thành mâu thuẫn kinh niên, sự chống đối thường nhật như “cơm bữa”. HSTHCS xa lánh người lớn, cho rằng người lớn không hiểu mình; còn người lớn cho HSTHCS là “ưng bướng”, “hỗn láo”, “khó dạy”...

Vậy, cần phải làm gì để tránh xảy ra “đụng độ”, “mâu thuẫn” giữa người lớn và thiếu niên?

Hướng tránh những “đụng độ”:

- Cha mẹ và người lớn phải hiểu thiếu niên.
- Thay đổi kiểu quan hệ đối xử cũ.
- Tôn trọng nhân cách, tính độc lập của trẻ: tránh áp đặt, trịnh thượng, gằn gỏi, bảo ban một cách ân cần, tế nhị...

3.2.3.2. Giao tiếp với bạn bè.

Giao tiếp với bạn cùng giới. Bước vào tuổi HSTHCS, giao tiếp của các em với bạn cùng giới so với nhi đồng cũng có những biến đổi cơ bản, ngày càng đa dạng, phức tạp hơn. Thể hiện:

- Nhu cầu giao tiếp với bạn phát triển mạnh, nó trở thành một đặc điểm quan trọng của tuổi thiếu niên. Nhu cầu này nhiều khi vượt lên trên cả học tập và việc giao tiếp với người thân trong gia đình.

- HSTHCS thích giao tiếp với các bạn cùng tuổi. vì trong nhóm bạn các em có điều kiện để thỏa mãn nhu cầu tự khẳng định sự bình đẳng, tôn trọng, tâm sự, hiểu biết lẫn nhau. Chính vì vậy, các bạn trong lớp, trong Đội TNTPHCM là đối tượng được các em yêu thích nhất.

- Tình bạn của các em đã có sự lựa chọn khá sâu sắc, như:

+ Có sự phân biệt khác nhau về mức độ gần gũi: bạn thân, bạn chơi, bạn cùng lớp.

+ Các em có nhu cầu tìm cho mình một người bạn thân thiết để gửi gắm tâm tư, tình cảm. Nhu cầu này xuất hiện khá sớm ở các em nữ.

+ Có sự đề ra tiêu chuẩn cho việc chọn bạn và kết bạn trong cái gọi là “Bộ luật tình bạn” của HSTHCS (khác với nhi đồng). Ví dụ, đối với các em, đã là bạn thì phải trung thành, thẳng thắn, gắn bó, tin cậy...; ở đây, các em rất đề cao phẩm chất trung thành. Vì vậy, các em cho phản bạn là một hành vi thấp hèn. Cho nên, khi chơi với nhau các em có thể bao che khuyết điểm cho bạn.

- Thông thường, tình bạn của các em được xây dựng trên cơ sở cùng chung hứng thú, hoạt động, hoàn cảnh. Nhiều em đã xây dựng được tình cảm bạn bè trong sáng, cao quý giữ mãi cho đến khi già. Có nhiều gương tận tụy giúp bạn học tập, giúp nhau vượt khó, nhiều gương hy sinh vì bạn, như Khoa Xuân Tứ...

- Thiếu niên coi quan hệ bạn bè cùng tuổi là quan hệ riêng tư, không muốn người lớn can thiệp. Nếu như quan hệ giữa các em và người lớn không thuận hòa thì quan hệ giữa các em với bạn bè càng mạnh mẽ. Sự bất hòa trong quan hệ bạn bè càng lớn, sự thiếu bạn thân hay tình bạn bị phá vỡ đều tạo cho HSTHCS cảm xúc đau khổ, nặng nề. Tình huống khó chịu nhất đối với HSTHCS là bị tập thể phê bình và hình phạt nặng nề nhất đối với các em là sự tẩy chay của bạn bè.

- Trong giao tiếp của HSTHCS với bạn bè luôn thể hiện tính hai mặt:

+ Một mặt là muốn có nhiều bạn, muốn được giao tiếp với bạn;

+ Mặt khác lại muốn được bạn bè thừa nhận và tôn trọng.

Đây là nhu cầu quan trọng nhất trong đời sống tình cảm bạn bè của HS. Nó khiến các em nhạy cảm hơn với sự đánh giá của bạn bè và sửa chữa những khuyết điểm của mình. Đồng thời nó cũng dễ trở thành động cơ thúc đẩy các em có những hành vi, hành động vi phạm nội quy, kỷ luật vì muốn chiếm được tình cảm của bạn bè.

- Lúc đầu, phạm vi giao tiếp của các em rộng, nhưng chưa bền vững. Dần dần các em gắn bó với nhau trong phạm vi hẹp hơn.

Nhìn chung, giao tiếp của HSTHCS với bạn bè có một ý nghĩa lớn đối với sự phát triển nhân cách của các em. Nhờ sự giao tiếp với các bạn, các em tiếp thu được các chuẩn mực xã hội; các em nhận thức được người khác và bản thân. Tuy nhiên, người lớn, các giáo viên, cha mẹ HS cần hướng dẫn và kiểm tra giao tiếp của TN với bạn bè một cách tế nhị.

Quan hệ giao tiếp với bạn khác giới. Ở tuổi HSTHCS các em đã nhận thức được sự khác nhau về giới tính của mình. Vì vậy, quan hệ giữa các em nam và nữ nó không còn hồn nhiên, vô tư như ở tiểu học nữa mà bắt đầu xuất hiện sự ngượng ngùng, nhút nhát, e thẹn. Các em không thích ngồi cùng bàn, học cùng nhóm, lao động cùng công việc với nhau.

Nhưng đến cuối cấp, ta thấy các em bắt đầu xuất hiện sự quan tâm đến nhau bằng nhiều sắc thái khác nhau, đôi khi cả sự yêu thích nhau nữa và có thể nảy sinh tình yêu nam nữ, nhưng đây chỉ là cá biệt.

Nếu trong tập thể, giáo viên biết tổ chức tốt, biết đánh giá đúng chỗ mạnh, yếu của các em trai và gái, biết hướng dẫn các em hoạt động với nhau thì các em sẽ đoàn kết, thân ái, giúp đỡ nhau, xóa bỏ ngăn cách giữa nam và nữ.

Quan hệ với các em nhỏ. Bước vào tuổi HSTHCS, các em không còn là trẻ con nữa. Vì vậy, trong quan hệ với các em nhỏ, các em tự thấy mình đã lớn hơn hẳn. Do đó, khi giao tiếp với các em nhỏ hơn, HSTHCS có đặc điểm:

- Có tâm lý tỏ ra mình là bề trên, đàn anh, đàn chị, thích tổ chức, hướng dẫn.
- Sợ bị người khác đánh đồng với các em nhỏ.
- Đôi khi có thái độ trái ngược nhau (mâu thuẫn) trong giao tiếp với các em nhỏ: lúc thì quan tâm giúp đỡ, lúc thì lại bắt nạt, chòng ghẹo, thờ ơ...

Việc phân biệt giữa tuổi HSTHCS với HS tiểu học trong công tác giáo dục là rất cần thiết, không những hạn chế được sự lấn át của các em đối với HS tiểu học mà còn có khả năng phát huy được sự giúp đỡ, hướng dẫn của các em đối với nhi đồng. Nhiều trường hợp HSTHCS giúp đỡ các em nhỏ học tập, lao động, hay xả thân cứu các em nhỏ khỏi nguy hiểm.

3.2.4. Đặc điểm nhận thức của HSTHCS.

Đặc điểm cơ bản nhất của sự phát triển trí tuệ của HSTHCS là sự chuyển tiếp từ tính không chủ định sang tính có chủ định của các quá trình tâm lí (tri giác, trí nhớ, tư duy, tưởng tượng, chú ý...); tính không chủ định không giảm đi, tính có chủ định đang phát triển mạnh nhưng vẫn chưa chiếm ưu thế.

3.2.4.1. Năng lực tri giác

- Năng lực phân tích – tổng hợp phát triển hơn HS tiểu học khi tri giác các sự vật, hiện tượng.

- Tri giác trở nên có mục đích, hệ thống, kế hoạch hơn.

3.2.4.2. Khả năng hoạt động nhớ

- So với HS tiểu học, trí nhớ của HSTHCS có sự biến đổi về chất, khả năng ghi nhớ có chủ định được tăng lên rõ rệt, cách thức ghi nhớ được cải thiện, hiệu quả ghi nhớ được nâng cao. Ví dụ:

+ Trẻ biết lập đề cương ghi nhớ tài liệu.

+ Biết lựa chọn phương pháp ghi nhớ phù hợp với tài liệu.

+ Kết quả thực nghiệm của các nhà TLH cho thấy: khi ghi nhớ tài liệu cụ thể, HS lớp 8 hơn HS lớp 4 là 1.6 lần; còn khi ghi nhớ tài liệu trừu tượng thì HS lớp 8 hơn HS lớp 4 là 2.5 lần.

- Trí nhớ của HS THCS dần dần mang tính chất của những quá trình có tổ chức, điều khiển, điều chỉnh.

Tuy nhiên, trí nhớ của HS THCS vẫn có những hạn chế, mâu thuẫn:

- Khả năng ghi nhớ ý nghĩa hạn chế, có tính tùy tiện khi ghi nhớ, ngại ghi nhớ.

- Quan niệm sai về thủ thuật ghi nhớ và cách thức ghi nhớ. Ví dụ, coi nhớ máy móc là học vẹt, học thuộc lòng là điều không cần thiết...

3.2.4.3. Tư duy và tưởng tượng

Khả năng tư duy nói chung, tư duy trừu tượng nói riêng phát triển mạnh là một đặc trưng cơ bản của lứa tuổi THCS. Khả năng trừu tượng hóa, khái quát hóa phát

triển hơn HS tiểu học. Nhờ vậy, các em có khả năng tiếp thu các khái niệm trừu tượng có trong nội dung học tập, có khả năng độc lập tiến hành các thao tác tư duy, bước đầu biết vận dụng các tri thức đã học vào trong thực tiễn.

Tuy nhiên, khả năng suy luận, tư duy lí luận mới đang phát triển. HS lớp 6,7 tư duy vẫn mang nặng tính trực quan hình tượng. Vì vậy, việc sử dụng đồ dùng, phương tiện DH trực quan có ý nghĩa quan trọng ở lứa tuổi này.

- Mức độ và chất lượng tư duy trừu tượng không được hình thành như nhau ở mỗi HS. Điều này được thể hiện trong việc lĩnh hội các khái niệm và giải quyết các nhiệm vụ học tập của các em.

- Ở HS THCS tính phê phán của tư duy đang phát triển. Các em biết giải quyết vấn đề một cách có căn cứ. Mọi ý kiến nêu ra cần phải được chứng minh. Nhưng không phải tư duy của em nào cũng có được khả năng đó.

- Khả năng tưởng tượng của HSTHCS khá phong phú, nhưng còn bay bổng, thiếu thực tiễn. Do đó, những câu chuyện khoa học viễn tưởng, trinh thám... trở thành đối tượng thu hút, hấp dẫn các em.

Từ đặc điểm tư duy, tưởng tượng của HSTHCS khi dạy HS, giáo viên cần chú ý:

- Coi trọng phát triển tư duy trừu tượng cho HS để làm cơ sở cho việc lĩnh hội khái niệm khoa học trong chương trình học tập.

- Rèn luyện kĩ năng suy nghĩ, giải quyết các nhiệm vụ, tạo tình huống có vấn đề trong học tập, đặc biệt năng lực độc lập suy nghĩ, năng lực phê phán.

- Bồi dưỡng năng lực tưởng tượng phong phú nhưng có cơ sở thực tiễn.

3.2.4.4. Khả năng ngôn ngữ.

Nội dung kiến thức được mở rộng, việc học tập có hệ thống, các hình thức hoạt động muôn màu, muôn vẻ ở nhà trường và ngoài xã hội đã làm cho ngôn ngữ của HSTHCS phát triển, phong phú và chính xác hơn HS tiểu học. Thể hiện:

- Vốn từ được tăng lên rõ rệt, trong ngôn ngữ tính hình tượng, tính logic phát triển cao hơn HS tiểu học. Ví dụ, nhiều em biết làm thơ, viết chuyện rất hay.

- Tuy nhiên, ngôn ngữ của HSTHCS vẫn còn những hạn chế, thiếu sót. Đó là:

+ Khả năng dùng từ để biểu đạt ý nghĩ còn hạn chế: dùng từ sai, diễn đạt chưa chặt chẽ, một số thích dùng từ cầu kỳ, hoa mỹ nhưng sáo rỗng.

+ Nhiều em nói, viết sai chính tả; đặc biệt một số nói tục, chửi thề... Do đó, việc giúp HS THCS nói đúng, viết hay là nhiệm vụ quan trọng của người giáo viên.

3.2.4.5. Năng lực chú ý

Chú ý có chủ định được phát triển hơn HS tiểu học. Các phẩm chất chú ý như: khối lượng, sức tập trung, sự di chuyển chú ý được tăng lên rõ rệt.

Tuy nhiên, Chú ý của HS THCS cũng có những mâu thuẫn giữa tính có chủ định và tính dễ bị lôi cuốn bởi các sự vật, hiện tượng mới lạ, hấp dẫn... làm cho khả năng chú ý kém bền vững.

Chú ý học tập của HS phụ thuộc vào việc tổ chức HĐH cho các em của giáo viên và việc nâng cao ý thức, thái độ học tập đúng đắn cho HS.

Tóm lại, HSTHCS là lứa tuổi đầy tiềm năng trí tuệ sáng tạo. Trí tuệ của các em đang trong thời kỳ phát triển. Nếu được bồi dưỡng và giáo dục đúng đắn các em sẽ trở thành những con người thông minh, sáng tạo, một tiềm năng lao động của xã hội. Trí tuệ của trẻ phát triển như thế nào là tùy thuộc vào việc dạy dỗ của giáo viên, vào trình độ chuyên môn và kỹ năng nghề nghiệp của họ. Đêmôxten (nhà hùng biện cổ Hy Lạp) nói: “ Không thể có học trò thông minh, nếu không có những người thầy thông minh dạy”.

3.2.5. Đặc điểm nhân cách chủ yếu

3.2.5.1. Sự hình thành tự ý thức và tự ý thức của HS THCS

Đây là đặc điểm quan trọng của sự phát triển nhân cách lứa tuổi HSTHCS. So với tuổi HS tiểu học, tự ý thức của HS THCS có một chất lượng mới.

Các em quan tâm đến bản thân, có nhu cầu nhận thức bản thân (mình là người như thế nào? Mình có gì tốt, có gì chưa tốt?...). Do đó, các em có một đời sống nội tâm khá phức tạp (nhiều lúc cảm thấy vừa ý với bản thân có lúc lại tự phê bình mình, xuất hiện trạng thái lương tâm cắn dứt).

Nhiều công trình nghiên cứu TLH cho thấy:

- Mức độ tự ý thức của HS THCS cũng có sự khác nhau, không phải toàn bộ các phẩm chất tâm lý, nhân cách được HS ý thức ngay một lúc, mà ở đây những phẩm chất có liên quan đến HĐH như tính chuyên cần, kiên trì được ý thức trước; sau đó đến thái độ đối với người khác như tình bạn, lòng vị tha; tiếp đến là phẩm chất thể hiện thái độ đối với bản thân: tính khiêm tốn, tự cao, khoe khoang, tự phê bình; cuối cùng là những nét tính cách tổng hợp, thể hiện nhiều mặt của nhân cách: tình cảm trách nhiệm, lòng tự trọng, danh dự, tính nguyên tắc, tính mục đích...

- Về cách thức, ban đầu tự đánh giá (tự ý thức) của các em còn dựa vào đánh giá của những người xung quanh có uy tín. Dần dần, ở các em hình thành khuynh hướng độc lập trong phân tích, đánh giá bản thân.

- Trong tự ý thức của HSTHCS xuất hiện một mâu thuẫn giữa nhu cầu tìm hiểu bản thân và khả năng còn hạn chế để phân tích, đánh giá bản thân. Vì vậy, có thể nảy sinh hai thái cực hoặc là đánh giá mình quá cao so với thực tế, khả năng hoặc là tự hạ thấp bản thân. Nói chung, HS THCS thường đánh giá mình cao hơn khả năng thực tế. Vì vậy, ý nghĩa quyết định nhất để phát triển tự ý thức của lứa tuổi là cuộc sống tập thể của các em. Ở đây các em tìm thấy những giá trị đúng đắn, có lòng tin vào sự đánh của mình. Sự không thỏa mãn với bản thân, sự đánh giá không đúng của mọi người với HS có thể thúc đẩy một số em vươn lên, chứng minh khả năng của mình trong thực tế, nhưng cũng có thể khiến một số em có rung cảm nặng nề (cho rằng người lớn không công bằng với mình) và xa lánh người lớn. Vì vậy, việc đánh giá đúng HS và việc giúp HS tự đánh giá đúng mình có một ý nghĩa giáo dục quan trọng.

Tự đánh giá, tự ý thức là những tiền đề cơ bản của tự giáo dục của lứa tuổi. Song, để giúp các em phát triển tự giáo dục, giáo viên cần lưu ý:

- Giúp HS THCS xây dựng mẫu người lý tưởng phù hợp với khả năng và yêu cầu của xã hội.

- Hướng dẫn các em biết tự đề ra chương trình phấn đấu từng bước cụ thể.

- Hướng dẫn các em ghi nhật ký để tự giáo dục, tự rèn luyện bản thân.

3.2.5.2. Sự hình thành tình cảm

So với HS tiểu học, tình cảm của HS THCS sâu sắc và phức tạp hơn. Tuy nhiên, ở đầu cấp tình cảm của HS THCS vẫn còn có những nét giống HSTH, tuy sắc thái có khác. Ví dụ:

- Các em vẫn dễ xúc động, dễ bị kích động. Ví dụ, một hình ảnh, lời nói, cử chỉ có thể là bình thường với người lớn nhưng cũng làm cho các em xúc động, vui, buồn, đau khổ...

- Các em thường thể hiện xúc động của mình rất đa dạng: khi thì hồi hộp, khi thì phấn khởi vui tươi, khi thì lại la hét om sòm.

- HS THCS cũng hay bị kích động, đôi khi dẫn đến xúc động mạnh mẽ như: vui quá trớn, hay buồn ủ rũ, lúc thì quá hăng say, lúc thì quá trán nản. Đặc biệt trước những thái độ thiếu công bằng của cha mẹ, thầy cô giáo, trước những thái độ nhận xét, đánh giá không đúng đắn, các em dễ có những phản ứng mãnh liệt (cho là mình bị xúc phạm). Trong trường hợp đó, người lớn phải hết sức bình tĩnh, kiên nhẫn, cư xử đúng đắn, tế nhị. Nếu người lớn cũng nóng nảy thì chỉ làm tăng thêm tính kích động của HS và lúc đó các em sẽ không thể tiếp thu được sự giáo dục của thầy cô.

- Nhiều HSTHCS vẫn có tâm trạng thay đổi nhanh chóng, dễ dàng: đang vui chuyển sang buồn và ngược lại. Do sự thay đổi quá dễ dàng trong xúc cảm, nên thái độ của các em đối với những người xung quanh cũng có nhiều mâu thuẫn. Ví dụ, đối với các em nhỏ, có lúc thì yêu thương, có lúc lại bắt nạt; đối với các cụ già, có lúc thì giúp đỡ, có lúc lại chọc ghẹo.

Rõ ràng, cách biểu hiện cảm xúc của HSTHCS nó mang tính chất độc đáo: bông bột, sôi nổi, vô tư...nhưng mâu thuẫn.

Tuy nhiên, tình cảm của HS đã biết bắt đầu biết phục tùng ý chí và trở nên có chiều sâu và chiều rộng.

- Nhiều em biết kiềm chế cảm xúc: các em nữ biết kiềm chế sự khóc nhè, các em nam biết kìm hãm sự nổi khùng,

- Tính bột phát trong tình cảm dần dần bị mất đi, nhường chỗ cho những tình cảm có ý thức phát triển.

Điều đó là do các em có ít nhiều vốn hiểu biết về cuộc sống và do các mối quan hệ xã hội của các em ngày càng phát triển phong phú và phức tạp hơn.

Sự xuất hiện những cảm xúc giới tính mới lạ. Sự phát dục kích thích nam, nữ HSTHCS quan tâm đến bạn khác giới, muốn được bạn chú ý đến mình. Trong quan hệ giao tiếp với bạn khác giới, lần đầu tiên cảm thấy bối rối, xao xuyến, ngỡ ngàng.

+ Các em muốn che dấu những rung cảm mới lạ này bằng những hành vi, cử chỉ, thái độ như tỏ ra bông đùa, suồng sã, nói lảng sang chuyện khác.

+ Vì muốn thu hút sự chú ý của bạn khác nên HSTHCS cũng bắt đầu chú ý đến bản thân. Các em gái lúc này thích ngắm ngía trước gương, thích đồ trang sức, thích quần áo mới mới, thích làm dáng...

+ Dễ xúc động khi đọc báo viết về những mối tình say mê, thích xem phim về tình yêu. Khi đọc, khi xem các em thường quan tâm đến các nhân vật xem họ làm quen với nhau như thế nào? Họ thể hiện tình yêu đương ra sao?...

+ Những rung cảm giới tính thường chứa đựng nhiều tâm trạng phức tạp: Nhớ nhung, thẹn thùng, buồn vui, khao khát một cái nhìn trù mến, một lời nói dịu dàng, một cử chỉ quan tâm. Nhưng lại e ngại, run sợ trước lời tỏ tình của bạn khác giới, bởi chính HSTHCS, nhất là các em gái vẫn còn ngỡ ngàng trước những biến đổi mới lạ trong tình cảm của mình.

3.2.5.3. Sự hình thành đạo đức của HSTHCS

Sự hình thành ý thức đạo đức, sự hình thành những tiêu chuẩn hành vi đạo đức là những đặc điểm tâm lý quan trọng của lứa tuổi này. Nhà TLH V.A. Kruchetxki viết rằng: “HSTHCS là tuổi hình thành thế giới quan, niềm tin đạo đức, những nguyên tắc và lí tưởng, những hệ thống, những phán đoán, giá trị”.

Tất cả những yếu tố trên là cơ sở chỉ đạo hành vi của các em. Nếu khi còn nhỏ các em hành động chủ yếu theo sự chỉ dẫn của người lớn, thì bây giờ các em bắt đầu hành động theo những quan điểm, niềm tin riêng. Những điều này có ý nghĩa quan trọng đối với HSTHCS.

HSTHCS là lứa tuổi phát triển đạo đức mạnh mẽ. Nhân cách của các em được hình thành phụ thuộc vào việc HS có kinh nghiệm đạo đức như thế nào, thực hiện hành vi đạo đức nào? Do đó, người làm công tác giáo dục phải quan tâm đến sự hình thành cơ sở đạo đức cho HS, vì đôi khi trong ý thức của các em có thể xuất hiện những khái niệm và niềm tin đạo đức mâu thuẫn với nhận thức và niềm tin của nhà giáo dục muốn hình thành ở các em. Những công trình nghiên cứu TLH cho thấy:

- Đa số HSTHCS hiểu rõ những khái niệm đạo đức vừa sức với lứa tuổi này.

- Tuy nhiên, nhiều khái niệm đạo đức được hình thành tự phát ở HSTHCS ngoài sự chỉ đạo đúng đắn của nhà trường, gia đình do ảnh hưởng của các loại sách, báo, phim ảnh có nội dung giáo dục đồi trụy, phản động. Những điều này làm cho HS có những hành vi, thái độ xa lạ với chúng ta: vô lễ, hỗn láo, nghiện ngập, hiếp dâm, độc ác..

- Sự hiểu biết các khái niệm đạo đức thường mang tính chất hình thức và phiến diện (nghiên cứu của L.N. Đê xép). Vì vậy, HSTHCS đôi khi hình thành cho mình cả phẩm chất đạo đức tốt lẫn xấu.

Nhiệm vụ của nhà giáo dục là phải tế nhị và khéo léo trong việc khắc phục những quan điểm không đúng, giải thích thực chất của sự việc, phá vỡ những quan điểm, những sai lầm của trẻ không phải bằng những lời giáo huấn buồn tẻ, những lời dẫn dắt khô khan, lạnh nhạt mà phải bằng những câu chuyện thân mật, chân thành, những tấm gương sống động qua giao tiếp và các hình thức giáo dục khác.

*** Câu hỏi ôn tập:**

1. Nêu một số đặc điểm nổi bật về sinh lý, tâm lý của lứa tuổi HSTHCS.
2. Trình bày đặc điểm giao tiếp của HSTHCS.
3. Trình bày đặc điểm tình cảm của HSTHCS.
4. Trình bày đặc điểm ý thức, tự ý thức của HSTHCS.

*** Câu hỏi thảo luận:**

1. Thiếu niên (HSHCS) là lứa tuổi “khó dạy bảo”, “khó giáo dục”. Quan niệm đó đúng hay sai? Người lớn cần có thái độ như thế nào trong công tác giáo dục TN?

Chương 4

TÂM LÝ HỌC DẠY HỌC

4.1. Bản chất của hoạt động dạy và hoạt động học

4.1.1. Hoạt động dạy (HDD)

4.1.1.1. Định nghĩa: HDD là hoạt động của giáo viên (GV) có đối tượng là học sinh (HS) với HĐH của các em. Bằng HDD, GV tổ chức cho HS thực hiện HĐH nhằm lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, phát triển trí tuệ, hình thành nhân cách.

4.1.1.2. Các hành động dạy. Khái niệm tổ chức HDD của GV là đưa HS vào việc thực hiện các hành động học bằng hệ thống thao tác nhất định thông qua việc thực hiện các những việc (các hành động) cụ thể sau:

- Đề ra mục đích yêu cầu, nghĩa là xác định sản phẩm học tập và tiêu chuẩn của sản phẩm đó (thường gọi là mục đích yêu cầu của bài giảng).

- Cung cấp điều kiện, phương tiện để HS thực hiện hoạt động. Đó chính là học liệu bao gồm sách vở, giấy bút, đồ dùng học tập, thiết bị thí nghiệm thực hành... phù hợp với nội dung học tập.

- Vạch ra trình tự thực hiện các hành động, thao tác (quy trình) và những quy định chặt chẽ phải tuân theo khi thực hiện các hành động, các thao tác theo quy trình (quy phạm).

- Chỉ dẫn HS làm theo quy trình, quy phạm; đồng thời trong quá trình đó GV theo dõi, giúp đỡ học sinh trong trường hợp gặp khó khăn.

- Đánh giá và hướng dẫn HS tự đánh giá kết quả học tập theo các tiêu chuẩn đã đề ra. Đó là 5 việc chính trong quá trình thực hiện HĐ dạy cụ thể của GV. Song trên thực tế, không phải môn nào, tiết nào cũng diễn ra như vậy, mà tùy thuộc vào nội dung, phương tiện cụ thể, hoạt động dạy của GV theo những phương pháp khác nhau...vv.

4.1.1.3. Các kiểu dạy học. Xét về bản chất của phương pháp dạy học, theo L.X.Vurgôtxki, có hai kiểu dạy học ứng với hai kiểu định hướng khác nhau :

- DH hướng vào mức độ hiện có của HS. Kiểu DH này không đem lại cái mới cho HS, không tạo ra sự phát triển ở các em.

- DH hướng vào vùng phát triển gần nhất. DH theo kiểu này là cung cấp cho HS những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo mới, hình thành và phát triển năng lực trí tuệ ở trẻ.

d. Các thành tố của HĐ dạy. Nhìn một cách khái quát thì HĐ dạy của GV được cấu thành bởi 3 nhân tố chính: *Nội dung, phương pháp, tổ chức*. Ba nhân tố này chi phối HĐ dạy của GV, trong đó có nhân tố mà người GV có thể chủ động điều khiển nó cho thích hợp như phương pháp, phương thức tổ chức DH, còn nội dung DH là nhân tố có tính chất quy phạm GV không được thay đổi.

4.1.2. Hoạt động học (HĐH)

4.1.2.1. Định nghĩa: Học theo nghĩa nguyên thủy là bản tính của con người hướng vào việc tiếp thu tri thức, kỹ năng kỹ xảo, các giá trị nhằm hình thành và phát triển trí tuệ, nhân cách người học.

4.1.2.2. Phân loại học. Để tiếp thu tri thức, kỹ năng, kỹ xảo... thì ở con người có nhiều cách khác nhau, phương pháp khác nhau:

- Học nhờ trải nghiệm cuộc sống, tức là thông qua hoạt động thực tiễn con người lĩnh hội được tri thức, kỹ năng, kỹ xảo... theo kiểu đi ngày đàng, học sàng khôn. Hay trẻ nhỏ, thông qua chơi mà học. Cách học này có đặc điểm:

+ Những tri thức thu được không phù hợp với mục đích trực tiếp của hành động hay hành vi.

+ Chỉ lĩnh hội được những gì liên quan đến hứng thú, nhu cầu của bản thân.

+ Tri thức thu được thường rời rạc, thiếu hệ thống.

+ Chỉ hình thành được ở người học năng lực thực tiễn do kinh nghiệm hàng ngày trực tiếp mang lại (kiểu sống lâu lên lão làng).

Song thực tiễn lại luôn đòi hỏi con người phải có tri thức thực sự khoa học, chính xác, hệ thống... để đạt được điều này đòi hỏi việc tiếp thu tri thức phải có mục đích, cách thức tổ chức khoa học, gọi là học bằng PP nhà trường.

- Học theo phương pháp nhà trường (HĐH, là việc học được tổ chức tự giác từ phía Nhà nước và xã hội, được thực hiện trong trường học với mục đích tổ chức, lãnh đạo, hướng dẫn, điều khiển HS chiếm lĩnh tri thức, kỹ năng, kỹ xảo... Học tập theo kiểu này có đặc điểm:

+ Đây là một dạng hoạt động đặc thù của con người.

+ Nó chỉ có thể thực hiện ở một trình độ khi mà con người có được khả năng điều chỉnh những hành động của mình một cách có ý thức (5-6) tuổi.

+ Chỉ có thông qua hoạt động này mới làm phát triển toàn diện nhân cách người học. Kiểu học này, TLH gọi là HĐH. Học theo phương pháp nhà trường khi được phát triển cao một cách độc lập có ý thức ở người lớn gọi là *tự học*.

- Tự học, là hình thức lĩnh hội tri thức trên cơ sở cá nhân biết tự xác định mục đích, nội dung, pp, kế hoạch, điều kiện để học một cách hiệu quả. Đây là pp hiện đang được xã hội và nhiều người quan tâm. Tuy nhiên, không phải ai cũng thành công bởi lẽ tự học đòi hỏi người học phải có thái độ, động cơ học tập đúng đắn, nắm được các kỹ năng tự học, có ý chí nghị lực cao...vv.

4.1.2.3. Bản chất của HĐH. Bản chất của HĐH được thể hiện qua các đặc điểm sau đây:

- Đối tượng của HĐH là các tri thức, kỹ năng, kỹ xảo tương ứng với nó. Có thể nói cái đích mà HĐH hướng tới là việc chiếm lĩnh các tri thức, kỹ năng, kỹ xảo. Việc chiếm lĩnh này đòi hỏi con người phải tích cực tiến hành hoạt động bằng ý thức tự giác và năng lực trí tuệ của mình. Do đó, muốn phát động được tính tự giác trong học tập của HS, việc đầu tiên là cần phải làm cho đối tượng cần chiếm lĩnh được xuất hiện trong ý thức của HS (động cơ học tập).

- HĐH là hoạt động hướng vào làm thay đổi chính mình. Thông thường các hoạt động khác hướng vào làm thay đổi khách thể, ví dụ: hoạt động lao động sản xuất, hoạt động xã hội...; trong khi đó, HĐH lại làm thay đổi chính chủ thể của hoạt động thông qua việc chiếm lĩnh đối tượng hoạt động. Người học càng giác ngộ sâu sắc hoạt động này bao nhiêu thì sức mạnh vật chất, tinh thần của họ càng được phát huy bấy nhiêu và

như vậy, sự biến đổi và phát triển tâm lý của họ càng lớn lao và mạnh mẽ. Dĩ nhiên HĐH cũng làm thay đổi khách thể, song đó không phải là mục đích tự thân của HĐH mà chỉ là phương tiện không thể thiếu của HĐ này nhằm mục đích làm thay đổi chính chủ thể hoạt động.

- HĐH là hoạt động được điều khiển một cách có ý thức nhằm tiếp thu tri thức, kỹ năng kỹ xảo, tiếp thu cả nội dung và hình thức của chúng. Sự tiếp thu (lĩnh hội) tri thức, kỹ năng, kỹ xảo có thể diễn ra trong thực tiễn. Trái lại sự tiếp thu tri thức, kỹ năng, kỹ xảo trong HĐH là sự tiếp thu có tính tự giác cao. Đối tượng tiếp thu đã trở thành mục đích của HĐH. Những tri thức này được chọn lọc, tinh chế và tổ chức lại trong một hệ thống nhất định. Đó là con đường lí luận trong việc tiếp thu tri thức, kỹ năng, kỹ xảo. Do đó HĐH phải tạo được ở người học những hành động thích hợp với mục đích của việc tiếp thu. Sự tiếp thu như thế chỉ có thể diễn ra trong HĐH được điều khiển một cách có ý thức.

- HĐH không chỉ hướng vào việc tiếp thu những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo mới mà còn hướng vào việc tiếp thu cả những tri thức của chính bản thân hoạt động. Nói cách khác là tiếp thu cả phương pháp giành tri thức đó (cách học). Bởi lẽ, muốn học đạt kết quả cao người học phải biết cách học, nghĩa là phải có tri thức về bản thân hoạt động học. Sự tiếp thu này không thể diễn ra một cách độc lập với việc tiếp thu tri thức, kỹ năng, kỹ xảo. Do đó, trong khi tổ chức HĐH cho HS, người dạy phải ý thức được những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo nào cần được hình thành ở HS và cách thức lĩnh hội những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo đó như thế nào? (cái và cách).

- HĐH là hoạt động chủ đạo đối với lứa tuổi HS tiểu học. Đây là hoạt động lần đầu tiên xuất hiện ở HS như là hoạt động có ý thức và nó có ảnh hưởng to lớn trong việc hình thành những đặc điểm tâm lý đặc trưng của lứa tuổi.

4.1.2.4. Cấu trúc của HĐH, gồm các thành tố sau:

- Chủ thể của HĐH là HS ở lứa tuổi khác nhau.
- Đối tượng của HĐH cũng là nội dung của HĐH, đó là hệ thống tri thức, kỹ năng, kỹ xảo các môn học trong trường TH. Hệ thống tri thức này được các nhà khoa

học, sư phạm học chọn lọc từ nền văn minh, văn hóa nhân loại xây dựng thành nội dung-chương trình, sách giáo khoa dạy cho HS. Đó cũng là cái làm nên văn minh, văn hóa nhà trường.

- Động cơ học tập của HS, đó là nhu cầu được mỗi HS nhận thức, trở thành động lực thôi thúc các em học, hay nói cách khác động cơ học tập là cái mà vì nó HS học. Các công trình nghiên cứu tâm lý cho thấy, động cơ học tập ở HS rất phong phú đa dạng. Người ta thường chia làm 2 loại:

- + Động cơ học tập bên trong hay động cơ hoàn thiện tri thức và,
- + Động cơ học tập bên ngoài hay động cơ quan hệ xã hội.

Nhìn chung ở HS thường có vài ba động cơ học tập khác nhau, nhưng chỉ có một động cơ chiếm ưu thế; và động cơ đích thực, động cơ chân chính là động cơ xuất phát từ chính đối tượng của HĐH, từ chính việc lĩnh hội nội dung học và đó là động cơ đúng đắn.

Trong quá trình dạy học, GV có nhiệm vụ phải hình thành ở HS động cơ học tập đúng đắn; đó chính là động lực thúc đẩy các em học tập một cách tích cực, hiệu quả.

- Nhiệm vụ học tập là hình thức cụ thể hóa nội dung học tập thành việc học cụ thể trong từng tiết học, bài học để có được sản phẩm nhất định. Đó chính là đơn vị kiến thức cùng kỹ năng cụ thể với những phương tiện cần thiết tương ứng để HS có thể thực hiện các hành động học bằng hệ thống thao tác tương ứng để đạt sản phẩm học tập theo quy định. Như vậy, mỗi tiết học, bài học có thể có một hay vài ba nhiệm vụ học tập. Nhiệm vụ học tập cần phải đảm bảo hai điều kiện sau:

- + Phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý HS (lứa tuổi, lớp học, cấp học, bậc học).
- + Tạo ra được năng lực mới ở trẻ.

Nhiệm vụ HT là nhân tố quan trọng của HĐH, vì không có nó thì HĐH không được cụ thể hóa và như vậy không thể đạt tới kết quả. Nhiệm vụ học tập hiện nay thường được xác định là mục tiêu của tiết dạy.

- Hành động học, là đơn vị cấu thành HĐH nhằm thực hiện từng nhiệm vụ học tập cụ thể, gồm các hành động: phân tích, mô hình hóa, cụ thể hóa, hành động kiểm tra-đánh giá. Cụ thể:

+ Hành động phân tích, là hành động tiên quyết trong hoạt động lĩnh hội tri thức của HS. Qua hành động này HS phát hiện được lôgic của đối tượng (khái niệm). Hành động phân tích là điểm tựa đầu tiên của quá trình lĩnh hội.

+ Hành động mô hình hóa, là cách thức HS ghi lại quá trình và kết quả thực hiện hành động phân tích dưới dạng mô hình và kí hiệu. Qua mô hình, HS có thể quan sát lôgic của đối tượng một cách trực quan, cụ thể.

Như vậy, mô hình cũng có thể được xem như là đối tượng đã được nhận dạng và ghi chép lại, nhờ đó khái niệm được chuyển từ bên ngoài vào trong trí óc HS. Quá trình đó diễn ra theo tiến trình sau:

Đối tượng (khái niệm bên ngoài) → Mô hình → Khái niệm (trong đầu)

Trong quá trình học tập, HS thường sử dụng các loại mô hình sau :

- Mô hình giống với vật thật.

- Mô hình biểu trưng, có tính trừu tượng cao hơn mô hình trên, nhưng tính trực quan vẫn còn rất rõ nét.

- Mô hình kí hiệu (vẽ đoán), là mô hình hoàn toàn có tính chất quy ước để diễn đạt lôgic của khái niệm. Ví dụ, diện tích hình tam giác được diễn đạt bằng công thức:

$S = 1/2ah$. Mô hình này có đặc điểm là tính trực quan bị tước đi gần hết, chỉ giữ lại mối quan hệ lôgic thuần khiết của đối tượng. Nó là công cụ để tiến hành các hoạt động trí óc, để phát triển tư duy trừu tượng và tư duy lí luận.

+ Hành động cụ thể hóa. Qua 2 hành động trên HS bước đầu lĩnh hội được tri thức lí luận và khái quát. Hành động cụ thể hóa được triển khai trên hệ thống thao tác cụ thể hóa. Thực hiện hành động này có nghĩa là trẻ em đi vào giải quyết những tình huống cụ thể. Dựa trên mẫu khái quát ban đầu (công thức), trẻ thay thế vào đó các vật liệu mới để tìm ra kết quả. Hành động cụ thể hóa làm cho đối tượng trở nên thực tiễn và được củng cố vững chắc hơn đối với nhận thức của HS .

+ Hành động kiểm tra và đánh giá. Quá trình HS thực hiện các hành động học tập nêu trên là quá trình các em tự làm ra sản phẩm học tập của mình. Sản phẩm học tập của HS có hai hình thái thể hiện: ở bên ngoài HS và hình thành trong óc như những yếu tố hình thành thành năng lực, phẩm chất, nhân cách HS. Hành động kiểm tra-đánh giá được triển khai trên hệ thống thao tác kiểm tra-đánh giá để xác định mức độ kết quả hoạt động. Đây là khâu cuối cùng của quá trình hoạt động. Trong đó trẻ em được xem xét chính xác toàn bộ nội dung của đối tượng lĩnh hội. Hành động kiểm tra-đánh giá có chức năng định hướng và tự điều chỉnh HĐH của HS, lúc đầu dưới sự hướng dẫn của GV, về sau HS có thể tự mình thực hiện.

4.1.2.5. Hình thành HĐH:

Trong quá trình dạy học, việc GV hình thành HĐH cho HS là việc hệ trọng có tính chất quyết định chất lượng và hiệu quả dạy và học, hay nói cách khác là nó quyết định việc “Dạy tốt - Học tốt”. Bởi lẽ:

- Quan điểm dạy học hiện đại coi HS là nhân vật trung tâm, chủ thể tự giác, tích cực trong việc tiếp thu, lĩnh hội tri thức; GV là người tổ chức, lãnh đạo, điều khiển.

- Chuyên sang giai đoạn phát triển mới, bước vào kỷ nguyên mới XXI thì việc dạy cho HS về cách thức, phương pháp lĩnh hội tri thức trở nên quan trọng hơn nhiều so với nội dung tri thức, những gì nhà trường cần dạy cho các em.

Do đó, có thể nói rằng, dạy học chính là hình thành HĐH cho HS. Hình thành HĐH cho HS, theo lí thuyết TLH hoạt động về HĐH, chính là thực hiện HĐD của GV với mục đích và những việc làm cụ thể được xác định trước. Đó là quá trình hình thành động cơ học tập đúng đắn cho HS, hình thành và giao nhiệm vụ học tập cho các em, tổ chức, hướng dẫn các em thực hiện các hành động học.

4.2. Sự lĩnh hội khái niệm

4.2.1. Khái niệm về khái niệm.

4.2.1.1. Khái niệm: Có nhiều định nghĩa:

Khái niệm là hình thức cơ bản của tư duy, phản ánh những dấu hiệu bản chất, quy luật của sự vật, hiện tượng trong thế giới khách quan.

Như vậy, khái niệm là “cái phản ánh” và bản chất của sự vật, hiện tượng là “cái được phản ánh”, để truyền đạt và lưu trữ thông tin người ta đặt cho khái niệm một thuật ngữ (tên).

Dưới góc độ hoạt động, khái niệm là một năng lực thực tiễn được kết tinh lại và “gửi gắm” vào trong đối tượng. Ví dụ, khái niệm “cái cốc.

Khái niệm là một trong những hình thức phản ánh thế giới vào tư duy con người, nhờ đó mà người ta nhận thức được bản chất của sự vật, hiện tượng, các quá trình. Đó là sự nhận thức cái khái quát về các mặt, những dấu hiệu cơ bản của sự vật, hiện tượng và quá trình mà con người phản ánh nó. Đó chính là khái niệm khoa học.

4.2.1.2. Phân loại khái niệm: Người ta thường chia khái niệm làm 2 loại:

- Khái niệm khoa học, như trên; và
- Khái niệm đời thường (kinh nghiệm, thông tục, sinh hoạt).

Ví dụ: Nước, ánh sáng... là những khái niệm sinh hoạt. Nhưng người ta không thể phân biệt được chỉ bằng kinh nghiệm nước tinh khiết với nước pha tạp; nước sạch với nước có độc tố... Nếu được học và có được khái niệm khoa học về nước thì người ta sẽ hiểu rằng, nước là hợp chất gồm 2 phân tử H và 1 phân tử O₂, theo công thức hóa học H₂O. Từ đó, người ta có thể tạo ra nước, làm ra mưa nhân tạo...

Khái niệm là sản phẩm của nhận thức đang phát triển trong lịch sử. Nhận thức này phát triển từ giai đoạn thấp lên giai đoạn cao; do vậy mà khái niệm ngày càng sâu hơn, hoàn thiện hơn, hoàn thiện hơn và nảy sinh những khái niệm mới. Như vậy, các khái niệm không có bản chất tĩnh, bất biến mà luôn ở trạng thái phát triển theo hướng phản ánh hiện thực một cách thích hợp.

Các khái niệm được ghi lại dưới hình thức ngôn ngữ này hay ngôn ngữ khác. Vì vậy, mọi khái niệm đều trừu tượng và thoát ly khỏi thực tiễn. Nhờ đó, khái niệm trở thành công cụ, phương tiện để nhận thức, phản ánh hiện thực khách quan.

4.2.1.3. Vai trò (chức năng) của khái niệm

- Khái niệm vừa là mục đích vừa là phương tiện của hoạt động, nhất là hoạt động trí tuệ, HĐHT của học sinh. Mỗi lần HS lĩnh hội thêm được khái niệm mới là một lần tăng thêm sức mạnh tinh thần, bồi đắp thêm năng lực.

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

- Nó là vườn ươm của tư tưởng, của niềm tin. Chính vì lẽ đó, khái niệm được hình thành, được chiếm lĩnh sẽ là “viên gạch” xây nên “tòa nhân cách” của cá nhân. Vì thế, theo các nhà chuyên môn cho rằng: “ DH là giúp HS lĩnh hội khái niệm, là tổ chức quá trình phát triển của các em”.

Theo GS. Bùi Văn Huệ, khái niệm có 3 chức năng:

- Chức năng oritxtic: khái niệm là công cụ của tư duy, là công cụ để con người phát hiện chân lý mới, tri thức mới.

- Chức năng phân tích: trên cơ sở những khái niệm đã biết, người ta tìm cách xây dựng các khái niệm mới.

- Chức năng tổng hợp: khái niệm cho phép tư duy đi từ khái niệm, tri thức hiện có, tổng hợp lại, rút ra khái niệm mới.

4.2.2. Bản chất tâm lý của quá trình hình thành khái niệm.

Khái niệm theo các nhà chuyên môn có hai “quê hương”- hai nơi cư trú.

- Quê hương thứ nhất, ở chính đối tượng (vật thể hay hiện tượng).

- Quê hương thứ hai, ở trong đầu (tâm lý chủ thể).

Khi khái niệm có trong đầu HS là kết quả của quá trình lĩnh hội-học tập của HS; bắt đầu từ bên ngoài chủ thể, vật chất (vật thể hay hiện tượng chứa đối tượng) chuyển vào bên trong (tinh thần, tâm lý) HS, dưới sự tổ chức, hướng dẫn của GV.

Có thể hình dung quá trình đó như sau: Bằng các hành động học của mình, HS tiếp cận, thâm nhập vào vào vật thể có chứa khái niệm K1, gạt bỏ những gì che dấu khái niệm K1, làm lộ rõ nguyên hình của nó. Nghĩa là, bằng hành động học của mình,

dưới sự giúp đỡ, hướng dẫn của GV, HS đã chuyển được khái niệm K1 từ bên ngoài vào trong đầu óc mình, biến cái vật chất thành cái tinh thần.

Quá trình “chuyển chỗ ở” như vậy chính là quá trình hình thành khái niệm ở chủ thể. Muốn tạo ra quá trình chuyển chỗ ở đó phải lấy hành động của chủ thể thâm nhập vào đối tượng làm cơ sở.

Trong dạy học, muốn hình thành khái niệm cho HS, GV phải tổ chức hành động của HS tác động vào đối tượng theo đúng quy trình hình thành khái niệm (cũng chính là logic của khái niệm) mà nhà khoa học đã phát hiện ra trong lịch sử. Chính quá trình tổ chức hành động học của HS như vậy là nhằm tách logics của khái niệm ra khỏi đối tượng để chuyển vào đầu HS. Bởi thế ta mới nói, muốn hình thành khái niệm ở HS phải lấy hành động học của các em làm cơ sở.

Trong DH, để HS lĩnh hội được khái niệm thì GV cần hiểu biết và nắm vững quy trình tổ chức cho HS thực hiện HĐH.

4.2.3. Dạy cho HS lĩnh hội khái niệm một cách vững chắc.

Theo các nhà chuyên môn, để HS lĩnh hội vững chắc khái niệm, GV cần tổ chức cho HS thực hiện HĐH theo 3 công đoạn chính, kế tiếp nhau:

Hình thành → Luyện tập → Sử dụng (được thực hiện qua các tiết học, hoặc hoạt động ngoài giờ lên lớp). Mỗi công đoạn này được triển khai thực hiện như sau:

4.2.3.1. Tổ chức công đoạn hình thành.

Mục đích, giúp HS bước đầu lĩnh hội được khái niệm, hay kiến thức cơ bản của bài học.

Cách thức tiến hành:

Bước 1, Giao nhiệm vụ và hình thành động cơ học tập cho HS.

- Trước hết, GV cần xác định rõ mục đích, yêu cầu của bài học.

+ Mục của bài học chính là đối tượng học tập mà HS cần lĩnh hội (đó có thể là khái niệm khoa học, kiến thức và kỹ năng cơ bản, cũng có thể là sự củng cố các kiến thức và kỹ năng đó).

+ Yêu cầu của bài học chính là sự mô tả định tính hoặc định lượng những tiêu chuẩn của sản phẩm hoặc những yêu cầu về kết quả học của HS.

- Tiếp theo, GV cần xác định rõ những thiết bị, phương tiện và điều kiện cần thiết nhờ có nó mà HS thực hiện được các hành động và thao tác học tập. Những phương tiện, thiết bị đó có thể do nhà trường cấp hoặc do GV, HS tự làm.

- Tiếp đến, để dẫn dắt HS vào quá trình thực hiện HĐH, GV định hướng cho HS bằng việc nêu rõ mục đích, yêu cầu, những thiết bị, phương tiện và điều kiện mà HS có, đồng thời kết cấu lại thành nhiệm vụ học tập. (Nói một cách ngắn gọn nhiệm vụ học tập được kết cấu từ mục đích và phương tiện học tập cho HS).

- Sau đó, GV giao cho HS thực hiện.

Công việc định hướng và giao nhiệm vụ vừa nêu cũng chính là việc làm nảy sinh, hình thành ở các em nhu cầu, động cơ học tập.

Bước 2, Hướng dẫn HS giải quyết nhiệm vụ học.

Nhiệm vụ này được mỗi HS thực hiện bằng các hành động học với những thao tác tương ứng (phân tích, mô hình hóa, cụ thể hóa). Quá trình này chính là quá trình HS tiếp cận đối tượng bằng cách phân tích, khám phá, bước đầu lĩnh hội đối tượng và định hình lại ở dạng mô hình, kí hiệu.

Trong quá trình HS thực hiện nhiệm vụ học tập, GV theo dõi, giúp đỡ những HS gặp khó khăn, đồng thời đưa ra những nhận xét, đánh giá quá trình và kết quả làm việc của HS.

Nhiệm vụ học tập mà GV đưa ra cho HS giải quyết ở công đoạn này có thể gọi là bài toán, vì nó hướng HS vào việc phát hiện và bước đầu tiếp cận đối tượng mới (khái niệm mới, kiến thức mới).

4.2.3.2. Tổ chức cho HS thực hiện công đoạn luyện tập.

Để có kĩ năng, kĩ xảo thì HS phải luyện tập bằng cách dùng phương pháp chung đã được hình thành trong việc giải bài toán trên để giải quyết những bài toán phong phú, đa dạng cùng loại với bài toán. Bài tập cũng chính là những tình huống sự phạm được tạo nên bởi mục đích và phương tiện, điều kiện tương ứng nhưng không ẩn chứa

đối tượng lĩnh hội mới, mà chỉ giúp HS củng cố nhận thức về đối tượng vừa mới lĩnh hội nhờ giải bài toán. Tới độ nhất định thì HS sẽ có kỹ năng và luyện tập nhiều hơn sẽ có kỹ xảo.

4.2.3.3. Yêu cầu HS sử dụng kiến thức và kỹ năng đã học.

Công đoạn này GV tổ chức, hướng dẫn HS sử dụng những gì đã học được vào trong học tập để lĩnh hội kiến thức mới, vận dụng nó để xử lý các nhiệm vụ nảy sinh trong học tập và cuộc sống.

4.3. Sự hình thành kỹ năng, kỹ xảo học tập

4.3.1. Kỹ năng, kỹ xảo học tập là gì? (Quan niệm về kỹ năng, kỹ xảo học tập).

4.3.1.1. Kỹ năng, có nhiều quan niệm khác nhau về kỹ năng.

Theo Từ điển Tiếng Việt (1994): *Kỹ năng là khả năng vận dụng những kiến thức trong một lĩnh vực nào đó vào thực tế.*

Theo U.S. Department of labors Dictionary of Ocupatinal Titles: *Kỹ năng là khả năng thực hiện thành thạo một hành động, khả năng này có thể có được thông qua giáo dục, thông qua trải nghiệm công tác, cuộc sống nhiều năm.*

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

Kỹ năng học tập: là khả năng vận dụng có hiệu quả những kiến thức về phương thức thực hiện các hành động học tập đã được HS lĩnh hội để giải quyết nhiệm vụ học tập mới.

4.3.1.2. Kỹ xảo học tập, là những hành động học tập đã được củng cố và tự động hóa.

4.3.2. Hình thành kỹ năng, kỹ xảo học tập

4.3.2.1. Sự hình thành kỹ năng.

Hình thành kỹ năng cho HS thực chất là làm cho các em nắm vững hệ thống các thao tác học tập cụ thể tương ứng với những nội dung xác định.

Để hình thành kỹ năng cho HS, trước hết GV cần phải dạy cho HS những kiến thức, sau đó tổ chức cho HS luyện tập. Khi hình thành kỹ năng cho HS (chủ yếu là kỹ năng học tập), GV cần:

- Giúp HS tìm tòi để tìm ra yếu tố đã cho và yếu tố phải tìm và mối quan hệ giữa chúng.

- Giúp HS hình thành một mô hình khái quát để giải quyết các bài tập, các đối tượng cùng loại.

- Xác lập được mối quan hệ giữa bài tập mô hình khái quát và các kiến thức tương ứng.

4.3.2.2. Sự hình thành kỹ xảo.

Để hình thành kỹ xảo cho HS, GV phải hướng dẫn, yêu cầu các em luyện tập nhiều lần, đến độ nào đó thì kỹ năng sẽ chuyển thành kỹ xảo.

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

- *Một là*, phải làm cho HS hiểu biện pháp hành động. Có thể bằng các cách như: cho HS quan sát hành động mẫu, kết quả mẫu, hướng dẫn chỉ vẽ hoặc kết hợp các cách nói trên.

- *Hai là*, luyện tập. Khi luyện tập phải bảo đảm các yếu tố sau:

- + Cần làm cho HS biết chính xác mục đích của luyện tập.

- + Theo dõi thật chính xác quá trình luyện tập.

- + Luyện tập đủ số lần.

- + luyện tập một cách hệ thống, liên tục.

- *Ba là*, tự động hóa. Luyện khi nào các động tác, hành động thuần thục thì thôi.

4.4. Dạy học và sự phát triển trí tuệ

4.4.1. Khái niệm về sự phát triển trí tuệ.

Trí tuệ là gì? Thế nào là sự phát triển trí tuệ? Xung quanh vấn đề này đã từng tồn tại nhiều quan niệm khác nhau.

4.4.1.1. Trí tuệ là gì? Trí tuệ hay trí thông minh (intelligence) trong TLH hiện nay có 2 xu hướng chính:

- Giải thích khái niệm trí thông minh quá rộng; “Trí tuệ là năng lực học tập”.
- Thu hẹp khái niệm trí thông minh vào các quá trình tư duy: “Trí tuệ là năng lực tư duy”, tức là khả năng sử dụng có hiệu quả các thao tác tư duy để giải quyết vấn đề đặt ra. Hiệu quả giải quyết nhiệm vụ cũng là thước đo mức độ phát triển trí tuệ. (N.A. Menchinxcaia, X.L. Rubinxtêin, N.X. Lâytex...).

Trí thông minh là năng lực thích ứng (F.S.Freeman), là định nghĩa phổ biến nhất và được nhiều nhà TLH thừa nhận nhất. V. Stern, nhà TLH Đức định nghĩa: *Trí tuệ là năng lực chung của cá nhân biết đặt tư duy một cách có ý thức vào những yêu cầu mới. Đây là năng lực thích ứng tinh thần chung đối với nhiệm vụ và điều kiện mới của đời sống.* (V. Stern là cha đẻ của chỉ số IQ).

4.4.1.2. Khái niệm về sự phát triển trí tuệ.

Theo các nhà TLH, sự phát triển trí tuệ là sự biến đổi về chất trong hoạt động nhận thức của con người. Đó là sự biến đổi cấu trúc của tài liệu phản ánh và phương thức phản ánh chúng. (N.A. Menchinxkaia).

Một số nhà triết học và TLH cho rằng, khái niệm về sự phát triển trí tuệ là rất trừu tượng, khó tiếp cận. Vì vậy, ta chỉ có thể hiểu nó qua một số nội dung sau:

- Nói đến sự phát triển là có sự biến đổi, nhưng không phải mọi sự biến đổi đều đồng nghĩa với sự phát triển, mà chỉ có sự biến đổi về chất, đi theo quy luật.
- Sự phát triển trí tuệ của HS được giới hạn trong hoạt động nhận thức, hoạt động phản ánh thế giới khách quan (thuộc về tự nhiên, xã hội, con người).
- Đặc trưng nói lên bản chất của sự phát triển trí tuệ là ở chỗ vừa thay đổi cấu trúc của cái được phản ánh, vừa thay đổi phương thức phản ánh chúng (cái và cách). Như vậy, để HS có sự phát triển trí tuệ trong học tập thì GV cần tổ chức cho trẻ lĩnh hội được hệ thống tri thức, nắm được phương thức phản ánh chúng. Cần tránh 2 khuynh hướng trong DH:
 - + Nhồi nhét kiến thức, coi nhẹ rèn luyện kỹ năng, thủ thuật hoạt động trí óc.
 - + Chỉ chú trọng thủ thuật trí óc, coi nhẹ trang bị tri thức, kỹ năng, kỹ xảo.

Do đó, để tạo điều kiện cho HS phát triển trí tuệ, GV cần phải chú ý đảm bảo được sự thống nhất giữa việc trang bị tri thức và phương pháp lĩnh hội tri thức đó. (chú ý dạy cả cái và cách).

4.4.2. Các chỉ số của sự phát triển trí tuệ.

Sự phát triển trí tuệ của HS là vấn đề được nhiều nhà TLH đi sâu nghiên cứu. Tuy nhiên, xung quanh vấn đề này cũng tồn tại nhiều ý kiến khác nhau. Nhìn chung, sự phát triển trí tuệ được biểu hiện ở các chỉ số sau:

Một là, tốc độ định hướng trí tuệ (sự nhanh trí). Thể hiện ở khả năng nhanh chóng tìm ra được các hướng giải quyết bài toán, nhiệm vụ mới trong học tập và thực tiễn.

Hai là, tốc độ khái quát (chóng hiểu). Thể hiện ở số lần luyện tập cần thiết theo cùng một kiểu để hình thành được hành động khái quát. Ví dụ, nhanh chóng tìm được phương pháp giải toán, nhanh chóng nắm được kĩ thuật động tác luyện tập.

Ba là, tính tiết kiệm của tư duy, được thể hiện ở số lần luyện tập cần và đủ để đi đến kết quả, đáp số, mục đích. Ví dụ, một bài toán có nhiều cách giải, HS biết tìm cách giải ngắn gọn nhất.

Bốn là, tính mềm dẻo của trí tuệ, được thể hiện ở kĩ năng thích ứng, kĩ năng xác lập quan hệ phụ thuộc, kĩ năng xem xét đa chiều cùng một vấn đề.

Năm là, tính phê phán của trí tuệ. Thể hiện ở khả năng không chấp nhận một cách vô thức những thông tin, kiến thức do cảm giác đem lại, không khẳng định, không kết luận một cách không có căn cứ.

Sáu là, tính sâu sắc của trí tuệ. Đó là khả năng thâm sâu vào tài liệu học tập, hiện tượng nghiên cứu, phân biệt được cái bản chất với cái không bản chất, cái chủ yếu với cái thứ yếu.

4.4.3. Các giai đoạn phát triển trí tuệ.

Nói đến sự phát triển trí tuệ cũng là nói đến sự phát triển tâm lý của con người. Theo J. Piagiê (nhà TLH Thụy sĩ), sự phát triển trí tuệ trẻ em diễn ra qua 3 giai đoạn:

- *Giai đoạn thứ nhất,* là trí tuệ ở cấp độ cảm giác - vận động, từ 0-2 tuổi.

- *Giai đoạn thứ hai*, trí tuệ ở cấp độ thao tác cụ thể, từ 3-11,12 tuổi.
- *Giai đoạn thứ ba*, trí tuệ đạt cấp thao tác logics (thao tác hình thức), từ 13-15, 16 tuổi.

Sự phân chia các giai đoạn phát triển tâm lí nói chung, phát triển trí tuệ nói riêng có ý nghĩa quan trọng đối với việc tổ chức quá trình sư phạm cho HS ở các độ tuổi khác nhau, như xây dựng nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động hoạt động dạy học/giáo dục.

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

DH và sự phát triển trí tuệ của HS có quan hệ chặt chẽ với nhau, phụ thuộc lẫn nhau. Đối với HS, sự phát triển trí tuệ vừa là kết quả học tập, vừa là điều kiện của sự nắm vững tri thức và kĩ năng, vừa là điều kiện của hoạt động học tập. Tuy nhiên, không phải quá trình dạy học nào cũng tạo cho HS sự phát triển trí tuệ như nhau.

- Phương pháp dạy học cổ truyền (có từ thế kỷ XVII) hướng chủ yếu vào việc hình thành trí nhớ của HS và được định hình bởi quy trình dạy học 5 bước. Trong quy trình này thì GV là nhân vật trung tâm.

- Từ đầu thế kỷ XX, nhiều nhà chuyên môn đã nhận thấy những hạn chế mang tính lịch sử của phương pháp dạy học cổ truyền, họ đã tập trung tìm tòi, nghiên cứu con đường phát triển phương pháp nhà trường. Những nghiên cứu đó có thể chia làm 2 hướng chính:

- + Hướng thứ nhất, nhằm vào việc đổi mới nội dung dạy học;
- + Hướng thứ hai, nhằm vào việc cải tiến phương pháp giảng dạy.

Nhìn chung, những công trình nghiên cứu về phương pháp nhà trường theo cả 2 hướng trên đều không tiến hành có hệ thống và triệt để từ công đoạn nghiên cứu khoa học đến khi ứng dụng đại trà vào trong trường học, không định hình được phương pháp mới với nghĩa đầy đủ của nó. Tuy nhiên, những nghiên cứu trên đã mở ra một hướng mới trong việc cải cách, đổi mới phương pháp nhà trường theo hướng đáp ứng ngày càng tốt hơn nhu cầu học tập và khả năng phát triển tâm lí của trẻ em.

DH theo phương pháp mới mới là phương pháp dạy học theo quan điểm lấy học sinh làm trung tâm. Vì HS chính là mục tiêu giáo dục, là lí tưởng, cũng là lẽ sống của GV chân chính, của nhà trường mới. Nghị quyết Trung ương 2 khóa VIII nhấn mạnh: “Đổi mới mạnh mẽ phương pháp giáo dục-đào tạo, khắc phục lối truyền thụ một chiều, rèn luyện thành nếp tư duy sáng tạo của người học. Từng bước áp dụng các phương pháp tiên tiến và phương pháp hiện đại vào quá trình dạy học, bảo đảm điều kiện và thời gian tự học, tự nghiên cứu cho học sinh...” (tr.41).

*** Câu hỏi ôn tập và thảo luận**

1. Bản chất của HĐD ? Bản chất của HĐH?
2. Bản chất của quá trình lĩnh hội khái niệm trong DH? Làm thế nào để giúp HS lĩnh hội khái niệm một cách vững chắc?
3. Thế nào là sự phát triển trí tuệ? Các chỉ số phát triển trí tuệ?
4. DH và sự phát triển tâm lí, trí tuệ HS có mối quan hệ như thế nào? DH như thế nào thì sẽ phát triển trí tuệ cho HS một cách tối ưu?
5. Quan niệm của bạn về đổi mới nội dung, phương pháp dạy học ở THCS ?

Chương 5

TÂM LÝ HỌC GIÁO DỤC

5.1. Tâm lý học giáo dục và Tâm lý học nhân cách

5.1.1. Khái niệm về Tâm lý học Giáo dục (TLHGD)

TLHGD là một bộ phận của Tâm lý học Sư phạm (TLHSP), nghiên cứu quy luật hình thành những phẩm chất nhân cách HS dưới tác động của GD, phân tích về mặt tâm lý cấu trúc của HVĐĐ và cơ sở TLH của việc GDĐĐ-lối sống cho HS.

Đạo đức là một thành phần quan trọng của nhân cách con người (Đức-Tài), là mục tiêu giáo dục cần phải hướng tới của trường phổ thông các cấp.

Thực tế cho thấy, trong quá trình giáo dục HS, nếu GV hiểu được tâm lý các em và có những tác động thích hợp thì sẽ đạt được hiệu quả tốt và ngược lại.

5.1.2. Ý nghĩa của Tâm lý học nhân cách (TLHNC) đối với TLHGD

TLHNC nghiên cứu bản chất, quy luật hình thành, phát triển và cả trường hợp suy thoái nhân cách con người trong điều kiện kinh tế-xã hội nhất định. Do đó:

- TLHNC là cơ sở, tiền đề của TLHGD. Nó vạch ra bản chất, mô hình cấu trúc nhân cách, các quy luật hình thành và phát triển nhân cách.

- TLHNC là phương tiện của TLHGD. Ngược lại, TLHGD sẽ cung cấp những cơ sở thực tiễn làm phong phú thêm TLHNC.

5.2. Đạo đức và hành vi đạo đức

5.2.1. Khái niệm đạo đức.

Đạo đức là đối tượng nghiên cứu của nhiều khoa học, trước hết là Đạo đức học. Dưới góc độ TLH, người ta cho rằng: *Đạo đức là hệ thống những chuẩn mực được con người tự giác đưa ra và tự giác tuân theo trong quá trình quan hệ giữa người- người,*

giữa người-xã hội. Hay đạo đức là hệ thống những chuẩn mực biểu hiện thái độ đánh giá quan hệ giữa lợi ích bản thân và lợi ích của người khác và của xã hội.

Những chuẩn mực đạo đức chi phối và quy định hành vi, cử chỉ của cá nhân, dường như nó gợi ý, chỉ bảo con người việc gì nên làm và việc gì không nên làm trong cuộc sống hằng ngày. Nói chung, những chuẩn mực đạo đức bao giờ cũng thể hiện quan niệm về *thiện* và *ác*.

Các chuẩn mực đạo đức thay đổi tùy theo hình thái kinh tế xã hội và chế độ chính trị khác nhau: Xã hội cộng sản nguyên thủy, chiếm hữu nô lệ, phong kiến, tư bản, hay XHCN. Nhưng cũng có những vấn đề đạo đức giống nhau như: lòng nhân ái, lương tâm, tính tự trọng, khiêm tốn... người ta gọi đó là *tính nhân loại phổ biến của đạo đức*.

5.2.2. Hành vi đạo đức (HVĐĐ)

5.2.2.1. Định nghĩa: HVĐĐ là một hành động tự giác được thúc đẩy bởi một động cơ có ý nghĩa về mặt đạo đức. HVĐĐ thường được biểu hiện trong cách đối nhân, xử thế, trong lối sống, trong phong cách, trong lời ăn tiếng nói... Do đó, HVĐĐ còn được gọi là hành vi ứng xử. Các chuẩn mực đạo đức chỉ được tồn tại dưới hình thức HVĐĐ sống động của những nhân cách đang vận hành dưới sự chỉ đạo của các quan niệm đạo đức ấy. Điều này làm cho đạo đức vừa mang *tính hiện thực*, vừa mang *tính phi hiện thực*.

Khi nói đến HVĐĐ của những con người cụ thể sống trong một nền văn hóa nhất định thì có vấn đề “pha tạp” của HVĐĐ của từng con người cụ thể. Vì ở mỗi thời điểm nhất định, trong từng hoàn cảnh xã hội cụ thể tồn tại nhiều nền đạo đức khác nhau bên cạnh nền đạo đức chính thống, ví dụ xã hội Việt Nam hiện đại.

Vì vậy, trong việc GDĐĐ cho HS, chúng ta phải làm cho đạo đức của thế hệ trẻ phù hợp với đạo đức của xã hội hiện tại và kế thừa những nét truyền thống tốt đẹp của đạo đức dân tộc.

5.2.2.2. Tiêu chuẩn đánh giá HVĐĐ. Để đánh giá một người có đạo đức hay không, người ta căn cứ vào hành vi của họ. Do đó, giá trị của hành vi được xét theo những tiêu chuẩn sau đây:

- *Tính tự giác của hành vi.* HVĐĐ là hành vi được chủ thể ý thức đầy đủ mục đích, ý nghĩa của nó; chủ thể hành động hoàn toàn do thúc đẩy của những động cơ bên trong, chứ không phải do một áp lực nào. Ví dụ, hành vi của HS nhặt được của rơi, tự giác đem trả lại người đánh mất.

- *Tính có ích của hành vi.* HVĐĐ của chủ thể đem lại cho cộng đồng, xã hội những lợi ích nhất định về vật chất hoặc tinh thần nào đó; còn ngược lại gọi là hành vi phi đạo đức. Ví dụ, hành vi buôn bán ma túy làm thiệt hại nhiều người, nhiều gia đình...

- *Tính không vụ lợi của hành vi.* Đó là hành vi của con người luôn đặt lợi ích của cộng đồng, của xã hội lên trên lợi ích cá nhân, biết kết hợp hài hòa lợi ích của cá nhân trong tập thể, cộng đồng. Nói cách khác, đó là hành vi không vị kỷ. Ví dụ, hành vi của các anh hùng chiến sĩ trong chiến đấu để bảo vệ Tổ quốc...

5.2.2.3. Các yếu tố quy định hành vi và thói quen đạo đức ở HS.

Bản chất của HVĐĐ và các tiêu chuẩn đánh giá nó chỉ rõ ràng khi một nhân cách toàn vẹn thực hiện HVĐĐ chứ không phải một phẩm chất hay một quá trình tâm lý nào đó. Hay nói cách khác, chủ thể của HVĐĐ là toàn bộ nhân cách của một con người cụ thể, bao gồm cả nhận thức, tình cảm, ý chí, trình độ kỹ năng, kỹ xảo, thói quen... được thống nhất lại trong hệ thống phẩm chất, năng lực cá nhân. Trong các yếu tố ảnh hưởng nhiều nhất đến HVĐĐ phải kể đến *ý thức đạo đức, tình cảm đạo đức, tính sẵn sàng hành động có đạo đức, nhu cầu tự khẳng định, lương tâm, lòng tự trọng, tự tin, danh dự cá nhân, vv.*

Trong nhân cách đang hình thành ở lứa tuổi HS THCS như một nhân cách trọn vẹn có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến HVĐĐ của các em là:

- *Ý thức đạo đức*, đó là sự nhận thức đúng đắn của HS về các chuẩn mực đạo đức quy định hành vi của các em trong mối quan hệ với người khác, với cộng đồng, từ

đó có thái độ và hành động tự giác tuân theo. Ý thức đạo đức được biểu hiện ở *tri thức đạo đức* và *niềm tin đạo đức*.

+ *Tri thức đạo đức*, là sự hiểu biết của con người về các chuẩn mực đạo đức. Tri thức đạo đức giúp cho HS biết được cái gì phải làm và làm như thế nào cho phù hợp với vai trò, vị trí của mình trong các mối quan hệ với người khác, với cộng đồng, xã hội.

+ *Niềm tin đạo đức*. Đó là sự tin tưởng một cách sâu sắc của các em vào tính khác quan của các chuẩn mực đạo đức và sự thừa nhận tính tất yếu phải thực hiện đầy đủ các chuẩn mực ấy. Niềm tin đạo đức là cơ sở để bộc lộ những phẩm chất ý chí của cá nhân khi hành động vì đạo đức.

- *Tình cảm đạo đức*, Đó là thái độ rung cảm của HS đối với hành động cả người khác và của chính mình trong quá trình quan hệ với người khác, với xã hội. Tình cảm đạo đức là biểu hiện của niềm tin đạo đức ở HS. Nó tạo ra lực hút của nhân cách, khơi dậy những nhu cầu đạo đức, thúc đẩy các em hành động một cách có đạo đức trong quan hệ với người khác, với xã hội. Tình cảm đạo đức là một trong những động cơ thúc đẩy và điều chỉnh hành vi đạo đức của các em. Đặc biệt các rung cảm đạo đức tích cực có tác dụng khơi dậy những nhu cầu đạo đức lành mạnh và thúc đẩy các em thực hiện những hành vi đạo đức cao cả.

- *Tính sẵn sàng hành động có đạo đức*. Tính sẵn sàng hành động có đạo đức là sự chuẩn bị sẵn về mặt tâm lý ở HS để có hành vi đạo đức. Nó chẳng những giúp HS chủ động sử dụng tri thức và kinh nghiệm trong hành động, mà còn giúp các em phát huy các phẩm chất nhân cách, duy trì sự kiểm tra trong hành động và cải tổ hành động của mình khi có khó khăn, trở ngại.

Tính sẵn sàng hành động có đạo đức bao gồm: xu hướng đạo đức, các phẩm chất ý chí và phương thức hành vi cá nhân. Trong đó xu hướng đạo đức là cơ sở đầu tiên, cơ bản để có hành vi đạo đức, các phẩm chất ý chí là điều kiện, các phương thức hành vi là yếu tố làm cho hành vi đạo đức được triển khai đầy đủ, trọn vẹn và hiện thực hóa.

- *Nhu cầu tự khẳng định và tự đánh giá.* Đó là sự cần thiết khẳng định mình là một thành viên xã hội, thành viên một tập thể, là mong muốn được mọi người thừa nhận. Nhu cầu này ở HS biểu hiện ở mong muốn được mọi người tôn trọng, thừa nhận, khen ngợi, mong muốn được người khác giúp đỡ và được giúp đỡ người khác. Nhu cầu tự khẳng định có liên quan mật thiết với tự đánh giá các phẩm chất, khả năng hoạt động của bản thân. Tự đánh giá đúng đắn là cơ sở cho sự hình thành và phát triển đạo đức của trẻ.

Các yếu tố quy định HVĐĐ của HS có mối quan hệ mật thiết với nhau, tác động qua lại, chi phối lẫn nhau trong quá trình tạo ra giá trị đạo đức.

5.3. Nhân cách là chủ thể của hành vi đạo đức

5.3.1. Nhân cách trọn vẹn quy định HVĐĐ.

Qua cấu trúc HVĐĐ ta thấy, một HV cụ thể xét đến cùng là do một nhân cách trọn vẹn thực hiện, gồm cả tri thức, niềm tin, tình cảm, thiện chí, nghị lực và thói quen đạo đức. Nói tóm lại, hệ thống phẩm chất và năng lực cùng với ý thức về bản thân của con người đó là chủ thể của HVĐĐ.

Vì vậy, giáo dục đạo đức cũng không thể hình thành một cách cô lập một phẩm chất hay năng lực nào đó mà phải giáo dục toàn bộ nhân cách thông qua tổ chức HVĐĐ.

5.3.2. Các yếu tố tâm lý ảnh hưởng đến HVĐĐ.

- Tính sẵn sàng hành động có đạo đức.
- Ý thức bản ngã (Ý thức về bản thân mình) được thể hiện dưới dạng: *nhu cầu khẳng định, lương tâm, lòng tự trọng, danh dự cá nhân.*

5.4. Các con đường giáo dục đạo đức cho học sinh THCS

Việc hình thành các phẩm chất đạo đức của HS là một quá trình phức tạp. Mỗi phẩm chất đạo đức của HS là kết quả tác động của nhiều yếu tố khách quan, chủ quan và chúng có quan hệ chặt chẽ với nhau. Sau đây, chúng ta xem xét một số con đường GDĐĐ cho HS THCS.

5.4.1. Giáo dục đạo đức cho HS thông qua các hoạt động giáo dục của nhà trường.

5.4.1.1. Các hình thức giáo dục đạo đức cho HS ở trường THCS là:

- Giáo dục đạo đức thông qua các môn học: môn đạo đức, KHXH, KHNV.
- Giáo dục đạo đức thông qua chương trình hoạt động ngoài giờ lên lớp (HĐNGLL): vui chơi giải trí, văn hóa văn nghệ, thể dục thể thao, hoạt động xã hội theo chủ đề của tổ chức Đoàn, Đội TNTP Hồ Chí Minh.

5.4.1.1. Vai trò: Các hoạt động giáo dục của nhà trường có vai trò quan trọng trong việc cung cấp cho HS những tri thức đạo đức, những hiểu biết về bốn phạm, nghĩa vụ, thái độ phải có của người công dân một cách có hệ thống. Những tri thức này có tác dụng quan trọng ở chỗ giúp HS có cơ sở đúng đắn để nhận ra và phân biệt giữa hiện tượng đạo đức và hiện tượng phi đạo đức biểu hiện muôn hình muôn vẻ trong cuộc sống hàng ngày và từ đó giúp các em tăng thêm tính tự giác trong HVĐĐ của mình.

- Thông qua việc dạy học các môn văn hóa, đặc biệt môn Đạo đức sẽ góp phần trang bị cho HS một cách hệ thống các khái niệm đạo đức và phát triển những thái độ xúc cảm, tình cảm, HVĐĐ cho HS.

- Thông qua HĐNGLL, HS kiểm nghiệm những tri thức đạo đức đã tiếp thu được trong các giờ học. Đồng thời, HĐNGLL còn là môi trường, điều kiện để các em giao lưu với nhau, tiếp xúc với cuộc sống thực tế ngoài xã hội để thông qua đó, thái độ, hành vi của HS có dịp bộc lộ, được đánh giá; từ đó các em biết tự đánh giá, tự điều chỉnh cách ứng xử của bản thân cho phù hợp với các chuẩn mực đạo đức.

Để nâng cao hiệu quả giáo dục đạo đức cho HS trong nhà trường, đặc biệt thông qua HĐNGLL, GV cần:

- Lựa chọn các hình thức HĐNGLL phù hợp với từng chuẩn mực HVĐĐ cần giáo dục cho HS.
- Nội dung, phương pháp giáo dục phải đa dạng, phong phú, đáp ứng nhu cầu cuộc sống, nhu cầu phát triển của HS.

- Phải làm cho HS hiểu rõ mục đích, nội dung, phương pháp tiến hành hoạt động.

- Kích thích HS để tự các em tự nguyện tiến hành hoạt động và tác động vào tình cảm, ý chí của các em.

- HS được hoạt động cùng nhau.

5.4.2. Giáo dục đạo đức trong tập thể.

5.4.2.1. Tập thể là một nhóm người có tổ chức chặt chẽ, nhằm thực hiện các mục đích chung có ý nghĩa về mặt xã hội.

5.4.2.2. Vai trò giáo dục của tập thể:

- Thông qua việc lôi cuốn trẻ một cách tích cực vào giải quyết các nhiệm vụ có ý nghĩa xã hội, tập thể đã mở rộng các hình thức đa dạng của giao tiếp và hoạt động của HS. Nhờ đó, các em tiếp thu được các chuẩn mực đạo đức, hình thành tình cảm đạo đức, cung cách ứng xử.

- Mặt khác, tập thể nhà trường là một xã hội thu nhỏ. Nhờ các hiện tượng tâm lí xã hội như: tâm trạng tập thể, dư luận tập thể, bầu không khí tâm lí đạo đức, truyền thống... mà góp phần hình thành tri thức, niềm tin đạo đức, tạo điều kiện nảy sinh, phát triển, nuôi dưỡng các hành vi, thói quen đạo đức ở HS.

Khả năng giáo dục của tập thể phụ thuộc vào nhiều yếu tố, đặc biệt là nội dung và hình thức hoạt động của tập thể, mối quan hệ qua lại giữa các thành viên trong tập thể, uy tín của GV. Vì vậy, để tận dụng vai trò giáo dục của tập thể cần chú ý:

- Các hoạt động của tập thể phải nhằm vào lợi ích của xã hội, tập thể và từng thành viên.

- Tạo ra được bầu không khí tốt đẹp, dư luận lành mạnh.

- Tạo cơ hội để mỗi thành viên có một vị trí nhất định trong hệ thống các mối quan hệ cá nhân và vị thế xã hội nhất định trong tập thể.

- GV phải tạo được uy tín thực sự với HS về tấm gương đạo đức của mình.

5.4.3. Giáo dục đạo đức trong gia đình.

5.4.3.1. Gia đình là “tổ ấm” của XH, là đơn vị nhỏ nhất của XH, là “tổ ấm” vì gia đình là nơi trẻ em sinh ra, được nuôi dưỡng, lớn lên theo năm tháng.

5.4.3.2. Vai trò giáo dục của gia đình. Trong việc giáo dục đạo đức cho HS, gia đình có một vai trò to lớn. Những yếu tố của gia đình ảnh hưởng đến đạo đức của trẻ em là:

- Nền nếp sinh hoạt gia đình (nền nếp, thói quen sinh hoạt của các thành viên gia đình)
- Mối quan hệ giữa các thành viên trong gia đình: quan tâm, thân ái, kính trọng, chia sẻ, giúp đỡ lẫn nhau hay ngược lại..
- Phương pháp giáo dục của gia đình (cha mẹ, ông bà...)
- Đạo đức của cha mẹ chính là yếu tố quyết định đạo đức của con cái.
- Ngoài ra, các yếu tố: điều kiện kinh tế, văn hóa, truyền thống, nghề nghiệp, kích thích gia đình... cũng ảnh hưởng nhất định đến việc giáo dục trẻ.

Nói chung, gia đình có thể ảnh hưởng đến đạo đức của trẻ có thể tích cực hoặc tiêu cực. Do đó, muốn phát huy vai trò tích cực của gia đình trong việc giáo dục trẻ cần:

- Phải xây dựng gia đình trở thành Gia đình văn hóa mới.
- Cha mẹ phải thực sự gương mẫu cho con cái noi theo.

5.4.4. Tự giáo dục của học sinh.

5.4.4.1. Định nghĩa: Tự giáo dục 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.

5.4.4.2. Tự tu dưỡng là một nhu cầu tự nhiên của mỗi cá nhân ở trình độ ý thức đã phát triển. tức là mỗi cá nhân đều mong muốn làm cho mình tốt lên, khắc phục những thói hư, tật xấu của bản thân. Do đó, tự tu dưỡng là con đường nhằm hình thành những phẩm chất đạo đức cho con người nói chung, HS nói riêng.

Bước vào lứa tuổi HS THCS ở các em ý thức và tự ý thức đang phát triển mạnh mẽ. Vì vậy, việc tạo cho các em có khả năng tự tu dưỡng là một yêu cầu giáo dục trong nhà trường. Vì vậy, GV phải giúp HS tạo ra những tiền đề và điều kiện tu dưỡng. Đó là:

- Giúp HS hiểu mình, đánh giá đúng mình (mình có gì tốt, cái gì không tốt?).
- Tạo cho HS có một viễn cảnh tương lai tươi sáng, sống có lí tưởng, hoài bão, ước mơ cao đẹp.
- Giúp trẻ có được bản lĩnh, ý chí, nghị lực vươn lên trong quá trình tu dưỡng.
- Cần tạo ra được sự đồng tình, ủng hộ của tập thể, tạo được dư luận lành mạnh.
- GV phải thường xuyên theo dõi, kiểm tra, uốn nắn, động viên, khích lệ để HS mau tiến bộ.
- Giúp HS biến quá trình giáo dục thành quá trình tự giáo dục. Nghĩa là làm cho các em có nhu cầu tự hoàn thiện mình với động cơ tốt đẹp.

Tóm lại, các con đường giáo dục đạo đức trên có mối quan hệ tác động qua lại mật thiết với nhau. Để giáo dục đạo đức cho HS, GV cần phải biết phát huy vai trò của tất cả các con đường trên.

5.5. Bản chất tâm lí học của việc giáo dục đạo đức cho học sinh

Giáo dục đạo đức cho HS là một trong những nhiệm vụ quan trọng của nhà trường THCS. Thực chất của giáo dục đạo đức là GD nhân cách, tạo ra một hệ thống đồng bộ các yếu tố quy định HVĐĐ, là hình thành cho các em các phẩm chất đạo đức và các thói quen đạo đức. Vì vậy, việc giáo dục đạo đức cho HS cần phải đảm bảo đầy đủ các khâu sau:

Thứ nhất, cung cấp những tri thức đạo đức cho HS. GV phải cung cấp cho HS những thức đạo đức về: bổn phận, nghĩa vụ, trách nhiệm, thái độ phải có. Việc làm này có tác dụng làm cho đạo đức của HS được xây dựng trên cơ sở lí trí vững vàng, từ đó giúp các em có thể phân biệt được cái tốt, cái xấu trong cuộc sống.

Thứ hai, biến tri thức đạo đức thành niềm tin và tình cảm đạo đức để hình thành các nhu cầu đạo đức- nguồn sức mạnh cho việc thực hiện các HVĐĐ.

Thứ ba, rèn luyện các HV và thói quen đạo đức cho các em. Ở đây, GV phải biết tạo dựng các tình huống trong giao tiếp, trong hoạt động đa dạng để ở đó nhu cầu và HVĐĐ của HS được nảy sinh, lặp đi lặp lại đủ số lần nhất định dần dần sẽ hình thành ở trẻ thói quen đạo đức.

Việc giáo dục HS nói chung, giáo dục đạo đức cho HSTHCS nói riêng về thực chất là tổ chức cuộc sống thực cho các em theo phương thức nhà trường. Đó là tổ chức các loại hình hoạt động và giao tiếp đáp ứng các nhu cầu chính đáng của các em như: học tập, vui chơi, lao động, xã hội, văn hóa- văn nghệ ở trường. Để tổ chức tốt các loại hình hoạt động này, GV cần chú ý:

- Phải hiểu HS để mọi tác động đều được xuất phát từ HS và đến được với các em.

- Tận dụng tác động tâm lí của nhóm, của tập thể (đặc biệt là tập thể lớp học, Đội TNTPHCM).

- Kết hợp chặt chẽ giữa gia đình - nhà trường- xã hội trong việc giáo dục đạo đức cho HS. Trong quá trình đó, vai trò gương mẫu, hướng dẫn và chỉ đạo của người lớn, (nhất là bố mẹ và các GV) có một vị trí rất quan trọng .

5.6. Giáo dục lại các học sinh chưa ngoan

5.6.1. Dấu hiệu hành vi của trẻ chưa ngoan.

5.6.1.1. Thế nào là trẻ chưa ngoan? Trẻ chưa ngoan thường được gọi bằng những tên khác nhau, như: “trẻ khó bảo”, “trẻ khó dạy”, “trẻ khó giáo dục”, “trẻ chậm tiến”, “trẻ hư”, “trẻ thoái hóa nhân cách”, ...

Trẻ chưa ngoan là những trẻ có nét tính cách xấu, không chịu tiếp thu và sửa chữa những thái độ và hành vi sai sót của mình, thường tỏ ra bướng bỉnh chống đối lại người lớn.

Về bản chất, trẻ chưa ngoan thường là những đứa trẻ hoàn toàn bình thường nhưng do không được giáo dục hoặc được giáo dục một cách không đúng đắn mà có những thái độ và hành vi lệch lạc.

Theo các thống kê nghiên cứu, phần lớn trẻ chưa ngoan đều xuất hiện ở lứa tuổi thiếu niên. Nguyên nhân của hiện tượng này là do những cải tổ sâu sắc về mặt sinh lí ở lứa tuổi dậy thì dẫn đến những mâu thuẫn, những khủng hoảng, những đột biến trong sự phát triển tâm lí lứa tuổi, làm cho thiếu niên trở nên khó dạy bảo, khó giáo dục.

5.6.1.2. Các dấu hiệu cơ bản của hành vi trẻ chưa ngoan.

Các nhà TLH và GDH đã khái quát lên 5 dấu hiệu cơ bản của trẻ chưa ngoan.

Đó là:

- + Tính mâu thuẫn trong hành vi, do những mâu thuẫn trong sự phát triển nhân cách tạo nên.
- + Thái độ xung đột kéo dài với những người xung quanh.
- + Lập trường sống ích kỷ.
- + Tính chất cực kì không ổn định của các hứng thú, nguyện vọng, tâm trạng.
- + Chống đối các tác động giáo dục.

5.6.1.3. Các loại trẻ chưa ngoan: Các nhà TLH, GDH đã căn cứ vào các tiêu chuẩn khác nhau để phân loại trẻ chưa ngoan.

- Căn cứ vào đặc điểm hành vi của trẻ chưa ngoan, người ta chia trẻ chưa ngoan thành 5 loại:

- + Không vâng lời, đỏng đảnh, bướng bỉnh.
- + Vô lý luật, xác xược, ngỗ ngược, gây gổ.
- + Lười biếng.
- + Dối trá.
- + Dễ xúc động.

- Căn cứ vào những quan hệ chủ yếu của trẻ chưa ngoan với thế giới xung quanh, người ta chia trẻ chưa ngoan thành các loại:

- + Trẻ có rối loạn trong lĩnh vực giao tiếp.
- + Trẻ có xúc cảm mạnh hặc yếu.
- + Những trẻ có sự phát triển trí tuệ một chiều.
- + Những trẻ có các phẩm chất ý chí phát triển sai lệch.

- Căn cứ vào mức độ lệch lạc hành vi trẻ chưa ngoan, người ta chia trẻ thành:
- + Trẻ khó bảo.
- + Trẻ suy thoái nhân cách (trẻ hư) . .

5.6.2. Những nguyên nhân khiến cho trẻ (học sinh) chưa ngoan.

Những công trình nghiên cứu về lĩnh vực này từ trước đến nay đã chỉ ra những nguyên nhân chung sau đây:

- Nguyên nhân xã hội: Môi trường sống, ảnh hưởng của xã hội.
- Nguyên nhân tâm lí.
- Nguyên nhân giáo dục.

5.6.2.1. Nguyên nhân xã hội. Đây là nguyên nhân có tính bao trùm tất cả các nguyên nhân khác. Ví dụ, các tệ nạn xã hội, các thói hư tật xấu trong gia đình... đã ảnh hưởng đến tâm tư, tình cảm của đứa trẻ..làm cho trẻ hư.

Chính vì vậy, việc phòng ngừa các tệ nạn xã hội, chống tội phạm, xây dựng gia đình văn hóa, phong tục tập quán mới, xây dựng nề nếp, chất lượng giáo dục gia đình, nâng cao dân trí... sẽ góp phần quan trọng vào việc GD lại.

5.6.2.2. Nguyên nhân tâm lí.

- Do trình độ phát triển tâm lí của trẻ chưa theo kịp các chuẩn mực xã hội quy định. Các khảo sát trong và ngoài nước cho thấy, 80% trẻ loại này thường thua kém các bạn cùng lớp về trí tuệ, kĩ năng HT, về tu dưỡng. Thế nhưng kinh nghiệm của chúng về cuộc sống đời thường lại phát triển hơn, phong phú hơn trẻ bình thường. Đặc biệt chúng có sức khỏe hơn và ở đâu chúng cũng muốn biểu lộ sức mạnh của mình.

- Trẻ này thường có nhu cầu không bình thường, những hứng thú không lành mạnh, nhất là chúng thường lựa chọn lối sống khác người mà gia đình và nhà trường không sao chịu nổi; và chúng chống đối, phản đối một cách vô thức. Rồi những trẻ hư đốn nhất sẽ bị đuổi ra khỏi lớp, trường và sau khi làm như vậy nhà trường cảm thấy yên tâm hơn.

5.6.2.3. Nguyên nhân giáo dục.

- Sự non kém về trình độ sư phạm của nhà giáo dục. VD, sự thiếu kiến thức, kỹ năng giải quyết những tình huống GD gay cấp; thiên về trừng phạt nặng; có thái độ cứng rắn đến mức thờ ơ, lạnh nhạt trái với lòng tin và mong muốn của trẻ.

- Các sai lầm về nghệ thuật GD dẫn đến hình thành ở trẻ những thói xấu, như: sợ sệt, nói dối, ác cảm với nhà trường. VD, đề ra các yêu cầu quá cao trẻ không sao thực hiện được, trẻ bị la mắng, trẻ phản kháng, các nhà GD lại càng ra tay trừng trị.

Nên nhớ rằng, khi tác dụng, ảnh hưởng GD từ nhà trường và gia đình càng yếu, thì ảnh hưởng tự phát, ảnh hưởng của môi trường XH, đường phố càng lớn đối với trẻ và làm tăng dần ảnh hưởng xấu đối với sự phát triển của chúng.

* *Tóm lại*, việc nghiên cứu phát hiện đúng nguyên nhân khó GD ở trẻ là vô cùng quan trọng đối với các bậc cha mẹ và các nhà GD để từ đó có ND, PPGD trẻ.

5.6.3. Giáo dục học sinh chưa ngoan.

Giáo dục trẻ chưa ngoan thực chất là *giáo dục lại* các em. Đó là quá trình giáo dục hướng vào làm bình thường hóa toàn bộ cuộc sống tâm lý của trẻ và làm tăng tốc toàn bộ nền tảng tích cực của nhân cách trẻ. Để có hiệu quả, QTGD này phải thực hiện được bốn chức năng: phục hồi, bù trừ, chỉnh sửa và kích thích. Để giáo dục trẻ khó bảo cần chú ý những điểm sau:

- Tìm hiểu hoàn cảnh gia đình, cộng đồng nơi các em sống, đặc biệt cần quan tâm tới việc những HS này thường tham gia những nhóm tự phát nào. Từ đó, xác định nguyên nhân, nguồn gốc của sự khó bảo của trẻ.

- GD phải có tâm huyết với HS của mình, biết GD với tinh thần: “*Tất cả vì học sinh thân yêu*”.

- Nghiên cứu để biết được những HS này nghĩ gì, muốn gì, nhận thức về học tập như thế nào, viễn cảnh tương lai ra sao?...

- Bằng mọi cách khơi dậy hứng thú học tập và từng bước nâng dần thành tích học tập ở các em.

- Phải tìm ra ưu điểm, mặt mạnh của các em để khai thác phát huy, hạn chế bớt việc các em dồn hết thời gian, tâm trí, sức lực vào các hoạt động của nhóm tự phát.

- Cần có biện pháp cá biệt với HS khó bảo.

- Phải hết sức quan tâm tới các em, gần gũi các em, đề ra cho các em các yêu cầu học tập và những chuẩn mực đạo đức từ dễ đến khó, từ thấp đến cao, nghiêm khắc trong việc hướng dẫn chỉ đạo, nhưng yêu thương, thiện chí, không thành kiến trong đối xử với các em.

*** Câu hỏi và bài tập**

1. Đạo đức là gì? HVĐĐ là gì? Cấu trúc của HVĐĐ?
2. Tại sao nói: Nhân cách là chủ thể của HVĐĐ?
3. Phân tích các con đường giáo dục đạo đức cho HS.
4. Quan niệm của bạn về HS chưa ngoan và việc giáo dục HS chưa ngoan?
5. Thảo luận: *Thực trạng vấn đề đạo đức của HS hiện nay? Nguyên nhân và biện pháp khắc phục?*

Chương 6

TÂM LÝ HỌC NHÂN CÁCH NGƯỜI THẦY GIÁO

Nghề dạy học là một trong những nghề xuất hiện sớm nhất trong lịch sử nhân loại. Người đảm nhận công việc chính trong nghề dạy học là người GV-Thầy giáo. Đây là một nghề đặc biệt, có chức năng, đặc điểm khác với các nghề khác trong xã hội. Chúng ta là những sinh viên sư phạm (SVSP) đang trên con đường trở thành người GV làm nghề dạy học. Vì vậy, mỗi chúng ta cần hiểu được vị trí của người GV trong xã hội, đặc điểm của lao động sư phạm (LĐSP) và đặc biệt là những phẩm chất và năng lực của người GV là gì? Từ đó, có hướng rèn luyện đúng đắn.

6.1. Đặc điểm lao động sư phạm của người thầy giáo

6.1.1. Vị trí của người thầy giáo trong xã hội hiện đại.

“ Tôn sư trọng đạo ” là truyền thống tốt đẹp của dân tộc ta và nhân dân thế giới. Trong lịch sử phát triển loài người, thầy giáo bao giờ cũng có một vị trí đặc biệt quan trọng trong xã hội và tình cảm của mọi người, từ em thơ đến người già.

- Trong xã hội phong kiến, thầy giáo được xếp ở vị trí chỉ sau vua (Quân, sư, phụ).

- Sau Cách mạng Tháng Tám (1945), Đảng và Nhà nước ta, Bác Hồ cùng các đồng chí lãnh đạo Đảng cũng thường xuyên hết sức chăm lo đến sự nghiệp GD, tới độ ngũ GV. Nhà giáo lại càng được xã hội coi trọng, được nhiều người nhìn nhận như là “*Chiến sĩ cách mạng trên mặt trận tư tưởng, văn hóa*”, “*Kĩ sư tâm hồn*”. Nghề dạy học được nhiều người tôn vinh là “*Nghề cao quý trong những nghề cao quý*”.

- Ngày nay, bước vào thời kì CNH-HĐH đất nước, thầy giáo vẫn được xã hội tôn vinh. Vị trí đó được xác định bởi tầm quan trọng của GD trong xã hội hiện đại và do đặc điểm của lao động sư phạm qui định. Luật GD nước ta ngay câu đầu khẳng

định: “*Giáo dục và đào tạo là quốc sách hàng đầu, là sự nghiệp của Nhà nước và của toàn dân*”. NQTW2-Khóa VIII, đã nêu rõ: “*Giáo viên là nhân tố quyết định chất lượng giáo dục và được xã hội tôn vinh*” (trang 38).

Nhìn chung, thầy giáo thời xưa được nhìn nhận có phần chặt chẽ, xa cách đời thường. Thầy giáo thời nay được nhìn nhận cởi mở hơn, phù hợp hơn với nền văn minh hiện đại. Bởi vì, thầy giáo cũng bình đẳng như mọi người lao động khác, chỉ có điểm khác là thầy giáo là người làm nghề có đặc thù riêng. Như vậy, vị trí của thầy giáo không phải là cái gì bất biến mà phải xem xét trong hoạt động cụ thể, hoàn cảnh cụ thể.

6.1.2. Đặc điểm lao động sư phạm (LĐSP) của người thầy giáo

Xét dưới góc độ đối tượng, công cụ, sản phẩm, LĐSP có một số đặc trưng sau:

6.1.2.1.. Nghề có đối tượng quan hệ trực tiếp là con người- HS.

Nghề nào cũng có đối tượng quan hệ trực tiếp riêng của mình, ví dụ như:

- Nghề quan hệ với kĩ thuật: thợ lắp ráp, chế tạo, sửa chữa máy.
- Nghề quan hệ với động vật và thiên nhiên: chăn nuôi, thú y, địa chất.
- Nghề quan hệ với thông tin: cơ yếu, báo chí, truyền hình, phát thanh..
- Nghề quan hệ trực tiếp với con người: quản lý, chữa bệnh, dạy học...

Những nghề có quan hệ trực tiếp với con người đều đòi hỏi người hoạt động trong nghề đó phải có những phẩm chất nhất định khi thực hiện mối quan hệ giữa con người với con người, như: sự tôn trọng và lòng tin ở con người, tình thương và sự đối xử công bằng, thái độ ân cần, tế nhị.

Đối tượng lao động của người GV là những con người trẻ tuổi (HS THCS). Đó là những nhân cách đang hình thành, phát triển. Vì vậy, muốn GD các em nên người, đòi hỏi thầy giáo, ngoài những phẩm chất đã nêu trên, họ còn phải có:

- Khả năng hiểu tâm-sinh lí HS.
- Có trình độ tri thức khoa học.
- Nắm được PPDH/GD trẻ.
- Có tình thương và niềm tin vào trẻ...

Xã hội tương lai thịnh hay suy là tùy thuộc vào chất lượng DH/GD của thầy giáo; ở chỗ, chúng ta đào tạo các em trở thành con người như thế nào? Điều này muốn khẳng định DH là một nghề nghiêm túc, không được phép có *thứ phẩm*, chứ chưa nói đến *phé phẩm*. Đặc điểm này của LĐSP được thể hiện rõ trong quá trình hành nghề của mỗi GV và được nhà nước ta quy định thành nhiệm vụ của nhà giáo. (Điều 63, Luật GD).

6.1.2.2. Nghề mà công cụ lao động chủ yếu là nhân cách của chính người thầy.

Nghề nào thì cũng phải sử dụng công cụ nhằm tác động vào đối tượng để tạo ra sản phẩm (đó là đặc trưng lao động của con người).

Trong DH/GD, thầy giáo dùng nhân cách của mình là công cụ để giáo dục HS, là “*Tám gương sáng để HS noi theo*”. Ở đây, các yếu tố như: Trình độ tri thức, kỹ năng, kỹ xảo chuyên môn; trình độ văn hóa nói chung; khả năng nắm vững PPDH/GD; trình độ ngôn ngữ, các phẩm chất nghề nghiệp vừa là nội dung, vừa là phương tiện để giáo dục HS nên người.

Muốn có sản phẩm tốt thì vật liệu tốt chưa đủ mà còn phải bằng công nghệ (công cụ và kỹ thuật gia công) tốt, tiên tiến. Vì vậy, thầy giáo phải là người có trình độ hiểu biết sâu rộng, có PPDH/GD tiên tiến và không ngừng học tập, rèn luyện cho mình khả năng đó.

Nói về vai trò của thầy giáo, Triết gia Platon (HL) nói: “*Nếu người thợ giày là một người thợ tồi, thì quốc gia sẽ không lo lắng lắm về điều đó; dân chúng sẽ phải đi những đôi giày hơi kém một chút. Nhưng nếu thầy giáo là người rớt nát, vô luân thì đất nước sẽ xuất hiện cả một thế hệ kém cỏi và những con người xấu xa*”.

Còn Khổng Tử (Trung Quốc) thì nói: “*Nếu một người thầy thuốc tồi thì anh ta chỉ làm chết có một người, còn một người thầy giáo tồi, thì anh ta sẽ giết chết cả một thế hệ*”

Những vấn đề nêu trên để thấy nhân cách người thầy giáo quan trọng biết nhường nào trong công tác DH/GD học sinh.

6.1.2.3. Nghề đào tạo nguồn nhân lực cho xã hội (nghề có một ý nghĩa kinh tế - chính trị to lớn)

Để tồn tại và phát triển, xã hội loài người phải sản xuất và tái sản xuất của cải vật chất và tinh thần. Điều này cần phải có sức lao động, bao gồm cả sức mạnh thể chất và tinh thần. Chức năng của GD là đào tạo nguồn nhân lực cho xã hội, cho công cuộc CNH-HĐH đất nước. Với sản phẩm đặc trưng là nhân cách HS - yếu tố cần thiết đầu tiên, đảm bảo cho sự phát triển tiếp tục của xã hội. Thầy giáo là lực lượng chủ yếu tạo ra sức mạnh đó (sức mạnh của nền kinh tế tri thức). Do đó, nghề DH có ý nghĩa kinh tế - chính trị - xã hội to lớn.

6.1.2.4. Nghề vừa có tính khoa học, nghệ thuật và sáng tạo

- *Tính khoa học*, để làm tốt sự nghiệp giáo dục của mình đòi hỏi người GV phải nắm vững cơ sở khoa học tự nhiên, khoa học xã hội đặc biệt khoa học sư phạm (Tâm lý học, Giáo dục học, Phương pháp giảng dạy bộ môn) và tiến hành các hoạt DH/GD một cách khoa học.

- *Tính nghệ thuật*, đòi hỏi người GV THCS phải khéo léo, nhuần nhuyễn trong việc xử lý các tình huống xảy ra trong quá trình DH/GD, trong quan hệ giữa GV-HS, HS-HS, GV-PHHS (phụ huynh học sinh).

- *Tính sáng tạo*, đòi hỏi GVTHCS không được rập khuôn, máy móc trong việc vận dụng các tri thức mà phải vận dụng một cách linh hoạt, đa dạng, phong phú phù hợp với từng tình huống, hoàn cảnh cụ thể.

6.1.2.5. Dạy học là nghề lao động trí óc chuyên nghiệp và nặng nhọc. LĐSP của thầy giáo có 2 đặc điểm nổi bật của lao động trí óc:

- Có một thời kì khởi động (thai nghén khoa học).
- Có quán tính trí tuệ.

Do những đặc điểm trên, cho nên công việc của thầy giáo không hẳn đóng khung trong không gian (lớp học), thời gian (8 giờ vàng ngọc) xác định, mà ở khối lượng, chất lượng và tính sáng tạo của công việc.

*Tóm lại, thông qua những đặc điểm lao động của người thầy giáo, chúng ta thấy đặt ra nhiều đòi hỏi trong phẩm chất và năng lực của người GV, càng chứng minh tính khách quan đối với yêu cầu của nhà GD. Nhưng mặt khác, nó cũng đặt ra cho XH phải dành cho thầy giáo một vị trí tinh thần và sự ưu đãi vật chất xứng đáng. *Đạy học là một nghề xứng đáng được tôn vinh!**

6.2. Cấu trúc nhân cách người thầy giáo

Đây là vấn đề lí thú, trong TLH tồn tại nhiều quan niệm khác nhau. Nhìn chung, các nhà TLH đều quan niệm cấu trúc nhân cách người GV gồm các thành phần sau:

- *Phẩm chất của người GV* là hệ hống các thuộc tính tâm lí biểu hiện thái độ của họ đối với hiện thực: tự nhiên, xã hội, người khác, HS, nghề nghiệp, bản thân...và được thể hiện qua hệ thống hành vi, cử chỉ, cách nói năng tương ứng.

- *Năng lực của người GV* là tổ hợp các thuộc tính tâm lí độc đáo, đáp ứng các yêu cầu của hoạt động sư phạm (HĐSP) và là điều kiện đảm bảo giúp người GV hoàn thành tốt nhiệm vụ DH/GD của mình.

Các phẩm chất và năng lực của người GV có quan hệ mật thiết tác động qua lại, bổ sung cho nhau, quy định lẫn nhau tạo thành thể thống nhất hoàn chỉnh. Sau đây, chúng ta sẽ phân tích cấu trúc nhân cách của người GVTHCS.

6.2.1. Các phẩm chất nhân cách người GVTHCS.

6.2.1.1. Thế giới quan khoa học (TGQKH).

TGQKH của thầy giáo THCS đó là toàn bộ những hiểu biết của người thầy về tự nhiên, xã hội và tư duy, nó có tác dụng là kim chỉ nam cho mọi hành động DH/GD của người thầy giáo. TGQ của thầy giáo là TGQ Mác-Lênin. Thể hiện:

- Có hiểu biết, nắm chắc các quan điểm, đường lối giáo dục của Đảng, tin tưởng vào thế hệ trẻ, vào sự nghiệp giáo dục.

- Có hiểu biết sâu rộng về khoa học chuyên môn, văn hóa nói chung, nắm vững khoa học giáo dục trẻ.

Có TGQKH sẽ giúp người thầy giáo có định hướng đúng trong cuộc sống, trong việc xác định mục đích, động cơ, thái độ và lựa chọn nội dung, phương pháp giáo dục đúng đắn.

TGQ của thầy giáo được hình thành trên cơ sở nghiên cứu chủ nghĩa Mác-Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, khoa học giáo dục, chuyên môn.

6.2.1.2. Lí tưởng nghề dạy học. Đó chính là hoài bão, mong muốn, nguyện vọng của người GV trong công tác giáo dục trẻ. Đối với người GVTHCS, lí tưởng cao đẹp nhất chính là đem lại cho mọi HS hạnh phúc được đi học và niềm vui được đến trường. Lí tưởng nghề DH của người GV được thể hiện ở chỗ:

- Có hứng thú nghề nghiệp,
- Có lòng yêu nghề, tin yêu trẻ,
- Có lương tâm nghề nghiệp...

Lí tưởng nghề nghiệp là hạt nhân trong cấu trúc nhân cách của người GV. Nó định hướng, thúc đẩy người GV hoạt động tích cực để tất cả vì HS thân yêu. Lí tưởng nghề DH không có sẵn mà được nảy sinh, hình thành trong thực tiễn hoạt động của người GVTHCS ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường sư phạm.

6.2.1.3. Lòng tin yêu HS, yêu nghề. là một phẩm chất cao quý và đặc trưng trong nhân cách của người GVTHCS. Lòng yêu mến HS và lòng yêu nghề luôn gắn bó mật thiết với nhau và tạo thành động lực lao động của nhà giáo.

V.A.Xukhômliński (GV công huân Nga-1918-1970) đã viết: *“Tôi nghĩ rằng, đối với một nhà giáo dục điều chủ yếu là tình người, đó là một nhu cầu sâu sắc trong con người. Có lẽ những mầm mống của hứng thú sư phạm là ở chỗ hoạt động sáng tạo đầy tình người để tạo ra hạnh phúc trong con người”*.

Lòng yêu mến HS và lòng yêu nghề của thầy giáo được biểu hiện ra bên ngoài cụ thể là:

- Say xưa làm việc hết mình, khi cần sẵn sàng hy sinh bỏ lợi ích cá nhân cho công việc giáo dục HS.

- Có những biện pháp cụ thể để khắc phục khó khăn, giải quyết thực hiện bằng được kế hoạch công tác đã đề ra.

- Luôn suy nghĩ, nghiên cứu đổi mới ND, PPDH/GD nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả công tác, không ngừng vươn lên để hoàn thiện mình..

- Gần gũi, thương yêu HS, có sự quan tâm chăm sóc cụ thể đối với những HS có hoàn cảnh khó khăn.

- Cảm giác vui sướng khi được tiếp xúc với trẻ; ở thái độ quan tâm đầy thiện chí và ân cần đối với trẻ;

- Luôn mong muốn được giúp đỡ trẻ một cách chân thật, công bằng, tôn trọng, không phân biệt đối xử và đem lại cho trẻ những gì tốt đẹp nhất;

- Ở khả năng luôn tìm thấy và tin tưởng vào những gì tốt đẹp của trẻ, ở cách đối xử thâm đậm triết lí “ thương nhưng nghiêm” đối với trẻ.

6.2.1.4. Ngoài ra, nghề DH còn đòi hỏi người GV phải người có phẩm chất đạo đức tốt, gương mẫu. Cụ thể là:

- GV phải là công dân tốt, gương mẫu đi đầu trong việc thực hiện các chủ trương, chính sách của Đảng, pháp luật nhà nước, quy định của nhà trường, nơi công cộng.

- Có thái độ đúng đắn với mọi người, đồng chí, đồng nghiệp, HS.

- Khiêm tốn, sống giản dị, ham học hỏi.

- Có tinh thần trách nhiệm cao trong công tác...

* Tóm lại, để làm tốt trách nhiệm xã hội của mình thì thầy giáo phải là một công dân mẫu mực, một tấm gương sáng cho HS noi theo.

6.2.2. Năng lực sư phạm của người thầy giáo.

6.2.2.1. Định nghĩa. Năng lực sư phạm (NLSP) là tổ hợp các thuộc tính tâm lí của người giáo viên, phù hợp với các yêu cầu đặc trưng của hoạt động sư phạm và là điều kiện đảm bảo cho người giáo viên hoàn thành tốt với chất lượng cao các nhiệm vụ dạy học/giáo dục của mình.

6.2.2.2. Cấu trúc NLSP của người GV. Đây là vấn đề phức tạp, tồn tại nhiều quan niệm khác nhau:

Quan niệm 1: Chia cấu trúc NLSP thành các thuộc tính chủ đạo, hỗ trợ, làm nền. Cách chia này giúp ta thấy được ý nghĩa, hiệu quả khác nhau của năng lực trong hoạt động sư phạm. Nhưng có nhược điểm là việc xếp một năng lực nào đó vào nhóm năng lực này hay khác là thiếu cơ sở thuyết phục. Ví dụ, năng lực giao tiếp chẳng hạn.

Quan niệm 2: Của Ph.N.Gonobolin-nhà TLH Liên xô (trước đây), nêu ra một số năng lực điển hình của hoạt động sư phạm.

Quan niệm 3: Dựa vào chức năng đặc trưng của người GV trong hoạt động sư phạm để xác định cấu trúc NLSP. Do đó, tạo thành các nhóm năng lực như: Nhóm năng lực dạy học (NLDH); Nhóm năng lực giáo dục (NLGD); Nhóm NL tổ chức hoạt động sư phạm (HĐSP).

Nhóm năng lực dạy học (NLDH), gồm:

- *Năng lực hiểu HS trong quá trình DH/GD.*

Đó là năng lực thâm nhập vào thế giới bên trong của trẻ, hiểu được tường tận nhân cách của chúng...để xây dựng nội dung, phương pháp DH/GD phù hợp.

Biểu hiện của năng lực này là:

+ Có sự quan sát tinh tế và nhạy cảm về các trạng thái và diễn biến tâm lí HS.

+ Nhờ đó mà xác định được những gì đã có ở trẻ.

+ Dự đoán được những thuận lợi, khó khăn của cả lớp cũng như từng HS trong quá trình lĩnh hội.

Để có được năng lực này đòi hỏi GVTHCS phải gần gũi trẻ, nắm được đặc điểm tâm-sinh lí của trẻ, có óc tưởng tượng và năng lực quan sát tinh tế...

- *NL hiểu biết sâu rộng.* Là năng lực nắm vững nội dung, chương trình, sách giáo khoa và các tài liệu hướng dẫn của môn học mà mình phụ trách, có năng lực tự bồi dưỡng để hoàn thiện kiến thức, tiếp nhận cái mới nhằm không ngừng mở rộng, nâng cao vốn kiến thức văn hóa, chuyên môn, nghiệp vụ.

Chính vì thế mà GV dạy môn học nào ở THCS thì cần có trình độ khoa học vững vàng, chắc chắn về môn đó theo yêu cầu của giáo dục phổ thông.

- *Năng lực tổ chức hoạt động cho HS* theo phương pháp thích hợp (hiện nay thường gọi là PPDH tích cực). Quá trình tổ chức cho HS thực hiện HĐH yêu cầu GV phải có các kỹ năng như:

- + Xác định rõ và giao nhiệm vụ cho HS.
- + Hướng dẫn HS thực hiện.
- + Đánh giá kết quả thực hiện của HS.

- *Ngôn ngữ và kỹ thuật*. Hai năng lực này có quan hệ mật thiết với nhau trong năng lực của người GV.

Năng lực ngôn ngữ: Đó là khả năng biểu đạt rõ ràng và chính xác những tư tưởng, tình cảm của mình bằng lời nói, chữ viết cũng như cử chỉ, điệu bộ. Ngôn ngữ của GV yêu cầu phải :

- + Chuẩn, chính xác, đẹp, mẫu mực.
- + Rõ ràng về nội dung, giản dị về hình thức, giàu biểu cảm.

Năng lực kỹ thuật của GV là năng lực tiếp nhận, sử dụng có hiệu quả các phương tiện kỹ thuật và công nghệ vào dạy học, ví dụ : nắm vững các PPDH mới, có kỹ năng sử dụng các phương tiện DH như máy chiếu, đèn chiếu, dụng cụ thí nghiệm...

- *Năng lực xử lý tình huống*: trong hoạt động DH/GD nhà giáo thường gặp những tình huống phức tạp, có khi rất bất ngờ, nếu người GV thiếu kinh nghiệm, thiếu bản lĩnh có thể bị đẩy vào tình thế bất lợi. Ví dụ: tình huống HS đưa ra câu hỏi mà bản thân thầy giáo chưa chắc đã giải được.

Để có năng lực xử lý tình huống đòi hỏi người GV cần phải cần phải được luyện tập ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường sư phạm và sau khi ra trường cần tiếp tục vận dụng hiểu biết vào trong quá trình DH của mình.

Trong các NLDH thì năng lực khoa học là một thành tố cơ bản, là điều kiện cần đối với nhà giáo, nhưng chưa đủ. Tuy nhiên, cũng dễ nhận thấy rằng DH ở các bậc

khác nhau, môn khác nhau có những đặc thù riêng. Bậc THCS đòi hỏi GV phải có trình độ tri thức vững vàng.

Nhóm năng lực giáo dục (NLGD), gồm:

- *Năng lực cụ thể hóa mục tiêu hình thành nhân cách HS (Năng lực vạch dự án phát triển nhân cách HS)*. Đó là năng lực biết dựa vào mục đích giáo dục, mục tiêu đào tạo để hình dung trước những phẩm chất nhân cách cần phải giáo dục ở HS và hướng hành động của mình vào các mục tiêu đó. Năng lực này được biểu hiện ở chỗ :

+ Vừa có kĩ năng tiên đoán sự phát triển của những thuộc tính này hay khác ở từng HS, vừa nắm được nguyên nhân gây ra cũng như mức độ phát triển của những thuộc tính đó.

+ Có sự sáng tỏ về những biểu tượng nhân cách của những HS khác nhau sẽ thu được trong tương lai dưới ảnh hưởng của những dự án phát triển nhân cách do mình xây dựng.

+ Hình dung được hiệu quả của các tác động GD

NL vạch dự án phát triển nhân cách đòi hỏi GV phải có óc tưởng tượng sự phạm, niềm tin vào sức mạnh GD, niềm tin vào con người và óc quan sát sự phạm. Nhờ có NL này mà công việc của GV mới trở nên có kế hoạch, chủ động, sáng tạo.

- *NL cảm hóa HS*, đó là năng lực gây được ảnh hưởng trực tiếp của mình đến HS về mặt tình cảm và ý chí, làm cho các em nghe, tin và thực hiện các yêu cầu của nhà GD. Năng lực này phụ thuộc vào tổ hợp các phẩm chất nhân cách của nhà GD, đó là :

+ Tinh thần trách nhiệm với công việc;

+ Niềm tin vào sự nghiệp GD;

+ Sự yêu thương tôn trọng HS, đặc biệt là sự khéo léo đối xử sự phạm.

Vậy GV phải làm gì để có năng lực này? Để có NL này GV phải :

+ Tu dưỡng và phấn đấu để có một nếp sống văn hóa cao, một phong cách mẫu mực nhằm tạo ra một uy tín chân chính;

+ Xây dựng được mối quan hệ thầy trò tốt đẹp, vừa nghiêm túc, vừa thân mật, có thái độ yêu thương và tin tưởng HS;

+ Có tư thế, tác phong mẫu mực trước HS : ăn nói lịch sự , nhã nhặn, cử chỉ lịch thiệp, giọng điệu đàng hoàng.

Tóm lại, sức hút của sự cảm hóa hoàn toàn bắt nguồn từ sự hiện thân của bộ mặt chính trị, đạo đức và tài nghệ sư phạm của người thầy giáo.

- *Năng lực khéo đối xử sư phạm*. Đó là năng lực trong bất cứ trường hợp nào cũng tìm ra được các tác động sư phạm đúng đắn nhất như một nghệ thuật. Vì thế, khéo đối xử sư phạm như một thành phần quan trọng của tài nghệ sư phạm. Trong thực tiễn hoạt động sư phạm, năng lực này được biểu hiện ở chỗ:

+ Có sự nhạy cảm về mức độ sử dụng bất cứ một tác động sư phạm nào (khuyến khích, trách phạt hay ra lệnh). Những tác động này quá mức có thể dẫn đến phản sư phạm. Ví dụ:

+ Nhanh chóng xác định được vấn đề xảy ra và kịp thời áp dụng các biện pháp thích hợp. Ví dụ, khéo ứng xử khi HS yêu cầu thầy giải đáp một vấn đề ngoài sự chuẩn bị của thầy;

+ Biết phát hiện kịp thời và giải quyết khéo, mau lẹ những vấn đề phức tạp xảy ra trong công tác DH/GD;

+ Quan tâm chu đáo đến trẻ một cách quang minh, chính đại.

Trong thực tiễn GD ta thấy, việc GV không khéo léo đối xử sư phạm thường dẫn đến những hậu quả nặng nề. Ví dụ, trường hợp cô giáo chủ nhiệm trong câu chuyện “ Chiếc ví bị bỏ quên”.

Chính vì vậy, mỗi GV cần phải rèn luyện cho mình năng lực này.

- *Năng lực giao tiếp sư phạm*, đó là năng lực nhận thức nhanh chóng những biểu hiện bên ngoài và những diễn biến tâm lí bên trong của HS và bản thân, đồng thời biết xử dụng hợp lí các phương tiện ngôn ngữ và phi ngôn ngữ, biết cách tổ chức, điều khiển và điều chỉnh quá trình giao tiếp nhằm đạt mục đích GD. Năng lực giao tiếp thường được thể hiện ở một số kĩ năng như:

+ Kỹ năng định hướng giao tiếp, biểu hiện ở khả năng biết dựa vào các biểu hiện bên ngoài như: cử chỉ, điệu bộ, sắc thái biểu cảm, thời điểm, không gian giao tiếp ... mà phán đoán chính xác về nhân cách cũng như mối quan hệ giữa chủ thể và đối tượng giao tiếp.

+ Kỹ năng định vị. Đó là khả năng biết xác định vị trí trong giao tiếp, biết đặt vị trí của mình vào vị trí của đối tượng, biết tạo ra điều kiện để đối tượng chủ động, thoải mái giao tiếp với mình .

+ Kỹ năng điều khiển quá trình giao tiếp, đó là khả năng biết thu hút đối tượng, tìm ra đề tài giao tiếp, duy trì nó, xác định được hứng thú, nguyện vọng của đối tượng. Kỹ năng này còn bao gồm các kỹ năng như:

* Kỹ năng làm chủ trạng thái cảm xúc của bản thân: biết kiềm chế cảm xúc, khắc phục những tâm trạng có hại, khi cần thiết biết bộc lộ những tình cảm mà lúc này không có hoặc có nhưng yếu ớt. Nói chung biết điều khiển và điều chỉnh các diễn biến tâm lí của mình cho phù hợp với hoàn cảnh giao tiếp.

* Kỹ năng sử dụng các phương tiện giao tiếp, như : lời nói, cử chỉ, điệu bộ để đạt hiệu quả giao tiếp.

Năng lực giao tiếp không chỉ thể hiện trong mối quan hệ giữa GV-HS trong mọi mặt của HĐSP, mà còn trong mọi mối quan hệ phong phú của GV với đồng nghiệp, PHHS, các tổ chức xã hội khác góp phần thực hiện mục tiêu GD toàn diện.

Năng lực giao tiếp có vai trò quan trọng như vậy, nên mỗi SV cần rèn luyện cho mình có năng lực giao tiếp tốt.

Vậy làm thế nào để có năng lực giao tiếp?

Nhóm năng lực tổ chức các hoạt động sư phạm, là năng lực biết tổ chức, cổ vũ HS thực hiện các nhiệm vụ khác nhau trong công tác DH/GD học sinh. Năng lực này được thể hiện ở chỗ :

- Biết tổ chức và cổ vũ HS thực hiện các nhiệm vụ khác nhau trong công tác DH/GD ở trong lớp cũng như ngoài lớp, nội khóa, ngoại khóa, cho từng HS cũng như tập thể HS;

- Biết đoàn kết HS thành một tập thể thống nhất, lành mạnh, có kỉ cương, bảo đảm mọi hoạt động của lớp diễn ra một cách tốt đẹp, thuận lợi;

- Biết tổ chức, vận động nhân dân, cha mẹ HS, các tổ chức xã hội tham gia vào sự nghiệp GD theo mục tiêu xác định.

Để có năng lực này, đòi hỏi người GV phải có các yêu cầu tâm lí như :

- Biết xây dựng kế hoạch công tác;

- Biết sử dụng đúng đắn các hình thức và phương pháp DH/GD khác nhau nhằm tổ chức tốt việc DH/GD H;.

- Biết định mức độ và giới hạn của từng biện pháp DH/GD khác nhau;

- Có nghị lực và dũng cảm tin vào sự đúng đắn của kế hoạch và các biện pháp GD.

Tóm lại, muốn đảm bảo hoàn thành tốt nhiệm vụ HDSP của mình đòi hỏi người GV phải tự rèn luyện và bồi dưỡng cho mình các phẩm chất và NLSP trên.

6.3. Giao tiếp sư phạm (GTSP)

6.3.1. Khái niệm về giao tiếp sư phạm

Có nhiều quan niệm và cách diễn đạt khác nhau về GTSP.

6.3.1.1. Định nghĩa: GTSP là sự tiếp xúc giữa GV và HS, là sự tiếp xúc giữa nhà GD và các lực lượng GD có mối quan hệ hợp tác trong việc giáo dục HS. Đây cũng là hoạt động hình thành, phát triển và vận hành các quan hệ các quan hệ giữa người và người.

6.3.1.2. Đặc điểm của GTSP. GTSP của người thầy giáo có đặc điểm xã hội và đặc điểm cá nhân.

- Đặc điểm xã hội của GTSP thể hiện ở chỗ, nó nảy sinh, hình thành trong xã hội, trong nhà trường và sử dụng các phương tiện giao tiếp do con người tìm ra, được truyền từ đời này sang đời khác.

- Đặc điểm cá nhân của GTSP thể hiện ở nội dung giao tiếp, nhu cầu giao tiếp, phạm vi giao tiếp, phong cách và kĩ năng giao tiếp. Tính cá nhân trong giao tiếp tạo nên phong cách giao tiếp của từng GV.

6.3.1.3. Các hình thức GTSP. GTSP của GV trong HĐSP thường được diễn ra dưới các hình thức sau:

- Giao tiếp giữa GV với cá nhân HS và tập thể HS;
- Giao tiếp giữa GV này với GV khác và với tập thể sư phạm;
- Giao tiếp giữa GV với các bậc PHHS;
- Giao tiếp giữa GV với những người có liên quan đến giáo dục HS: lãnh đạo, người phụ trách đoàn thể, xí nghiệp...

GTSP của GV cũng có thể phân ra làm nhiều loại, tùy từng góc độ xem xét: Giao tiếp trực tiếp – giao tiếp gián tiếp; Giao tiếp bằng phương tiện ngôn ngữ - giao tiếp phi ngôn ngữ; Giao tiếp chính thức – giao tiếp không chính thức.

6.3.2. Các phương tiện GTSP.

GTSP của nhà giáo có hiệu quả đến đâu còn tùy thuộc vào các phương tiện GT do GV sử dụng. Có thể kể đến một số phương tiện sau:

- Phương tiện kỹ thuật, đó là việc sử dụng các kí hiệu dùng để chuyển thông tin từ người này đến người khác đạt độ chính xác nhất định.

- Phương tiện ngữ nghĩa, đó là việc dùng các kí hiệu ngôn ngữ để bày tỏ ý nghĩ, tình cảm, quan điểm của chủ thể giao tiếp.

- Cảm xúc cũng là phương tiện nhằm gây cho đối tượng thiện cảm hay ác cảm.

- Văn hóa giao tiếp là phương tiện làm nền. Văn hóa giao tiếp là sự tích hợp hài hòa các yếu tố: trình độ hiểu biết của chủ thể nói chung, hiểu biết về đặc điểm tâm lí đối tượng giao tiếp nói riêng, quan điểm chính kiến của chủ thể, kinh nghiệm và uy tín, ăn mặc, ứng xử...

Bí quyết thành công trong GTSP là GV phải có nghệ thuật sử dụng các phương tiện giao tiếp, trong đó đặc biệt là phương tiện ngôn ngữ (cả nói và viết) .

6.3.3. Các kĩ năng GTSP (Xem phần NLGT).

6.3.4. Các nguyên tắc GTSP.

6.3.4.1. Định nghĩa: Nguyên tắc GTSP là hệ thống những quan điểm nhận thức có tính chất chỉ đạo, định hướng hệ thống thái độ, hành vi ứng xử của GV đối với HS và ngược lại trong quá trình GTSP.

- Nguyên tắc GTSP mang tính chất bền vững, ổn định. Nó chỉ đạo, định hướng, điều chỉnh QTGT giữa GV và HS.

- Nền tảng của mọi nguyên tắc GTSP là “Tất cả vì HS thân yêu”.

6.3.4.2. Các nguyên tắc GTSP. Theo PGS.TS. Ngô Công Hoàn, để GTSP có hiệu quả, cần phải tuân thủ các nguyên tắc sau:

1- *Nhân cách mẫu mực trong GTSP (Tính mô phạm trong giao tiếp)*. Trong công tác giáo dục HS thì nhân cách nhà giáo có một vai trò rất quan trọng. Nó là công cụ GD, là tấm gương sáng để HS noi theo. Do vậy, nhân cách nhà giáo phải là nhân cách mẫu mực.

Những biểu hiện của nhân cách mẫu mực là:

- Sự mẫu mực về trang phục hành vi, cử chỉ, ngôn ngữ.
- Thái độ lịch thiệp, nhã nhặn khi giao tiếp với HS.

Trong mọi trường hợp phải thể hiện sự khoan dung, nhân hậu.

2- *Tôn trọng nhân cách HS trong giao tiếp*. Tôn trọng nhân cách HS trong GT được hiểu là trong GT với các em, phải coi chúng là con người với đầy đủ các quyền được vui chơi, học tập, lao động, nhận thức... với những đặc điểm tâm lí riêng, bình đẳng trong các quan hệ xã hội; không nên áp đặt, ép buộc các em theo ý các thầy cô một cách máy móc, duy ý chí.

Biểu hiện của sự tôn trọng nhân cách HS trong giao tiếp là:

- Biết lắng nghe HS trình bày ý muốn, nhu cầu, nguyện vọng của mình.
- Biết khích lệ, động viên để HS nói lên suy nghĩ, mong muốn của bản thân.
- Biết thể hiện các phản ứng biểu cảm của mình một cách chân thành, trung thực khi tiếp xúc với các em.

- Bất luận trong trường hợp nào cũng không nên dùng những từ ngữ, câu nói xúc phạm đến nhân cách HS, ngay cả khi các em có sai lầm, khuyết điểm đi chăng nữa.

- Hành vi, cử chỉ, điệu bộ... luôn luôn giữ ở trạng thái cân bằng, tránh những cử chỉ, hành vi bột phát, ngẫu nhiên (ví dụ, không nên xé bài của HS trước lớp, khi thấy các em nhìn bài, chép bài của bạn).

- Ăn mặc gọn gàng, sạch sẽ, đúng trang phục công chức.

3- Có thiện ý trong GTSP.

Có thiện ý trong GTSP có nghĩa là GV luôn luôn tạo mọi điều kiện thuận lợi, dành những tình cảm tốt đẹp cho HS, khuyến khích các em học tập tốt, lao động tốt, chăm học, chăm làm, đem lại niềm vui cho các em.

Biểu hiện của nguyên tắc thiện ý trong GTSP:

- GV dốc lòng, đem hết tài năng, trí tuệ phục vụ việc giáo dục HS.

- Có sự công bằng trong nhận xét, đánh giá; biết cổ vũ, động viên HS nỗ lực vươn lên trong HT và rèn luyện.

- Có sự phân minh trong ứng xử, xét đoán công bằng, khách quan, tế nhị để HS có khuyết điểm nhận ra lỗi lầm của mình và tự sửa chữa..

4- Đồng cảm trong GTSP.

Nguyên tắc này thể hiện ở chỗ là trong quá trình giao tiếp, GV biết đặt vị trí của mình vào vị trí của HS để cùng suy nghĩ, cùng rung cảm với các em.

Biểu hiện của nguyên tắc:

- GV biết sống trong niềm vui, nỗi buồn của HS.

- Biết đặt vị trí của mình vào vị trí của các em khi tiếp xúc, khi giải quyết các tình huống sư phạm.

- Biết xác định đúng không gian, thời gian giao tiếp, không gây căng thẳng tâm lý cho HS mỗi lần giao tiếp.

- Biết tạo cho các em một niềm vui, một ấn tượng, một khát vọng muốn tiếp xúc với thầy cô.

Muốn thực hiện được nguyên tắc này, GV phải phác thảo được chân dung tâm lý đối tượng GT (HS), hơn nữa phải biết “*thương người như thể thương thân*”.

Đồng cảm tạo ra sự gần gũi, thân mật, tạo ra cảm giác an toàn cho HS. Đồng cảm là cơ sở hình thành mọi hành vi ứng xử nhân hậu, độ lượng, khoan dung.

Ngược lại với sự đồng cảm là cách giải quyết cứng nhắc, duy ý chí (nghĩ học, bỏ tiết là phê bình, góp ý; bài làm kém chỉ biết cho điểm kém, không tìm hiểu hoàn cảnh gia đình và bản thân HS). Trong GTSP không ít trường hợp như vậy. Bài thơ “*Trong lớp*” của tác giả Phí Văn Trân sau đây nói lên nội dung này:

<i>Sao không chịu học bài?</i>	<i>Sáng chờ xong buổi học</i>
<i>Thưa cô nhà dầu hết</i>	<i>Trưa ra đồng bắt cua.</i>
<i>Ngồi xuống ngay điểm một</i>	<i>Đâu phải em ham chơi</i>
<i>Lười học chỉ ham chơi</i>	<i>Đâu vì em lười học</i>
<i>Phải thế đâu cô ơi.</i>	<i>Khi cả nhà đói khát</i>
<i>Làng đang mùa giáp hạt</i>	<i>Em khó làm trò ngoan</i>
	<i>Ý nghĩ thành nước mắt</i>
	<i>Rơi</i>
	<i>Rơi</i>
	<i>Uớt mặt bàn.</i>

* *Tóm lại.* Các nguyên tắc GTSP trên có mối quan hệ thống nhất, tác động qua lại trong việc giải quyết các tình huống sư phạm cụ thể. Những nguyên tắc này vừa nhằm hoàn thiện nhân cách người GV, vừa góp phần xây dựng và phát triển nhân cách HS.

6.3.5. Phong cách GTSP.

6.3.5.1. Quan niệm về phong cách và phong cách GTSP.

- Phong cách là gì? Theo các nhà TLH: A. Klimốp, A.Cubanov, M.Rátmatulina, thì *Phong cách là toàn bộ hệ thống những phương pháp, thủ thuật tiếp nhận, phản ứng, hành động 3trương đối bền vững, ổn định của mỗi cá nhân. Chúng quy định sự khác biệt giữa các cá nhân, giúp cá nhân thích nghi với môi trường sống thay đổi để tồn tại và phát triển.*

- Phong cách GTSP, theo PGS.TS. Ngô Công Hoàn, là toàn bộ hệ thống những phương pháp, thủ thuật tiếp nhận, phản ứng, hành động tương đối bền vững, ổn định của GV và HS trong quá trình tiếp xúc nhằm truyền đạt, lĩnh hội tri thức khoa học, vốn sống, vốn kinh nghiệm, kỹ năng, kỹ xảo, gps phần hình thành và phát triển nhân cách toàn diện ở HS.

6.3.5.2. Các loại phong cách GTSP. Phong cách GTSP rất đa dạng, song người ta thường chia làm 3 loại : phong cách dân chủ, phong cách độc đoán và phong cách tự do.

1- Phong cách dân chủ: có đặc điểm:

- GV coi trọng những đặc điểm tâm lí cá nhân, vốn sống, kinh nghiệm, trình độ nhận thức, nhu cầu, động cơ, hứng thú và mức độ tích cực nhận thức của HS.

- Biết lắng nghe nguyện vọng, ý kiến của HS, tôn trọng nhân cách các em.

- Gần gũi, thân mật với các em, có biện pháp kịp thời giải quyết những thỏa đáng những vướng mắc trong học tập, sinh hoạt, tạo được niềm vui, sự kính trọng của các em đối với thầy, cô.

- Tạo ra ở HS tính độc lập, sáng tạo, sự ham mê hiểu biết.

- Tuy nhiên, phong cách dân chủ trong giao tiếp cũng không có nghĩa là nuông chiều, thả mặc, không tính đến những yêu cầu ngày càng cao của nhiệm vụ học tập, rèn luyện. Dân chủ cũng không có nghĩa là xóa đi ranh giới giữa thầy - trò, phá bỏ truyền thống “*Tôn sư, trọng đạo*” của dân tộc.

Nhiều thực nghiệm khoa học và quan sát cho thấy, phong cách dân chủ đã tạo nên hiệu quả cao trong công tác DH/GD.

2- Phong cách độc đoán trong GTSP. Đặc điểm của phong cách này là:

- GV thường coi nhẹ những đặc điểm riêng về cá tính, nhu cầu, động cơ, hứng thú, nhận thức của các em, do lúc nào cũng đặt mục đích GTSP từ công việc một cách cứng nhắc. Vì vậy mà không quan tâm đến những đặc điểm cá nhân HS.

- Khi tiếp xúc với HS, GV hay yêu cầu hoặc áp đặt cho các em những ý kiến hành động theo ý chủ quan của mình.

- Cách đánh giá và hành động ứng xử đơn phương, một chiều. VD, HS nào hoạt động tích cực, nổi trội trước lớp thì GV cho là bướng bỉnh, thích chơi trội. Ngược lại, em nào thụ động trong học tập thì GV cho là chây lười, biếng nhác.

Tuy nhiên, phong cách độc đoán cũng có tác dụng nhất định đối với những công việc đòi hỏi phải hoàn thành đúng thời gian, có tính khẩn trương, cấp bách...mà nếu không có tính kiên quyết, cứng rắn thì không thể đạt hiệu quả.

Phong cách độc đoán thường thấy ở những GV có khí chất linh hoạt, nóng nảy. GV có phong cách này thường ngay thẳng, nhưng đôi khi tỏ ra vụng về, thiếu tế nhị trong GT và thường bị mọi người cho là “khô khan, cứng nhắc”.

3-Phong cách tự do trong GTSP. Đặc điểm của phong cách này là:

- Thái độ, hành vi ứng xử của GV dễ dàng thay đổi trong những tình huống, hoàn cảnh GT khác nhau.

- Có sự linh hoạt, mềm dẻo, đôi khi xen lẫn sự khéo léo đối xử sự phạm.

- Có khả năng phát huy tính tích cực nhận thức, sáng tạo ở HS, vì nó được xây dựng trên nền tảng tôn trọng nhân cách HS.

- Tuy nhiên, phong cách có hạn chế là GV dễ thay đổi mục đích, nội dung giao tiếp nên dễ tạo cho HS có thói quen làm việc không đến nơi đến chốn. GV không làm chủ được cảm xúc của mình, trong tâm trí GV những quy định về quan hệ thầy trò thường bị coi nhẹ.

* *Tóm lại*, mỗi loại phong cách GT trên đều có mặt mạnh, mặt yếu nhất định. Chính vì vậy, trong GTSP tùy thuộc đối tượng, mục đích, nội dung, tình huống GT mà GV có thể vận dụng linh hoạt từng loại phong cách GT khác nhau.

6.4. Các con đường hình thành nhân cách người thầy giáo

6.4.1. Sự cần thiết (*Tại sao người GVTHCS phải hình thành và hoàn thiện nhân cách của mình?*). Vì :

- Sản phẩm lao động của người GV là nhân cách HS do những yêu cầu khách quan của xã hội quy định.

- GV là “ cầu nối” giữa nền văn minh dân tộc và văn hóa nhân loại với việc tái tạo lại chúng ở trẻ em, là người quyết định trực tiếp chất lượng đào tạo trong nhà trường.

- Các phẩm chất nhân cách và năng lực của người GV đều không tự sinh ra mà được hình thành trong quá trình học tập và công tác.

- Sự đòi hỏi tất yếu của hoạt động DH/GD trong thời đại ngày nay.

- Đòi hỏi khách quan của thực tiễn đào tạo GV.

6.4.2. Các con đường hình thành nhân cách người thầy giáo

6.4.2.1. Hình thành trong trường sư phạm

- *Vai trò của các môn học.* Thông qua việc dạy các môn học cơ bản góp phần trang bị cho SV thế giới quan khoa học, năng lực khoa học, năng lực tự nghiên cứu. Các môn khoa học nghiệp vụ góp phần hình thành lí tưởng nghề nghiệp, lòng yêu nghề mến trẻ, các phẩm chất nghề nghiệp, các năng lực chung, năng lực chuyên biệt cho SV.

- *Hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm* không chỉ tạo điều kiện để giáo sinh hiểu lí luận một cách sâu sắc, sáng tạo và có ý thức hơn, mà còn tạo ra được những tình huống sống động, cụ thể, kích thích giáo sinh vận dụng những điều đã học vào giải quyết chúng. Nhờ đó các kĩ năng sư phạm được hình thành, rèn rũa một cách tích cực. Hơn nữa, nhờ được sống trong môi trường của “người thực việc thực”, ở giáo sinh đã xuất hiện những rung cảm, thái độ đối với công việc của người GV, đối với HS. Đó là cơ sở để hình thành lòng yêu nghề, yêu trẻ, tinh thần trách nhiệm... Ngoài ra được tằm mình trong thực tiễn DH/GD ở trường phổ thông, giáo sinh có điều kiện để kiểm chứng những phẩm chất và năng lực của bản thân, từ đó có được những đánh giá phù hợp hơn, những thái độ đúng đắn hơn đối với bản thân trong việc rèn luyện nhân cách của người GV tương lai.

- *Các hoạt động xã hội và đoàn thể.* Việc tham gia các hoạt động này là cơ hội để giáo sinh được học hỏi và tập dượt các kĩ năng nghề như: giao tiếp, thiết kế, tổ chức, đánh giá, hợp tác; được củng cố và bổ sung những kiến thức chính trị-xã hội, văn

hóa... để không ngừng nâng cao vốn sống, vốn văn hóa của mình và rèn luyện cho bản thân những phẩm chất đáng quý của người GV.

6.4.2.2. Hình thành trong quá trình hành nghề.

Điều này được thực hiện thông qua các hình thức đào tạo chính quy, phi chính quy và đặc biệt bằng con đường tự học. Đây là con đường có ý nghĩa quyết định nhất, hiệu quả nhất trong việc hình thành nhân cách người GVTHCS.

Tóm lại, để người GVTHCS thực hiện được nhiệm vụ cao cả của mình, mỗi GV phải có tinh thần phấn đấu bền bỉ, liên tục, lâu dài, đặc biệt mỗi người phải là một tấm gương về tự học.

Câu hỏi ôn tập và thảo luận

1. Dựa trên cơ sở nào để khẳng định sự cần thiết phải học tập, tu dưỡng thường xuyên đối với người thầy giáo?
2. Hãy phân tích những phẩm chất chủ yếu trong nhân cách người thầy giáo.
3. Đặc điểm lao động sư phạm của người thầy giáo?
4. Nêu và phân tích năng lực dạy học của người thầy giáo.
5. Trình bày nội dung các nguyên tắc GTSP.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Hồ Ngọc Đại. *Tâm lý học dạy học*. NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 2000.
- [2]. Nguyễn Kế Hào. *Một số vấn đề sư phạm học*, Vụ giáo viên. Bộ GD&ĐT, Hà Nội, 1993.
- [3]. Nguyễn Kế Hào (Chủ biên). *Giáo trình Tâm lý học lứa tuổi-sư phạm* (Dành cho các trường sư phạm đào tạo giáo viên THCS). NXB ĐHSP, 2003.
- [4]. Ngô Công Hoàn. *Một số vấn đề về giao tiếp SP*. NXB ĐHQG, Hà Nội, 1995.
- [5] Lê Văn Hồng (Chủ biên). *Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm*. NXB ĐHQG Hà Nội. 1999.

- [6]. Bùi Văn Huệ. *Giáo trình tâm lí học*. NXB Đại học quốc gia, Hà Nội, 2000.
- [7]. Nguyễn Văn Lê. *Nghề thầy giáo*. NXBGD, 1998.

MỤC LỤC

<i>Lời nói đầu</i>	2
Chương 1: Khái quát về TLHLT-SP	3
1.1. Vài nét lịch hình thành và phát triển của TLHLT-SP.	3
1.2. Đối tượng, nhiệm vụ và phương pháp nghiên cứu TLHLT-SP.	4
1.3. Ý nghĩa của TLHLT-SP trong công tác dạy học và giáo dục.	9
* Câu hỏi và bài tập	9
Chương 2: Lí luận về sự phát triển tâm lí trẻ em.	10
2.1. Khái niệm về trẻ em và sự phát triển tâm lí trẻ em	10
2.2. Một số quan điểm sai lầm về sự phát triển tâm lí trẻ em.	13
2.3. Các quy luật và điều kiện phát triển tâm lí trẻ em.	14
2.4. Sự phân chia các giai đoạn phát triển tâm lí.	16
* Câu hỏi và bài tập	18
Chương 3: Đặc điểm tâm lí HSTHCS.	19
3.1. Khái niệm về tuổi thiếu niên (HSTHCS).	19
3.2. Những đặc điểm tâm lí của HSTHCS.	19
* Câu hỏi và bài tập.	33
Chương 4 Tâm lí học dạy học.	34
4.1. Bản chất của hoạt động dạy và hoạt động học.	34
4.2. Sự lĩnh hội khái niệm.	40
4.3. Sự hình thành kĩ năng, kĩ xảo học tập.	45
4.4. Dạy học và sự phát triển trí tuệ.	46
* Câu hỏi và bài tập.	50

Chương 5: Tâm lí học giáo dục	51
5.1. Tâm lí học giáo dục và tâm lí học nhân cách.	51
5.2. Đạo đức và hành vi đạo đức.	51
5.3. Nhân cách là chủ thể của hành vi đạo đức.	55
5.4. Các con đường giáo dục đạo đức cho học sinh.	55
5.5. Bản chất tâm lí học của việc giáo dục đạo đức cho học sinh.	59
5.6. Giáo dục lại các học sinh chưa ngoan.	60
* Câu hỏi và bài tập.	64
Chương 6: Tâm lí học nhân cách người thầy giáo	65
6.1. Đặc điểm lao động sư phạm của người thầy giáo.	65
6.2. Cấu trúc nhân cách người thầy giáo.	69
6.3. Giao tiếp sư phạm của người thầy giáo.	77
6.4. Con đường hình thành nhân cách người thầy giáo.	83
* Câu hỏi và bài tập.	85
* Tài liệu tham khảo	85
Mục lục	87