

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT**



**GIÁO TRÌNH
TÂM LÝ HỌC DẠY HỌC ĐẠI HỌC**

VÕ SỸ LỢI

ĐÀ LẠT, 10/2014

MỤC LỤC

MỤC LỤC.....	2
I. Hoạt động dạy.....	4
1. Khái niệm dạy.....	4
2. Các phương thức dạy.....	4
2.1. Dạy kết hợp.....	4
2.2. Dạy theo phương thức nhà trường.....	5
II. Hoạt động học tập.....	6
1. Khái niệm hoạt động học.....	6
1.1. Khái niệm học.....	6
1.2. Các phương thức học của con người.....	7
2. Bản chất của hoạt động học.....	8
3. Hình thành hoạt động học.....	9
3.1. Hình thành động cơ học tập.....	9
3.2. Hình thành mục đích học tập.....	11
3.3. Hình thành các hành động học tập.....	11
III. Sự hình thành khái niệm, kỹ năng, kỹ xảo.....	13
1. Sự hình thành khái niệm.....	13
1.1. Khái niệm về khái niệm.....	13
1.2. Vai trò của khái niệm.....	14
1.3. Bản chất tâm lý của quá trình hình thành khái niệm.....	14
1.4. Quy trình hình thành khái niệm.....	15
2. Sự hình thành kỹ năng, kỹ xảo.....	16
2.1. Sự hình thành kỹ năng.....	16
2.2. Sự hình thành kỹ xảo.....	17
IV. Cơ sở tâm lý của một số mô hình dạy học.....	18
1. Mô hình dạy học thông báo.....	18
1.1. Cơ sở tâm lý học - Thuyết liên tưởng.....	18
1.2. Mô hình dạy học thông báo.....	19
2. Mô hình dạy học điều khiển hành vi.....	19
2.1. Mô hình dạy học điều kiện hoá cổ điển.....	19
2.2. Mô hình dạy học tạo tác.....	20
3. Mô hình dạy học hành động khám phá.....	22
3.1. Cơ sở tâm lý học – Lý thuyết kiến tạo nhận thức của J.Piaget.....	22
3.2. Mô hình dạy học hành động học tập khám phá của Jerome Bruner.....	23
4. Mô hình dạy học dựa trên lý thuyết hoạt động.....	25
4.1. Một số luận điểm chủ yếu theo thuyết lịch sử - văn hóa về sự phát triển các chức năng tâm lý cấp cao của L.X.Vurgotxky.....	25
4.2. Một số luận điểm dạy học chủ yếu theo lý thuyết hoạt động tâm lý của A.N.Leonchev.....	27
4.3. Lý thuyết về các bước hình thành hành động trí óc và khái niệm của P.Ia.Galperin và mô hình dạy học của V.V.Davudov.....	29
4.4. Mô hình dạy học của V.V.Davudov dựa trên cơ sở lý thuyết hoạt động tâm lý.....	32
V. Dạy học và sự phát triển trí tuệ.....	33
1. Khái niệm về sự phát triển trí tuệ.....	33
2. Các chỉ số của sự phát triển.....	34
3. Quan hệ giữa dạy học và sự phát triển trí tuệ.....	34
4. Tăng cường việc dạy học và phát triển trí tuệ.....	34
4.1. Hướng tăng cường một cách hợp lý hoạt động dạy học.....	34
4.2. Hướng thay đổi một cách cơ bản nội dung và phương pháp của hoạt động dạy học.....	35

VI. Phát triển các kĩ năng trí tuệ cảm xúc cho sinh viên.	36
1. Các thành phần của trí tuệ cảm xúc.	36
1.1. Khái niệm trí tuệ cảm xúc.	36
1.2. Các yếu tố cấu thành trí tuệ cảm xúc.	36
1.3. Những ảnh hưởng của trí tuệ cảm xúc.	37
1.4. Vai trò của giáo dục đối với sự phát triển trí tuệ cảm xúc.	37
1.5. Các nhóm kĩ năng quan trọng để phát triển trí tuệ cảm xúc.	38
2. Kĩ năng giảm nhanh sự căng thẳng.	38
2.1. Nhận diện trạng thái căng thẳng.	38
2.2. Xác định phản ứng của cơ thể với căng thẳng.	39
2.3. Những điều cơ bản để giảm căng thẳng nhanh chóng.	39
3. Kĩ năng nhận biết và quản lí cảm xúc.	40
3.1. Vai trò của nhận biết được cảm xúc.	40
3.2. Đánh giá mức độ nhận biết cảm xúc.	42
3.3. Kiểm soát cảm xúc khó chịu.	42
3.4. Kết bạn với tất cả cảm xúc của bản thân.	44
4. Kĩ năng kết nối với những người khác bằng sử dụng giao tiếp không lời.	44
4.1. Khái niệm giao tiếp phi ngôn ngữ và ngôn ngữ cơ thể.	44
4.2. Các loại truyền thông không lời.	45
4.3. Nâng cao hiệu quả giao tiếp không lời.	46
5. Sử dụng sự hài hước và sự vui đùa để xây dựng mối quan hệ.	47
5.1. Sức mạnh của sự hài hước và tiếng cười.	47
5.2. Một số lưu ý khi sử dụng sự hài hước.	48
6. Kĩ năng giải quyết xung đột.	49
6.1. Nguyên nhân và mức độ của xung đột.	49
6.2. Các bước để giải quyết xung đột.	50
6.3. Một số gợi ý giải quyết xung đột.	50
6.4. Sử dụng người hòa giải.	51
VII. Hệ thống kĩ năng học tập	51
1. Cơ sở phân loại hệ thống kĩ năng học tập.	51
1.1. Các nhiệm vụ nhận thức	52
1.2. Các nhiệm vụ quản lí học tập	52
1.3. Các nhiệm vụ giao tiếp và quan hệ xã hội trong học tập.	52
1.4. Tổng quát	53
2. Những kĩ năng học tập chung trong môi trường học tập hiện đại.	53
2.1. Nhóm những kĩ năng nhận thức học tập.	53
2.2. Nhóm những kĩ năng giao tiếp và quan hệ học tập.	56
2.3. Nhóm kĩ năng quản lí học tập	60
VIII. Cơ sở tâm lí của hoạt động đổi mới phương pháp dạy học.	61
1. Khái niệm phương pháp dạy học.	62
2. Kiểu và loại phương pháp dạy học.	63
3. Vài nét về hệ thống phương pháp dạy học được tổ chức theo cách tiếp cận hiện đại.	65
3.1. Quá trình học tập và các kiểu phương pháp dạy học.	65
3.2. Hệ thống hoá các phương pháp dạy học.	69

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

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

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

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

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

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

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

I. Hoạt động dạy.

1. Khái niệm dạy.

Mỗi cá nhân muốn tồn tại và phát triển thì phải học. Mặt khác, để tồn tại và phát triển, xã hội cũng phải truyền lại cho thế hệ sau những kinh nghiệm đã được các thế hệ trước sáng tạo và tích lũy, tức là phải dạy. Cùng với sản xuất, việc dạy thế hệ sau là hai phương thức cơ bản để xã hội tồn tại và phát triển.

Dạy là sự truyền lại của thế hệ trước cho thế hệ sau những kinh nghiệm mà xã hội đã sáng tạo và tích lũy được qua các thế hệ.

Dạy và học là hai mặt không thể tách rời của phương thức tồn tại và phát triển của xã hội và cá nhân. Một mặt là sự tiếp nhận và chuyển hoá những kinh nghiệm đã có của xã hội thành kinh nghiệm của cá nhân, còn mặt kia là sự chuyển giao những kinh nghiệm đó từ thế hệ trước đến thế hệ sau.

2. Các phương thức dạy.

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

2.1. Dạy kết hợp.

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

Người nông dân truyền lại cho con những kinh nghiệm sản xuất đã tích lũy được thông qua việc hướng dẫn trực tiếp các hoạt động thực tiễn ngay trên cánh đồng. Bác thợ cày truyền lại cho người học kinh nghiệm và kỹ năng lao động nghề nghiệp của mình ngay trên công trường, trong xưởng thủ công, ngay trong quá trình sản xuất

tạo ra sản phẩm.v.v...Người mẹ truyền lại cho con gái của mình kinh nghiệm may vá, nội trợ và cách ứng xử với các thành viên trong gia đình và ngoài xã hội, thông qua hướng dẫn trực tiếp những việc tương ứng. Phương thức truyền thụ như vậy được gọi là phương thức dạy kết hợp.

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

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

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

Các thuật ngữ kinh nghiệm xã hội và kinh nghiệm cá nhân cần được hiểu theo các góc độ khác. Theo tính chất và mức độ khoa học thì kinh nghiệm cá nhân cũng là kinh nghiệm xã hội (với tư cách là kinh nghiệm của các thành viên trong xã hội). Tuy nhiên đây là kinh nghiệm của từng cá nhân. Chúng được hình thành qua thực tiễn hoạt động và ứng xử của cá nhân đó. Những kinh nghiệm này chưa được khái quát trở thành chân lý khoa học. Còn kinh nghiệm xã hội là kinh nghiệm của toàn xã hội, được hình thành bằng con đường nghiên cứu khoa học. Chúng có tính chân thực, ổn định, phổ biến và khái quát hơn nhiều so với kinh nghiệm cá nhân. Theo phương diện quá trình xã hội hoá thì kinh nghiệm cá nhân là những kinh nghiệm chung của xã hội (Ở bên ngoài cá nhân) được cá nhân tiếp nhận và chuyển hoá thành kinh nghiệm của riêng mình.

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

2.2. Dạy theo phương thức nhà trường.

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

Để giúp con phân biệt giữa nước và rượu, người cha có thể dạy con bằng cách ngửi hoặc uống thử, điều này đã có trong kinh nghiệm của ông. Tuy nhiên, ông không thể dạy con các thành phần và công thức hoá học của chúng. Vì vậy đối với các loại

hoá chất, cách dạy của người cha không đáp ứng được. Ở đây cần có phương thức dạy đặc thù của nhà trường.

Dạy học theo phương thức nhà trường là sự truyền thụ những tri thức khoa học, những kỹ năng và phương pháp hành động, thông qua hoạt động chuyên biệt của xã hội: Hoạt động dạy. Có thể gọi vắn tắt, dạy và học theo phương thức nhà trường là *hoạt động dạy học*. Đây là phương thức chủ yếu để cá nhân và xã hội phát triển, đặc biệt là các xã hội hiện đại.

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

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

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

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

II. Hoạt động học tập.

1. Khái niệm hoạt động học.

1.1. Khái niệm học.

Để tồn tại và phát triển, cá nhân cần có khả năng thích ứng với sự thay đổi của môi trường sống. Muốn vậy, cá nhân đó phải chuyển hoá được những kinh nghiệm xã hội thành kinh nghiệm của riêng mình, tức là phải học. Vậy học là gì?

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

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

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

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

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

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

Học là quá trình tương tác giữa cá thể với môi trường, kết quả là dẫn đến sự biến đổi bền vững về nhận thức, thái độ hay hành vi của cá thể đó.

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

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

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

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

1.2. Các phương thức học của con người.

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

1.2.1. Học ngẫu nhiên

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

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

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

1.2.2. Học kết hợp.

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

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

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

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

1.2.3. Học tập (hoạt động học).

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

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

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

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

2. Bản chất của hoạt động học.

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

Hoạt động học là hoạt động hướng vào làm thay đổi chính mình. Thông thường, các hoạt động khác hướng vào làm thay đổi khách thể, trong khi đó hoạt động học lại làm cho chính chủ thể của hoạt động học này thay đổi và phát triển. Tri thức

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

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

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

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

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

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

3. Hình thành hoạt động học.

3.1. Hình thành động cơ học tập.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cuối cùng, cần phải nhấn mạnh rằng, việc xây dựng động cơ hết sức muôn hình muôn vẻ. Muốn phát động được động cơ học tập, trước hết cần khơi dậy mạnh

mẽ ở các em nhu cầu nhận thức, nhu cầu chiếm lĩnh đối tượng học tập- vì nhu cầu, nơi khơi nguồn của tính tự giác, tính tích cực hoạt động.

3.2. Hình thành mục đích học tập.

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

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

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

Trên đường đi tới chiếm lĩnh đối tượng học tập luôn chuyên hóa giữa mục đích và phương tiện. Mục đích bộ phận (chiếm lĩnh từng khái niệm, từng giá trị, từng chuẩn mực...) được thực hiện đầy đủ, nó lập tức trở thành phương tiện cho sự hình thành mục đích bộ phận tiếp theo. Chính vì lẽ đó mà mục đích cuối cùng sẽ được hình thành một cách tất yếu trong quá trình thực hiện một hệ thống các hành động học tập.

3.3. Hình thành các hành động học tập.

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

3.3.1. Hình thức tồn tại của khái niệm.

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

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

3.3.2. Hình thức hành động học tập.

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

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

- Hình thức hành động tinh thần. Đến đây logic của khái niệm được chuyển hẳn vào trong (tâm lí).

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

3.3.3. Hành động học tập.

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

Ứng với loại khái niệm cần hình thành (khái niệm kinh nghiệm hay khái niệm lí luận) có những quan niệm khác nhau về vai trò của các hành động học tập khác nhau. V.V.Davudop xuất phát từ quan niệm: muốn hình thành tư duy lí luận cho sinh viên phải thông qua hình thành hệ thống khái niệm theo nguyên lí phát triển. Theo tinh thần ấy, V.V.Davudop xem các hành động phân tích, mô hình hóa và cụ thể hóa là những hành động học tập quan trọng nhất. Trong dạy học, những hành động ấy phải được xem là đối tượng lĩnh hội, sau khi được hình thành trở thành phương tiện để tiếp thu tri thức.

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

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

Trong dạy học thường dùng các mô hình sau:

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

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

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

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

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

Như đã nói ở trên, hành động phân tích giúp chúng ta phát hiện mối quan hệ tổng quát; hành động mô hình hóa giúp chúng ta giúp chúng ta diễn đạt mối quan hệ

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

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

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

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

1. Sự hình thành khái niệm.

Có thể xem sự hình thành khái niệm là nền tảng của toàn bộ quá trình hình thành và phát triển tri thức. Tri thức lại là tiền đề cho mọi hoạt động hợp lí và có hiệu quả của con người khi gặp những đối tượng, nhiệm vụ và điều kiện mới. Vì vậy, sự hình thành khái niệm trở thành một nhiệm vụ cơ bản của hoạt động dạy và học.

1.1. Khái niệm về khái niệm.

Mỗi môn học tập trung trong nó một hệ thống các khái niệm khoa học, bao gồm khái niệm về sự vật, khái niệm về quan hệ (quy luật). Trước hết chúng ta cần hiểu khái niệm là gì và nguồn gốc của nó ở đâu?

Để dễ hình dung, ta lấy một ví dụ đơn giản để xem xét khái niệm “cái thìa”. Có phải cái thìa thật (vật thật), từ “cái thìa” (kí hiệu) hay một câu (định nghĩa về cái thìa) là khái niệm cái thìa hay không? Tất cả đó đều không phải khái niệm cái thìa. Tất cả những cái thìa cụ thể khác nhau, dù về phương diện nào (nguyên liệu, kích cỡ, màu sắc...) đều là hình thức vật chất của khái niệm (bên ngoài). Từ “thìa” (thuật ngữ), định nghĩa “cái thìa” cũng chỉ là nơi trú ngụ của khái niệm thìa hoặc là sự thay đổi hình thức tồn tại từ vật thật đến kí hiệu. Còn hình thức bên trong là nội dung của khái niệm, do con người phát hiện ra thì lại “ấn náu” vào chính cái hình thức bên ngoài kia (tức là ấn náu vào cái thìa). Cả hai hình thức này đều được xác định bởi một chuỗi các thao tác liên tiếp nhau, chuỗi thao tác này chỉ được xuất hiện trong hành động của chủ thể và qua đó cũng đã phản ánh một năng lực mới. Chẳng hạn: cầm thìa (thường là tay phải), xúc thức ăn hay thức uống, đặt mặt thìa lên phía trên, nâng lên và đưa dần vào phía miệng, nghiêng thìa cho thức ăn hoặc thức uống vào miệng. Lúc đó chủ thể đã biết cư xử cái thìa theo “kiểu người” và ta nói rằng người đó đã có khái niệm cái thìa.

Do đó, khái niệm (ở đây là “cái thìa”) là một năng lực thực tiễn được kết tinh lại và gửi vào đối tượng (ở đây là cái thìa thật). Nói cách khác, khái niệm thìa “ấn náu” trong cái thìa thực và khái niệm đó được hình thành khi chủ thể phát hiện ra logic vốn có trong chính nó.

Như vậy, nguồn gốc xuất phát của khái niệm là ở sự vật, hiện tượng. Từ khi con người phát hiện ra nó thì khái niệm có thêm một chỗ ở thứ hai là trong tâm lí, tinh thần của con người. Để tiện lưu trữ và trao đổi, người ta dùng ngôn ngữ “gói gém” nội

dung khái niệm lại. Sự “gói gém” này có thể bằng một từ để đặt tên cho nó (thuật ngữ), hoặc một câu hay vài câu (gọi là định nghĩa). Rõ ràng là cái thìa thực, từ thìa, định nghĩa về cái thìa không phải là khái niệm thìa, mà chỉ là nơi cho khái niệm thìa “trú ngụ”, “ẩn náu”. Như vậy, khái niệm không phải là cái có thể nhìn thấy, đọc lên được. Bất kì ai muốn có một khái niệm nào thì phải thâm nhập vào đối tượng (bằng cách thực hiện một hành động với nó) để làm bộc lộ ra logic tồn tại của nó và “lấy lại” khái niệm mà loài người đã gửi gắm vào đối tượng. Cách “lấy lại” đó không có cách nào khác là phải lập lại đúng chuỗi thao tác mà trước đây loài người đã phát hiện ra. Mỗi lần làm như thế chủ thể lại có thêm một năng lực mới chưa hề có trước đây.

Do đó, có thể nói rằng, quá trình dạy học nói chung, quá trình hình thành khái niệm nói riêng là quá trình liên tục tạo ra cho trẻ những năng lực mới.

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

1.2. Vai trò của khái niệm.

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

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

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

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

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

Như đã phân tích ở trên, khái niệm có hai “quê hương”, hai nơi “trú ngụ”. Quê hương thứ nhất là ở đối tượng (vật thể hay hiện tượng). Quê hương thứ hai là ở trong đầu (tâm lí) của chủ thể. Khái niệm có trong đầu chủ thể là một kết quả của sự hình thành bắt đầu từ bên ngoài chủ thể bắt nguồn từ đối tượng của khái niệm. Quá trình đó diễn ra như sau: bằng hành động của mình, chủ thể thâm nhập đối tượng O chứa khái niệm O, gạt bỏ tất cả những gì che giấu khái niệm O làm lộ rõ nguyên hình của nó. Nhờ đó, từ nay trong đầu chủ thể đã có khái niệm O. Nói cách khác, bằng hành động của mình, chủ thể đã buộc khái niệm O phải chuyển chỗ ở từ đối tượng O sang đầu mình, có nghĩa là đã chuyển từ ngoài vào trong, biến cái vật chất thành cái tinh thần.

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

Trong dạy học, muốn hình thành khái niệm cho sinh viên, giảng viên phải tổ chức hành động của sinh viên tác động vào đối tượng theo đúng quy trình hình thành khái niệm (cũng chính là logic của khái niệm) mà nhà khoa học đã phát hiện ra trong lịch sử. Chính quá trình tổ chức hành động của sinh viên như vậy là nhằm tách logic

của khái niệm ra khỏi đối tượng để chuyển vào đầu chúng. Bởi vậy ta mới khẳng định, muốn hình thành khái niệm ở sinh viên phải lấy hành động của các em làm cơ sở.

Tóm lại, từ khái niệm, bản chất tâm lí của quá trình hình thành khái niệm, ta có thể kết luận: nguồn gốc xuất phát của khái niệm là ở đồ vật, nơi mà con người đã “gửi” năng lực của mình vào, bây giờ muốn có khái niệm ấy thì phải lấy lại năng lực đã được “gửi” vào đó. Cách lấy lại đó phải có những hành động tương ứng để hình thành khái niệm.

1.4. Quy trình hình thành khái niệm.

1.4.1. Một số nguyên tắc chung.

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

Phải dẫn dắt sinh viên một cách có ý thức qua tất cả các giai đoạn của hành động (theo lý thuyết hình thành hành động trí tuệ theo giai đoạn), nhất là giai đoạn hành động vật chất nhằm phanh phui logic của khái niệm ra ngoài một cách cảm tính.

Bản chất của sự lĩnh hội khái niệm là sự thống nhất giữa cái tổng quát và cái cụ thể, cho nên trong quá trình hình thành khái niệm phải tổ chức tốt cả hai giai đoạn: giai đoạn chiếm lĩnh cái tổng quát và giai đoạn chuyển cái tổng quát vào các trường hợp cụ thể.

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

Bước 1: Làm nảy sinh nhu cầu nhận thức của sinh viên. Theo nguyên lí chung của tâm lí học, mọi hoạt động đều bắt nguồn từ nhu cầu: nhu cầu là nơi xuất phát và là nguồn động lực của hoạt động. Hoạt động học tập cũng theo nguyên lí đó. Do vậy, muốn hình thành khái niệm cho sinh viên, trước hết phải làm trội dậy ở sinh viên lòng khao khát muốn biết điều đó.

Theo quan điểm sư phạm, cách làm tốt nhất là tạo ra tình huống sư phạm mà từ đó xuất hiện trong ý thức sinh viên một tình huống có vấn đề. Đó là tình huống về lý thuyết hay thực tiễn, trong đó có chứa đựng mâu thuẫn giữa cái đã biết (cái đã có sẵn trong cấu trúc, trong vốn hiểu biết của sinh viên) và cái chưa biết. Mâu thuẫn này được sinh viên ý thức và đương nhiên nó có nhu cầu được giải quyết. Thông qua việc giải quyết mâu thuẫn này, sinh viên giành được cái mới (kiến thức, kĩ năng, kĩ xảo, giá trị...). Như vậy, bất cứ tình huống có vấn đề nào bao giờ cũng có tính chất sau:

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

Tóm lại, sinh viên có trở thành chủ thể trong hoạt động nhận thức, trong sự hình thành khái niệm hay không là tùy thuộc ở bước này.

Bước 2: Tổ chức cho sinh viên hành động nhằm phát hiện những dấu hiệu, những thuộc tính cũng như mối liên hệ giữa các dấu hiệu, thuộc tính đó, và qua đó phanh phui logic của khái niệm ra ngoài mà anh ta có thể cảm nhận được. Chẳng hạn, tổ chức cho sinh viên hành động với vật thật (cả vật thay thế) như tháo lắp, sắp xếp, làm thí nghiệm, quan sát... Cũng có trường hợp giảng viên khéo gợi, kích thích làm sống lại những biểu tượng, kinh nghiệm vốn có thông qua hành động, kinh nghiệm sống của các em trước đây.

Bước 3: Dẫn dắt sinh viên vạch ra được những nét bản chất của khái niệm và làm cho chúng ý thức được những dấu hiệu bản chất đó. Tính chính xác trong lĩnh hội

khái niệm nói riêng, chất lượng học tập nói chung phụ thuộc vào khâu này. Vì thế, khi tiến hành khâu này, cần chú ý các biện pháp sau đây:

- Dựa vào các đối tượng điển hình để phân tích và trên cơ sở đó đối chiếu với các đối tượng khác.

- Dẫn dắt sinh viên tự mình suy nghĩ để vạch ra những nét bản chất và phân biệt chúng với những nét không bản chất. Trong biện pháp này, cách làm tốt nhất là giảng viên phải biết phối hợp những dấu hiệu không bản chất của khái niệm và giữ không đổi những dấu hiệu bản chất. Tinh thần cơ bản ở đây là điều khiển tính tích cực của sinh viên để lựa chọn bản chất logic của khái niệm thông qua các hành động biến đổi, phân tích, so sánh.

- Giúp sinh viên làm quen với một số dạng đặc biệt và xa lạ của khái niệm bên cạnh dạng điển hình và quen thuộc. Ví dụ: góc 0^0 , 180^0 , 360^0 , hoặc cá voi, dơi của lớp có vú...

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

Bước 5: Hệ thống hóa khái niệm tức là đưa khái niệm vừa hình thành vào hệ thống khái niệm đã học được. Chẳng hạn, khi học khái niệm “chủ ngữ” là một thành phần chủ yếu của câu, mà lại tách khái niệm “chủ ngữ” khỏi khái niệm “câu”, “thành phần của câu”, “vị ngữ”... thì sẽ khó khăn trong việc lĩnh hội khái niệm đó.

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

Như vậy, trong hai giai đoạn của quá trình hình thành khái niệm, các bước 1 đến 5 là giai đoạn chiếm lĩnh cái tổng quát của khái niệm, được thực hiện bằng các hành động học tập như phân tích, mô hình hóa. Còn bước thứ 6 là giai đoạn chuyển cái tổng quát vào các trường hợp cụ thể, được thực hiện bằng hành động cụ thể hóa.

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

2. Sự hình thành kỹ năng, kỹ xảo.

2.1. Sự hình thành kỹ năng.

2.1.1. Khái niệm kỹ năng.

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

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

2.1.2. Quan hệ giữa tri thức và đối tượng.

Tri thức và đối tượng là hai phạm trù khác nhau. Tri thức là kết quả của sự phản ánh. Đối tượng (sự vật hiện tượng) là tồn tại khách quan. Vì vậy muốn khám phá đối tượng cần phải có tri thức hướng dẫn. Sự vận dụng tri thức để khám phá, biến đổi (tất nhiên qua đó cũng thu được thông tin mới) chính là kỹ năng. Trong thực tế dạy học, sinh viên thường gặp khó khăn khi vận dụng tri thức vào việc giải quyết bài tập cụ thể chính là do tri thức không chắc chắn, khái niệm trở nên chệch cứng và không biến thành cơ sở của kỹ năng.

Muốn tri thức là cơ sở của kỹ năng thì tri thức đó phải phản ánh đầy đủ thuộc tính của bản chất, được thử thách trong thực tiễn và tồn tại trong ý thức với tư cách là công cụ của hành động.

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

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

2.1.4. Sự hình thành kỹ năng.

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

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

- Giúp sinh viên biết cách tìm tòi để nhận xét ra yếu tố đã cho, yếu tố phải tìm và mối quan hệ giữa chúng.
- Giúp sinh viên hình thành một mô hình khái quát để giải quyết các bài tập, các đối tượng cùng loại.
- Xác lập được mối liên quan giữa bài tập mô hình khái quát và các kiến thức tương xứng.

2.2. Sự hình thành kỹ xảo.

2.2.1. Khái niệm kỹ xảo.

Mọi hành động của con người là hành động có ý thức. Cho nên mục đích và các hành động được ý thức ngay từ đầu. Nhưng không phải mọi lúc và mọi khâu của hành động, ý thức bao giờ cũng có mặt. Cho nên trong một chuỗi hành động, có những khâu, những phần không không có hoặc có ít sự tham gia của ý thức. Thành phần tự động hóa đó là kỹ xảo.

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

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

2.2.2. Đặc điểm của kỹ xảo.

- Kỹ xảo không bao giờ thực hiện đơn độc, tách rời khỏi hành động có ý thức phức tạp. Một hành động có ý thức có nhiều kỹ xảo và kỹ xảo có nhiều lĩnh vực khác nhau thì hành động có ý thức đó càng có nhiều thuận lợi về mặt biện pháp. Cho nên trong hành động có ý thức, kỹ xảo quan hệ nhiều đến biện pháp hoàn thành hành động mà không quan hệ đến mục đích và cách thức hành động.
- Mức độ tham gia của ý thức ít, thậm chí có khi cảm thấy không có sự tham gia của ý thức. Nhưng không tuyệt đối, mà ý thức luôn luôn thường trực, lúc có vấn đề ý thức xuất hiện ngay. Nhờ đó, ý thức được tập trung vào mặt phức tạp và sáng tạo của hành động, phạm vi bao quát rộng hơn.
- Không nhất thiết theo dõi bằng mắt, mà kiểm tra bằng cảm giác vận động. Do đó, tầm tri giác được mở rộng, tăng tính chính xác và độ nhạy của tri giác.
- Động tác thừa, phụ bị loại trừ, những động tác cần thiết ngày càng chính xác, nhanh và tiết kiệm. Do đó làm cho hành động ít tốn năng lượng, tăng tốc độ hoàn thành công việc, có năng suất cao, kết quả đều, chất lượng cao.
- Thống nhất giữa tính ổn định và tính linh hoạt có nghĩa là kỹ xảo không nhất thiết gắn liền với một đối tượng và tính hướng nhất định. Kỹ xảo có thể di chuyển dễ dàng theo mục đích và tính chất chung của hành động.

2.2.3. Sự hình thành kỹ xảo

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

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

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

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

Bước 3: Tự động hóa: Sau khi hành động được mô hình hóa, quá trình thực hiện được điều chỉnh, sửa đổi, loại bỏ động tác thừa và chính xác hơn, lúc đó cấu trúc hành động đã thay đổi về chất. Hành động lúc này có tính chất L

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

Chính lúc đó kĩ xảo đã hình thành, hành động đã được tự động hóa.

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

1. Mô hình dạy học thông báo.

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

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

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

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

Thứ nhất: Tâm lý (hiểu theo nghĩa là yếu tố ý thức) được cấu thành từ các cảm giác. Các cấu thành cao hơn như biểu tượng, ý nghĩ, tình cảm...là cái thứ hai, xuất hiện nhờ liên tưởng các cảm giác. Nói cách khác, con đường hình thành tâm lý người là liên kết các cảm giác và các ý tưởng.

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

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

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

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

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

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

Nhận xét:

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

1.2. Mô hình dạy học thông báo.

Dạy học thông báo có thể là mô hình dạy học cổ điển nhất. Trong đó nội dung học tập là những tri thức có sẵn, được cấu trúc theo các mối liên hệ nhất định. Người dạy sử dụng các phương pháp khác nhau để thông báo cho người học các mối liên hệ có trong nội dung học tập và giúp người học hình thành, củng cố, lưu giữ và khôi phục các kinh nghiệm đã có.

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

Thứ nhất: Mục tiêu và nội dung dạy học là cung cấp cho người học những tri thức cho sẵn, được cấu trúc theo luật liên kết nhất định.

Thứ hai: Cơ chế học là sự hình thành, củng cố, lưu giữ và khôi phục các mối liên tưởng. Người học sử dụng các giác quan để thu nhận các hình ảnh cảm tính; sàng lọc và liên kết các hình ảnh mới và cũ để tạo ra ý tưởng; sử dụng các cơ chế của trí nhớ để lưu giữ hình ảnh được tri giác và các kinh nghiệm đã có nhờ liên tưởng, khôi phục các kinh nghiệm đó trong tình huống cần thiết.

Thứ ba: Dạy học là sự tác động vào các giác quan và trí nhớ của người học; cung cấp các sự kiện, các hình ảnh, các tri thức để người học có các cảm giác, hình thành các hình ảnh; tạo ra các kích thích để sinh viên xác lập các mối liên tưởng. Phương châm dạy học ở đây là cung cấp càng nhiều hình ảnh, sự kiện cho người học càng tốt, giúp người học có nhiều cơ hội để tạo ra nhiều mối liên tưởng.

Thứ tư: Quan hệ người dạy-người học trong dạy học là quan hệ chủ thể-đối tượng. Trong đó, GV chủ động sử dụng các phương pháp dạy tác động vào các giác quan và trí nhớ của HS; chủ động cung cấp cho HS các sự kiện có sẵn, được liên kết với nhau theo luật cho trước. Người học thụ động tiếp nhận các thông tin từ GV và thiết lập các mối liên tưởng theo yêu cầu của GV. Qua đó hình thành các kinh nghiệm, phát triển các giác quan, trí nhớ và tư duy tái tạo.

Ngày nay, do sự phát triển của công nghệ thông tin, dạy học thông báo được phát triển theo hướng mô hình của lý thuyết thông tin. Trong đó mối quan tâm của nhà sư phạm là chất lượng của các thông tin đầu vào (các tri thức cần dạy cho người học); quá trình xử lý, liên kết các thông tin, lưu giữ và khôi phục thông tin; các phản ứng của người học ở đầu ra. Quá trình xử lý, liên kết, lưu trữ và khôi phục thông tin liên quan trực tiếp tới cơ chế làm việc của trí nhớ và tư duy của người học. Vì vậy, *mối quan tâm hàng đầu của các nhà sư phạm theo hướng thông tin là các giải pháp nâng cao chất lượng hoạt động trí nhớ và tư duy của người học trong dạy học.*

2. Mô hình dạy học điều khiển hành vi.

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

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

- Cơ sở sinh lý của việc hình thành hành vi là các phản ứng trong phản xạ có điều kiện cổ điển do I.P.Pavlov phát hiện: Từ một kích thích không điều kiện dẫn đến một phản

ứng không điều kiện của cơ thể. Khi có một kích thích khác đi cùng một kích thích không điều kiện và được củng cố nhiều lần thì đến một lúc nào đó, sự xuất hiện riêng của kích thích đi kèm dẫn đến phản ứng vô điều kiện. Khi đó kích thích đi kèm được gọi là kích thích có điều kiện, còn phản ứng được nảy sinh do kích thích có điều kiện được gọi là phản ứng có điều kiện. Theo Pavlov, đưa thức ăn (kích thích không điều kiện) vào miệng con chó đang đói sẽ làm con chó chảy nước bọt (phản ứng không điều kiện). Cùng với việc đưa thức ăn cho con chó, người ta rung chuông (kích thích có điều kiện), sau một số lần, chỉ cần nghe tiếng chuông, con chó cũng chảy nước bọt (phản xạ có điều kiện).

- Nguyên lý chung của dạy học theo điều kiện hoá cổ điển là phản ứng R chỉ xuất hiện khi có tác động của một kích thích S nhằm đáp lại kích thích đó. Nói cách khác, một kích thích bất kỳ sẽ mang lại một hành vi tương ứng. Công thức của nó là: $S \rightarrow R$, trong đó có thể phân giải kích thích S thành các thành phần $S1 \rightarrow Sn$ và sẽ có $R1 \rightarrow Rn$ tương ứng.

Từ đây dạy học được quy về việc phân tích và hình thành các kích thích theo logic: $S1 \rightarrow Sn$, qua đó sẽ kỳ vọng có các phản ứng $R1 \rightarrow Rn$ mong muốn.

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

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

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

Nhận xét:

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

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

2.2. Mô hình dạy học tạo tác.

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

2.2.1. Nội dung lý thuyết hành vi tạo tác.

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

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

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

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

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

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

Cũng cần nhấn mạnh thêm là trong phản xạ có điều kiện cổ điển, yếu tố nhu cầu của cá thể không được tính đến. Ngược lại trong phản xạ tạo tác, yếu tố nhu cầu quyết định việc nảy sinh phản ứng. Nói cách khác, trong mô hình dạy học tạo tác, yếu tố nhu cầu của chủ thể được tôn trọng.

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

2.2.2. Mô hình dạy học hành vi tạo tác.

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

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

Trong các phản xạ tạo tác, những phản ứng nào không dẫn đến kết quả đúng dường như bị xóa khỏi trí nhớ qua một số lần lặp lại. Những phản ứng thành công, sau một loạt cố gắng sẽ được tăng cường. Ở đây xuất hiện cơ chế thử và sai của các phản ứng.

Việc học tập được thiết kế bởi nội dung trong đó chứa đựng các yếu tố lựa chọn theo hướng củng cố phản ứng thành công và loại trừ các phản ứng không phù hợp được gọi là dạy học bằng phương pháp thử và sai.

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

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

Nội dung học tập theo chương trình hoá được cấu trúc theo một chương trình có tính chất cơ học và có thể do máy móc (máy dạy học) đảm nhận. Trong đó nội dung dạy học (S) được chia thành từng đơn vị nhỏ và củng cố các hành vi thành công (r). Việc chia nhỏ này tuân theo logic sao cho tập hợp các hành vi đúng được củng cố sẽ hình thành hành vi mong muốn (R). Mỗi đơn vị thành phần cung cấp sự củng cố tích cực và giảm thiểu các kích thích khó chịu đối với người học (S). Dạy học chương trình hoá có khá nhiều ưu điểm: thứ nhất: câu trả lời đúng được củng cố ngay lập tức. Thứ hai: logic tài liệu (đã được chương trình hoá) cho phép kiểm soát cẩn thận, nghiêm ngặt. Trong đó một vấn đề sẽ phụ thuộc vào kết quả trả lời về vấn đề trước (ở đây diễn ra sự kiểm soát bên trong và bên ngoài người học). Thứ ba: tiến độ thực hiện hành vi bộ phận nhanh hay chậm tùy thuộc vào khả năng mỗi người, nhưng kết quả cuối cùng, mọi người đều đạt được như nhau. Điều này cho phép các nhà lập chương trình kiểm soát được hành vi học tập của người học, trên cơ sở kiểm soát được đầu vào và đầu ra của nó, còn khâu trung gian tùy thuộc vào chủ thể và được thúc đẩy bởi các củng cố tích cực.

3. Mô hình dạy học hành động khám phá.

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

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

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

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

vật chất cụ thể, các hành động thực tiễn. Thao tác hình thức là thao tác trên các vật liệu là các ký hiệu, khái niệm, mệnh đề... Các thao tác được cấu trúc thành hệ thống nhất định. Cấu trúc thao tác nhận thức không có sẵn trong đầu đứa trẻ, cũng không nằm trong đối tượng khách quan, mà nằm ngay trong mỗi tác động qua lại giữa chủ thể với đối tượng, thông qua hành động.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

+ Khả năng sản sinh ra cái mới và sức mạnh của cấu trúc chính là khả năng tìm ra được sự kiện mới, hiểu biết sâu và rộng hơn những thông tin đã cho; khả năng vận dụng kiến thức đã học vào việc giải quyết các tình huống riêng. Theo Bruner, có hai loại ứng dụng các cấu trúc: chuyển di các mối liên tưởng, các kỹ năng hay kỹ xảo mẫu

đã tiếp thu được sang các liên tưởng, kỹ năng gần giống với nó (trẻ em học được kỹ năng dùng búa đóng đinh bằng sắt, có thể đóng được các chốt bằng gỗ). Đây chính là quá trình học tập *chuyên biệt*. Loại thứ hai là chuyển di các nguyên tắc, các thái độ đã có vào các tình huống khác nhau. Về cơ bản, đó không phải là học các kỹ năng cụ thể mà là học một ý tưởng (nguyên tắc) tổng quát để dùng làm cơ sở cho việc triển khai các vấn đề cụ thể sau đó, coi những vấn đề cụ thể này chỉ là những trường hợp đặc thù của nguyên tắc tổng quát đã học được. Loại chuyển di này chính là trọng tâm của quá trình dạy học. Đó là sự mở rộng đào sâu không ngừng kiến thức theo những ý tưởng, nguyên tắc tổng quát và cơ bản. Điều này tùy thuộc vào cấu trúc môn học và khả năng nắm vững môn học của người học.

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

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

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

* Bản chất của sự thưởng - phạt và của sự thành công hay thất bại trong dạy học: J. Bruner đề nghị cần phân biệt trạng thái thành công hay thất bại với sự thưởng hay phạt. Thành công hay thất bại là kết quả cuối cùng của một nhiệm vụ, còn thưởng hay phạt là hệ quả tiếp theo những kết quả đó. Thông thường các bậc cha mẹ hay giảng viên quá chú ý đến phần thưởng hay trách phạt được kiểm soát từ bên ngoài, khiến học viên không còn chú ý đến sự thành công hay thất bại trong nhiệm vụ học tập. Người học không được hưởng niềm vui hay nỗi buồn từ sự thành công hay thất bại trong việc học của mình. Những trải nghiệm đó thuộc về người ban phát phần

thường hay trách phạt. Điều này càng dễ xảy ra nếu đứa trẻ không xác định được bản chất của sự thành công hay thất bại. Như vậy đã tước mất của trẻ niềm vui đích thực của việc học. Do đó, một trong những vấn đề quan trọng của dạy học là phải trả lại chức năng ban thưởng của sự thành công hay thất bại cho chính người học. Ta có thể làm như vậy bằng cách khen thưởng cả những “sai lầm tốt” để người học thấy quá trình giải quyết công việc cũng có tầm quan trọng như chính kết quả của nó. Bruner cho rằng chính người học tự thưởng hay phạt bằng cách đánh giá những cố gắng của chính mình khi độc lập giải quyết vấn đề. Quan niệm của Bruner về thưởng hay phạt đã đảo lộn lý luận của B.F.Skinner về củng cố bằng phần thưởng.

Trên đây là những điểm cơ bản của mô hình học tập khám phá của J.Bruner. Ngày nay nhiều nhà sư phạm ủng hộ mô hình dạy học này vì nó phù hợp với cách con người học và phát triển, được trình bày trong lý thuyết của J.Piaget và các lý thuyết phát sinh nhận thức khác. Khi sinh viên được tạo dựng động cơ và được tham gia vào các hình thức hành động khám phá phù hợp với trình độ nhận thức của mình thì việc học tập khám phá sẽ đem lại kết quả tốt hơn so với nhiều hình thức học tập khác.

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

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

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

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

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

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

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

hội, có tính lịch sử cụ thể. Khái niệm CCKH là chìa khóa để L.X.Vugotxky giải quyết hàng loạt vấn đề về sự phát triển tâm lý trẻ em.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Như vậy, hai mức độ phát triển của trẻ em thể hiện hai mức độ chín muồi của mỗi chức năng tâm lý ở các thời điểm khác nhau. Đồng thời chúng luôn vận động: Vùng phát triển gần nhất hôm nay thì ngày mai sẽ trở thành trình độ hiện tại và xuất hiện vùng phát triển gần nhất mới.

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

Dĩ nhiên, trong thực tiễn phải lưu ý dạy học không được đi quá xa so với sự phát triển, càng không được đi sau nó. Dạy học và sự phát triển phải cận kề nhau. Đồng thời, phải quán triệt tư tưởng dạy học là sự hợp tác giữa người dạy và người học. Hoạt động dạy và hoạt động học là hoạt động hợp tác giữa giảng viên và sinh

viên . Chỉ có như vậy, dạy học mới đạt hiệu quả tối ưu đối với sự phát triển của trẻ em.

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

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

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

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

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

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

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

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

- Dạy học phát triển.

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

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

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

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

- Cấu trúc của hoạt động:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- *Hình thành thao tác học:*

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

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

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

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

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

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

* Các mức của hành động.

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

* Các bước hình thành hành động trí tuệ.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

+ Bước 4: Hành động với lời nói thầm.

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

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

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

bên ngoài, vừa là hành động tinh thần bên trong, hành động trên biểu tượng tâm lý, được hình thành từ các hình ảnh âm thanh.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Phương pháp này có đặc điểm là việc huấn luyện có kế hoạch cách phân tích hành động được xếp lên hàng đầu. Sự phân tích này cho phép sinh viên tự rút ra các điểm tựa, các điều kiện hành động. Sau đó, căn cứ vào các chỉ dẫn đã có mà tiến hành

hành động mới. So với hai phương pháp đầu, phương pháp này phức tạp và lúc đầu cần nhiều thời gian hơn. Ưu điểm của nó là sau khi sinh viên nắm được cách thức phân tích hành động (các điểm tựa và các điều kiện thực hiện), sẽ dễ dàng tự phân tích lấy và tự thực hiện các hành động cụ thể. Kết quả cuối cùng, loại định hướng này cho chất lượng hành động cao hơn.

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

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

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

Tình huống 1: Sử dụng phương pháp thứ nhất.

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

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

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

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

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

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

4.4.1. Cơ sở triết học và tâm lý học

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

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

Thứ nhất: Cảm tính

Thứ hai: Lý trí (tư duy giác tính)

Thứ ba: Lý tính (tư duy trừu tượng)

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

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

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

+ Về phương diện vận động và phát triển.

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

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

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

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

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

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

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

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

V. Dạy học và sự phát triển trí tuệ.

1. Khái niệm về sự phát triển trí tuệ.

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

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

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

2. Các chỉ số của sự phát triển.

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

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

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

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

Tính phê phán của trí tuệ

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

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

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

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

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

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

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

Dạy học thúc đẩy sự phát triển trí tuệ là một vấn đề lớn, thu hút sự quan tâm của nhiều nhà khoa học, trong đó có các nhà tâm lí học. Nhiệm vụ của các nhà tâm lí học là vạch ra những điều kiện thuận lợi, tối ưu của việc hình thành và phát triển tư duy tích cực, độc lập và sáng tạo trong dạy học. Có hai hướng chính nhằm hiện thực hóa nhiệm vụ trên.

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

Lý luận xuất phát của xu hướng này: dạy học cần phải xây dựng không phải trên cơ sở các kết cấu tâm lí đã hoàn thiện mà cần phải hướng vào các chức năng tâm

lí chưa trưởng thành và góp phần thúc đẩy sự hình thành các kết cấu mới, chức năng mới. Nói cách khác giáo dục, dạy học phải đi trước sự phát triển tâm lí chứ không phải dựa vào cái đã phát triển rồi để hoàn thiện.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Thứ nhất: mọi khái niệm được cung cấp cho sinh viên không phải ở dạng có sẵn, mà trên cơ sở trẻ được xem xét trực tiếp từ nguồn gốc phát sinh của khái niệm đó và làm cho trẻ thấy cần thiết phải có khái niệm đó.
- Thứ hai: cho trẻ phát hiện mối liên hệ xuất phát và bản chất của khái niệm. Vì cái này xác định nội dung và cấu trúc của khái niệm.
- Thứ ba: hồi phục lại mối liên hệ ấy bằng mô hình, kí hiệu. Điều đó cho phép trẻ nắm được mối liên hệ ấy dưới dạng thuần nhất.
- Thứ tư: sau đó hướng dẫn trẻ chuyển dần và kịp thời từ các hành động trực tiếp với các sự vật sang các thao tác và các hoạt động trí tuệ.

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

- Quá trình hình thành khái niệm không dựa trên quan sát và so sánh tính chất bên ngoài của sự vật mà trên cơ sở hành động với đối tượng, trên các mối liên hệ bản chất giữa các sự vật.
- Trẻ nắm được cái chung, cái tổng quát, trừu tượng trước khi nắm những cái cụ thể, riêng, phức tạp.

- Trẻ nắm được khái niệm bằng hoạt động độc lập dưới dạng tìm tòi, khám phá từ những tình huống và điều kiện mà ở đó nhu cầu đã được nảy sinh.

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

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

1. Các thành phần của trí tuệ cảm xúc.

1.1. Khái niệm trí tuệ cảm xúc.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3. Những ảnh hưởng của trí tuệ cảm xúc.

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

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

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

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

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

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

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

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

- Giúp cho người học biết cách nhận ra cảm xúc của mình và người khác, thể hiện các cảm xúc phù hợp khi nhận thông tin. Kết quả hoạt động này sẽ giúp cho người học hình thành năng lực nhận biết cảm xúc.
- Giúp cho người học thấu hiểu các cảm xúc phức tạp và sự chuyển hóa từ một cảm xúc này đến một cảm xúc khác như thế nào. Khả năng này tạo ra một sự cảm nhận về ý nghĩa của tình cảm. Đây là điều quan trọng trong việc tạo dựng các mối quan hệ hiệu quả và phát triển chiến lược nuôi dưỡng cảm xúc tích cực. Hoạt động này hình thành cho người học năng lực hiểu cảm xúc.

- Giúp cho người học hành động một cách thông minh dựa trên những dữ liệu cảm xúc của bản thân và người khác, cho phép sinh viên ứng dụng các chiến lược hiệu quả để đạt được những kết quả tốt. Kết quả của hoạt động này giúp cho người học hình thành năng lực quản lý cảm xúc.

- Giúp cho người học tạo dựng được các cảm xúc tích cực và sử dụng những cảm xúc tích cực này để hỗ trợ tư duy một cách có hiệu quả. Đây là yếu tố cốt lõi cho việc giải quyết vấn đề, khả năng sáng tạo và sự thấu cảm. Hoạt động này giúp người học hình thành năng lực chuyển hóa từ cảm xúc sang tư duy.

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

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

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

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

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

Để thay đổi hành vi và biết đứng lên trên áp lực, mỗi cá nhân cần phải học cách tận dụng lợi thế của cảm xúc để có thể hoạt động tích cực ngay cả khi bị căng thẳng. Điều này có nghĩa rằng chúng ta không chỉ đơn giản là đọc về trí tuệ cảm xúc để làm chủ nó, điều quan trọng là phải trải nghiệm và thực hành các kỹ năng trong cuộc sống hàng ngày của chính bản thân.

2. Kỹ năng giảm nhanh sự căng thẳng.

2.1. Nhận diện trạng thái căng thẳng.

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

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

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

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

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

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

- Áp lực học tập và thi cử;
- Cãi nhau với bạn ở trường;
- Chuyển trường, đổi lớp;
- Chia tay với bạn;
- Tham gia quá nhiều hoạt động hoặc kì vọng cao;
- Thay đổi cơ thể (phát hiện có bệnh..)
- Môi trường sống không an toàn;
- Cha mẹ li thân hoặc li hôn;
- Cãi nhau với cha mẹ hoặc anh chị em;
- Thành viên gia đình bị ốm hoặc qua đời;
- Các vấn đề kinh tế của gia đình.

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

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

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

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

Tóm lại các dấu hiệu căng thẳng thể hiện ở:

NHẬN THỨC

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

CƠ THỂ

Đau, nhức;
Tiêu chảy hoặc táo bón;
Buồn nôn, đau đầu;
Đau ngực, tim đập nhanh;
Thấy lạnh thường xuyên.

TÌNH CẢM

Ủ rũ;
Cáu kỉnh, bực tức;
Căng thẳng; khó thư giãn;
Cảm thấy quá sức;
Cảm thấy cô đơn, cô độc;
Luôn thấy không hạnh phúc.

HÀNH VI

Ăn quá nhiều hoặc quá ít;
Ngủ quá nhiều hoặc quá ít;
Tách mình ra khỏi mọi người;
Trốn tránh hoặc lảng lờ các trách nhiệm;
Sử dụng rượu, thuốc lá để thư giãn;
Các hành vi lặp lại (cắn móng tay, dụi tóc...)

2.3. Những điều cơ bản để giảm căng thẳng nhanh chóng.

Có vô số các kỹ thuật để ngăn ngừa căng thẳng. Yoga và thiền sẽ cải thiện căng thẳng khá nhanh. Cách nhanh nhất để dập tắt căng thẳng là sử dụng một hoặc nhiều giác quan (thị, thính, vị, khứu, xúc, vận động) tạo ra cảm giác tiếp sinh lực cho bản thân. Chìa khóa để giảm căng thẳng nhanh chóng là phải tìm xem loại giác quan nào

sẽ giúp hệ thần kinh của bản thân tìm thấy sự bình tĩnh và sự tập trung một cách nhanh chóng nhất. Tất cả mọi phản ứng với kích thích vào cơ quan cảm giác có sự khác nhau, vì vậy nhận thức về sở thích của bản thân là điều cần thiết để giảm căng thẳng.

Sử dụng các bài tập sau để trải nghiệm cảm giác một cách nhanh chóng và hiệu quả để giảm bớt căng thẳng.

Nhìn

- Nhìn vào một bức ảnh hoặc một vật lưu niệm yêu thích;
- Mang thế giới tự nhiên vào ngôi nhà để làm sinh động không gian;
- Thường thức vẻ đẹp của thiên nhiên;
- Đắm mình với màu sắc để nâng cao tinh thần;
- Nhắm mắt và hình dung tình huống hoặc một nơi mà chúng ta cảm thấy yên bình và vui vẻ.

Nghe

- Hát hay ngâm nga một giai điệu yêu thích, nghe một bản nhạc yêu đời;
- Mở nhạc nền của thiên nhiên với tiếng sóng, gió xào xạc của cây, tiếng chim hót...
- Thường thức âm thanh nhẹ nhàng của nước chảy ở đài phun nước trong nhà;
- Thường thức tiếng chuông gió treo ở cửa sổ.

Ngửi

- Ánh sáng một cây nến thơm hoặc đốt hương mà chúng ta thích;
- Mùi một loài hoa;
- Không khí trong lành ngoài trời;
- Xịt nước hoa yêu thích.

Xúc giác

- Quấn mình trong một tấm chăn (mền) ấm áp;
- Vuốt ve động vật mà bạn yêu thích;
- Giữ một vật có thể an ủi bản thân;
- Ngâm mình trong nước nóng;
- Xoa bóp
- Mặc quần áo mềm mại;

Nếm

- Nhai một cái kẹo cao su không đường;
- Thường thức một mảnh nhỏ socola đen;
- Nhâm nhi một đồ uống yêu thích;
- Ăn trái cây chín;

Vận động

- Chạy tại chỗ hoặc nhảy lên nhảy xuống
- Đi dạo;
- Lấy một quả bóng cao su và bóp trong lòng bàn tay;
- Tập yoga.

3. Kỹ năng nhận biết và quản lý cảm xúc.

3.1. Vai trò của nhận biết được cảm xúc.

Cảm xúc là chất keo kết nối người với người và mang lại ý nghĩa cho cuộc sống. Cảm xúc là nền tảng của khả năng hiểu chính mình và liên hệ với người khác.

Khi cá nhân có thể nhận thức và kiểm soát cảm xúc của mình, cá nhân ấy có thể suy nghĩ rõ ràng và sáng tạo, có thể quản lý căng thẳng và những thách thức; có thể giao tiếp tốt với người khác và thể hiện sự tin tưởng, sự đồng cảm và sự tự tin. Mất kiểm soát cảm xúc, con người sẽ nhầm lẫn, cô lập và trở nên tiêu cực. Xem xét và khám phá cảm xúc của chính mình, chúng ta có thể giành quyền kiểm soát cách bạn

phản ứng với những thách thức, nâng cao kỹ năng giao tiếp và tận hưởng mối quan hệ hơn. Đây là sức mạnh của việc phát triển nhận thức cảm xúc.

3.1.1. *Khái niệm nhận thức cảm xúc.*

Cho dù chúng ta có nhận thức được về cảm xúc hay không thì cảm xúc luôn hiện diện liên tục trong cuộc sống của chúng ta, ảnh hưởng đến tất cả mọi thứ chúng ta làm.

Nhận thức cảm xúc có nghĩa là biết những gì chúng ta đang cảm nhận và lí do tại sao. Đó là khả năng nhận biết và thể hiện những gì chúng ta cảm thấy trong từng khoảnh khắc và để hiểu được mối liên hệ giữa cảm xúc và hành động của chúng ta. Nhận thức cảm xúc cũng cho phép chúng ta hiểu những gì người khác đang cảm thấy và cảm thông với họ.

Nhận thức cảm xúc liên quan đến khả năng:

- Nhận biết các kinh nghiệm cảm xúc ở các thời điểm khác nhau của cá nhân.
- Xử lí tất cả những cảm xúc của cá nhân mà không bị choáng ngợp.

3.1.2. *Tại sao nhận thức cảm xúc lại là vấn đề quan trọng?*

Bạn đã bao giờ cảm thấy sợ hãi, lo lắng hay giận dữ đã kiểm soát bạn hay bạn phụ thuộc vào nó? Bạn có thường xuyên hành động bột phát, làm hay nói những điều bạn biết là không nên để rồi sau đó ân hận, hối tiếc? Bạn có cảm thấy bị ngắc kết nối khỏi cảm xúc của bạn hoặc cảm xúc bị tê liệt? Bạn đã từng có một khoảng thời gian nào đó gặp khó khăn trong giao tiếp với người khác và trong hình thành các kết nối có ý nghĩa? Tất cả những thách thức này có liên quan đến vấn đề nhận thức cảm xúc.

Cảm xúc, chứ không phải là suy nghĩ, là động lực của chúng ta. Nếu không nhận thức được về những gì ta đang cảm thấy, thì cũng không thể hiểu được hoàn toàn hành vi của mình, không thể quản lí cảm xúc và hành động phù hợp, và “đọc” được chính xác những mong muốn và nhu cầu của người khác.

Nhận thức cảm xúc sẽ giúp ta:

- Nhận biết mình là ai: những gì mình thích, những gì không thích, và những gì mình cần.
- Hiểu và thông cảm với người khác.
- Giao tiếp rõ ràng và hiệu quả.
- Đưa ra quyết định sáng suốt dựa trên những gì là quan trọng nhất đối với bản thân.
- Có động cơ và thúc đẩy hành động đạt được mục tiêu.
- Xây dựng mối quan hệ mạnh mẽ, khỏe mạnh và bổ ích.

3.1.3. *Nhận biết cảm xúc phụ thuộc vào khả năng giảm căng thẳng nhanh chóng.*

Khi chúng ta không thể quản lí căng thẳng, cảm xúc có thể áp đảo chúng ta. Chúng ta không thể quản lí cảm xúc cho đến khi chúng ta biết phải làm thế nào để quản lí căng thẳng. Cảm xúc không thể đoán trước. Chúng ta không bao giờ biết điều gì sẽ kích hoạt một phản ứng cảm xúc và khi nào xảy ra căng thẳng. Chúng ta không phải lúc nào cũng có thời gian và cơ hội để có thể trở lại cân bằng bằng cách chạy bộ hoặc tắm thư giãn. Những gì chúng ta cần là công cụ để quản lí căng thẳng một cách nhanh chóng và đúng thời điểm.

Khả năng nhanh chóng làm giảm căng thẳng cho phép chúng ta đối mặt một cách an toàn với những cảm xúc mạnh mẽ, tự tin trong kiên thức mà chúng ta sẽ có thể giữ bình tĩnh và kiểm soát, ngay cả khi một cái gì đó khó chịu xảy ra. Một khi chúng ta biết làm thế nào để cho mình bình tĩnh trở lại và một khi chúng ta bắt đầu cảm thấy cảm xúc lấn át, chúng ta có thể bắt đầu khám phá những cảm xúc khó chịu thậm chí đáng sợ.

3.2. Đánh giá mức độ nhận biết cảm xúc.

Mặc dù nhận thức cảm xúc là nền tảng của sức khỏe tình cảm, giao tiếp tốt và các mối quan hệ vững chắc, nhiều người vẫn còn không quen thuộc lắm với kinh nghiệm tình cảm cốt lõi của họ. Thật ngạc nhiên là rất ít người có thể dễ dàng trả lời câu hỏi: “Anh, chị đang trải qua cảm xúc gì?”

Mức độ nhận thức cảm xúc của bạn là gì?

- Bạn có thể chịu đựng được cảm xúc mạnh mẽ, bao gồm cả sự tức giận, buồn bã, sợ hãi, ghê tởm và niềm vui không?
- Bạn có cảm thấy cảm xúc của bạn trong cơ thể của bạn? Nếu bạn đang buồn hay tức giận, bạn có cảm giác vật lý ở những nơi như bụng và ngực của bạn không?
- Bạn có bao giờ đưa ra quyết định dựa trên “cảm xúc” hoặc sử dụng cảm xúc của bạn để hướng dẫn quyết định của bạn? Khi cơ thể bạn đưa ra các tín hiệu rằng có cái gì đó không ổn (thí dụ dạ dày thắt chặt, tóc dựng đứng...), bạn có tin tưởng vào các dấu hiệu đó không?
- Bạn có thoải mái với tất cả cảm xúc của bạn không? Bạn có cho phép bản thân cảm thấy tức giận, buồn bã, hay sợ hãi mà không bị phán xét hoặc có cố gắng để ngăn chặn chúng?
- Bạn có chú ý đến mỗi sự thay đổi trong kinh nghiệm tình cảm của bạn? Bạn có nhận thấy bạn trải qua nhiều cảm xúc khác nhau trong suốt cả ngày không hay là bạn bị mắc kẹt chỉ trong một hay hai loại cảm xúc?
- Bạn có thoải mái khi nói về cảm xúc của bạn không? Bạn có thể giao tiếp với cảm xúc của bạn một cách trung thực không?
- Nhìn chung, bạn có cảm thấy rằng người khác có thể hiểu và thông cảm với những cảm xúc của bạn? Bạn có thoải mái với mọi người khi họ biết cảm xúc của bạn không?
- Bạn có nhạy cảm với cảm xúc của người khác không? Bạn có dễ dàng nhận ra những gì người khác đang cảm thấy và đặt mình vào vị trí của họ không?

Nếu bạn không “thường xuyên” hoặc thậm chí “đôi khi” cho hầu hết các câu hỏi, bạn không đơn độc. Hầu hết mọi người không nhận thức rõ ràng về tình cảm, nhưng bạn có thể làm được, thậm chí cả khi bạn muốn tránh một số cảm xúc của bạn trong một thời gian dài.

3.3. Kiểm soát cảm xúc khó chịu.

Nếu bạn là người không biết làm thế nào để quản lý cảm xúc của bản thân hoặc đã sống với con người của chính bạn là như vậy, cảm xúc có thể đáng sợ và áp đảo. Sợ hãi và bất lực có thể làm bạn đóng băng hoặc hành động hướng ngoại hoặc tắt ức chế, điều này làm giảm khả năng suy nghĩ một cách hợp lý và làm cho bạn nói và làm những điều để rồi sau này bạn phải hối tiếc.

3.3.1. Các cách phổ biến để kiểm soát hoặc tránh những cảm xúc khó chịu.

Nhiều hành vi gây nghiện và không phù hợp bắt nguồn từ việc chúng ta không thể chấp nhận có tình huống căng thẳng về mặt cảm xúc trong cuộc sống của chúng ta. Thay vào đó, chúng ta có thể thử kiểm soát căng thẳng hoặc tránh những cảm xúc này bằng cách:

- Đánh lạc hướng bản thân khỏi những suy nghĩ ám ảnh. Xem truyền hình, chơi sinh viên chơi máy tính, lướt web là cách phổ biến mà chúng ta muốn thoát khỏi cảm giác khó chịu;
- Liên hệ với một phản ứng cảm xúc mà chúng ta cảm thấy thoải mái. Cười đùa với người xung quanh để che đậy sự bất an; tỏ ra tức giận cáu kỉnh để tránh cảm giác sợ hãi và buồn bã;

- Tất hoặc ngắt các cảm xúc mãnh liệt. Nếu chúng ta cảm thấy bị choáng ngợp bởi những cảm xúc của chúng ta, chúng ta có thể đối phó bằng cách làm tê liệt chính mình. Chúng ta cảm thấy hoàn toàn bị ngắt kết nối với những cảm xúc của chúng ta như là chúng ta không còn cảm giác gì cả.

3.3.2. Ưu điểm của cảm xúc khó chịu.

Giận dữ có thể đem lại sự nguy hiểm chết người, nhưng cũng có thể mang lại sự hồi sinh. Không kiểm soát được sự tức giận có thể gây nguy hiểm cho người khác và cho chính mình. Nhưng sự tức giận cũng có thể bảo vệ và gìn giữ cuộc sống của chúng ta bởi nó tạo động lực, tăng sự quyết tâm và hành động sáng tạo.

Nỗi buồn có thể dẫn đến trầm cảm nhưng cũng hỗ trợ làm lành vết thương tinh thần. Nỗi buồn là tín hiệu làm chậm lại hay ngừng suy nghĩ và đầu hàng với những cảm xúc mà chúng ta đang trải qua. Nỗi buồn đòi hỏi chúng ta mở lòng tin tưởng và cho phép bản thân chữa lành và phục hồi từ những mất mát.

Sợ hãi có thể gây suy nhược nhưng sợ hãi cũng gây nên những phản ứng cấp cứu. Sự sợ hãi có nguồn gốc từ cảm xúc – thường là nguyên nhân gây ra sự cáu giận mãn tính hay trầm cảm. Sự quá có thể là một rào cản ngăn cách chúng ta với những người khác, nhưng nỗi sợ hãi cũng hỗ trợ cuộc sống bằng cách báo hiệu nguy hiểm và tạo ra các hành vi tự vệ.

3.3.3. Tại sao tránh né những cảm xúc khó chịu không phải là điều chúng ta cần?

Tất cả chúng ta được sinh ra với một năng lực để tự do trải nghiệm đầy đủ các cảm xúc, đặc biệt là niềm vui, giận dữ, buồn bã và sợ hãi. Tuy nhiên, nhiều người đang bị ngắt kết nối với một số hoặc tất cả các cảm xúc của họ.

Những người đã bị tổn thương trong cuộc sống thường sớm ngắt kết nối cảm xúc và các cảm nhận cơ thể. Nhưng khi chúng ta cố gắng để tránh đi nỗi đau và sự khó chịu, cảm xúc của chúng ta trở nên méo mó và dập tắt. Chúng ta sẽ bị mất liên kết với những cảm xúc của chúng ta nếu chúng ta cố gắng kiểm soát hoặc né tránh nó chứ không phải là trải nghiệm nó.

3.3.4. Hậu quả của việc tránh né những cảm xúc khó chịu.

Chúng ta sẽ không biết chính mình. Đây là một trong những hậu quả nghiêm trọng nhất. Nó bao gồm cả sự hiểu biết lí do tại sao chúng ta phản ứng khác nhau với những tình huống khác nhau, phản ứng mức nào là đủ, là có ý nghĩa với chúng ta, và nhận ra sự khác biệt giữa những gì chúng ta muốn và những gì chúng ta thực sự cần.

Chúng ta sẽ bị mất đi cảm xúc tốt cùng với sự dập tắt cảm xúc xấu. Khi chúng ta tắt cảm xúc tiêu cực như giận dữ, buồn bã hay sợ hãi thì chúng ta cũng bị tắt khả năng trải nghiệm cảm xúc tích cực như niềm vui, tình yêu và hạnh phúc.

Né tránh tạo sự mệt mỏi. Chúng ta có thể bóp méo và làm tê liệt cảm xúc, nhưng chúng ta không thể loại bỏ chúng hoàn toàn. Phải mất rất nhiều năng lượng để trải nghiệm cảm xúc đích thực và ức chế cảm xúc này. Những nỗ lực này sẽ làm chúng ta căng thẳng và mòn mỏi.

Nó làm tổn hại mối quan hệ của chúng ta. Chúng ta càng tách mình khỏi những cảm xúc của bản thân, chúng ta càng trở nên xa cách với những người khác cũng như với chính mình. Chúng ta sẽ mất đi khả năng xây dựng mối quan hệ mạnh mẽ và giao tiếp hiệu quả, cả hai điều này đều phụ thuộc vào sự liên kết của chúng ta với những cảm xúc của bản thân.

Khi chúng ta ngắt kết nối với những cảm xúc mà chúng ta không thích – cảm xúc mà chúng ta thấy không thoải mái hoặc bị áp đảo - chúng ta tự động tắt, xa lìa những cảm xúc mạnh mẽ, tích cực, những cảm xúc giúp chúng ta duy trì trong thời điểm khó khăn và đầy thách thức của cuộc sống. Chúng ta chỉ có thể vượt qua mất

mát và thử thách lớn chỉ khi chúng ta giữ lại khả năng trải nghiệm niềm vui. Những cảm xúc dễ chịu, thăng hoa nhắc nhở chúng ta trong giây phút tột tẻ nhất rằng: cuộc sống là có giá trị và nó có thể có cả sự tuyệt vời cũng như sự đau đớn.

3.4. Kết bạn với tất cả cảm xúc của bản thân.

Nếu bạn chưa bao giờ biết làm như thế nào để quản lí căng thẳng trong khí đó ý tưởng về kết nối lại với những cảm xúc khó chịu có thể làm cho bạn không thoải mái. Phải nói thêm rằng, ngay cả những người bị tổn thương có thể chữa lành bằng cách học để thay đổi cách họ trải nghiệm và đáp ứng với cảm xúc của họ.

Quá trình nâng cao nhận thức cảm xúc liên quan đến kết nối lại với tất cả những cảm xúc cốt lõi, bao gồm cả sự tức giận, buồn bã, sợ hãi, ghê tởm, bất ngờ và niềm vui thông qua một quá trình tự phục hồi. Khi bạn bắt đầu quá trình này, giữ cho các sự kiện sau đây trong tâm trí:

Cảm xúc đến và đi một cách nhanh chóng nếu bạn muốn thế.

Bạn có thể lo lắng rằng một khi bạn kết nối lại với những cảm xúc bạn đã tránh được, bạn sẽ bị mắc kẹt với nó mãi mãi, nhưng đó không phải là như vậy. Khi chúng ta không bị ám ảnh về những cảm xúc của chúng ta, ngay cả những đau đớn và khó khăn nhất, cảm giác này giảm dần và mất đi sức mạnh trong việc kiểm soát sự chú ý của chúng ta.

Khi cảm xúc được giải phóng, những cảm xúc cốt lõi như sự tức giận, buồn bã, sợ hãi và niềm vui nhanh chóng đến và đi. Trong suốt cả ngày, bạn sẽ thấy, khi đọc, khi nghe một cái gì đó, trong giây lát có thể thấy một cảm giác nào đó khá mạnh mẽ. Nhưng nếu bạn không tập trung vào cảm giác đó, nó sẽ không kéo dài, và một cảm xúc khác sẽ sớm thay thế.

Cơ thể có thể gợi ý về những cảm xúc của bạn.

Cảm xúc của chúng ta rất phù hợp với cảm giác vật lí trong cơ thể. Khi bạn gặp một cảm xúc mạnh mẽ, bạn có thể cũng cảm thấy nó ở đâu đó trong cơ thể của bạn. Bằng cách chú ý đến những cảm giác vật lí, bạn có thể hiểu được cảm xúc của bạn tốt hơn. Ví dụ, nếu dạ dày của bạn thắt chặt lại mỗi khi bạn ở gần một người nào đó, bạn có thể kết luận rằng bạn cảm thấy khó chịu trước sự hiện diện của họ.

Bạn không cần phải lựa chọn giữa suy nghĩ và cảm nhận.

Chức năng nhận thức cảm xúc như bản năng. Khi nó phát triển mạnh mẽ, bạn sẽ biết những gì bạn đang cảm thấy mà không cần phải suy nghĩ về nó và bạn sẽ có thể sử dụng các tín hiệu cảm xúc để hiểu những gì đang thực sự xảy ra trong một tình huống và hành động phù hợp. Mục đích là để tìm sự cân bằng giữa trí tuệ và cảm xúc của bạn. Nhận thức cảm xúc sẽ giúp bạn thiết lập ranh giới tích cực, giao tiếp tốt với người khác, dự đoán những gì người khác làm, và đưa ra quyết định tốt hơn.

Nhận thức cảm xúc là một kĩ năng bạn có thể học.

Nhận thức cảm xúc là một kĩ năng có nghĩa là với sự kiên nhẫn và trải nghiệm, nó có thể được học tại bất kì thời gian nào của cuộc sống. Bạn có thể phát triển nhận thức cảm xúc bằng cách thực hành trải nghiệm, tập trung vào mỗi thời điểm cảm giác vật lí và tình cảm trong cơ thể của bạn. Cách này giúp bạn kết nối với những cảm xúc khó chịu và quản lí cảm giác khó chịu. Khi bạn biết làm thế nào để làm điều này, bạn có thể vẫn kiểm soát, chứ không phải trở thành quá tải, ngay cả trong những tình huống rất khó khăn.

4. Kĩ năng kết nối với những người khác bằng sử dụng giao tiếp không lời.

4.1. Khái niệm giao tiếp phi ngôn ngữ và ngôn ngữ cơ thể.

Giao tiếp tốt là nền tảng của bất kì mối quan hệ thành công, có thể là cá nhân hoặc nghề nghiệp. Điều quan trọng là phải nhận ra phương tiện phi ngôn ngữ trong

giao tiếp không lời như nét mặt, cử chỉ, ánh mắt, tư thế và ngữ điệu, cường độ, tốc độ... của giọng nói. Khả năng hiểu và sử dụng phương tiện phi ngôn ngữ, hoặc ngôn ngữ cơ thể là một công cụ mạnh mẽ có thể giúp chúng ta kết nối với những người khác, thể hiện những gì chúng ta thực sự có ý nghĩa và xây dựng mối quan hệ tốt hơn với mọi người.

Khi chúng ta tương tác với những người khác, chúng ta liên tục đưa ra và nhận được những tín hiệu không lời. Tất cả các hành vi, cử chỉ phi ngôn ngữ của chúng ta, cách mà chúng ta làm, cách chúng ta ngồi...điều đó chúng ta làm nhanh như thế nào, làm thế nào chúng ta tiếp cận gần, ánh mắt gửi đi thông điệp nào đó...Các thông điệp này không dừng lại khi một trong hai người đối thoại ngừng nói. Ngay cả khi chúng ta im lặng, chúng ta vẫn giao tiếp không lời.

Thông thường, lời nói đi ra khỏi miệng của chúng ta và những gì chúng ta giao tiếp thông qua ngôn ngữ cơ thể là hai điều hoàn toàn khác nhau. Khi đối mặt với những tín hiệu lẫn lộn giữa thông điệp bằng lời nói và không lời, trong nhiều trường hợp, chúng ta sẽ lựa chọn không lời vì nó tự nhiên và đáng tin cậy hơn.

Tại sao giao tiếp không lời lại cần quan tâm?

Cách chúng ta lắng nghe, nhìn, di chuyển và phản ứng với người khác, cách chúng ta quan tâm, cách chúng ta lắng nghe như thế nào giữ vai trò quan trọng đối với quá trình giao tiếp. Khi các tín hiệu phi ngôn ngữ của chúng ta phù hợp với từ chúng ta đang nói, nó sẽ làm tăng sự tin tưởng, rõ ràng và tạo dựng mối quan hệ tốt hơn. Khi các tín hiệu này không tốt, nó tạo ra sự căng thẳng, mất lòng tin và sự nhầm lẫn.

Nếu chúng ta muốn trở thành người giao tiếp tốt hơn, điều quan trọng là chúng ta phải trở nên nhạy cảm hơn không chỉ đối với ngôn ngữ cơ thể và các dấu hiệu phi ngôn ngữ của người khác mà còn riêng của bản thân.

Tín hiệu giao tiếp phi ngôn ngữ có thể đóng năm vai trò:

- Lặp lại: tín hiệu này có thể lặp lại để khẳng định các thông điệp bằng lời;
- Tạo mâu thuẫn: tín hiệu có thể mâu thuẫn với thông điệp mà cá nhân đang cố gắng truyền đạt.
- Thay thế: tín hiệu có thể thay thế cho một thông điệp bằng lời.
- Bổ sung: tín hiệu có thể thêm vào cho một thông điệp bằng lời nói. Ví dụ, để tăng tính hiệu quả của lời khen đối với nhân viên, ông chủ có thể vỗ nhẹ vai, lưng của nhân viên khi nói.
- Nhấn mạnh: tín hiệu có thể đánh dấu hay nhấn mạnh những thông điệp bằng lời nói.

4.2. Các loại truyền thông không lời.

4.2.1. Nét mặt.

Khuôn mặt con người có ý nghĩa vô cùng to lớn, nó thể hiện vô số những cảm xúc mà không cần nói một lời nào. Không giống với một số hình thức giao tiếp phi ngôn ngữ, nét mặt mang tính phổ quát. Sự thể hiện nét mặt vui, buồn, tức giận, ngạc nhiên, sợ hãi, ghê tởm là như nhau ở mọi nền văn hóa.

4.2.2. Chuyển động cơ thể và tư thế.

Cách chúng ta di chuyển và vận hành cơ thể cũng truyền đi rất nhiều thông tin. Đây là loại giao tiếp phi ngôn ngữ bao gồm các tư thế, sự chắc chắn, thế đứng...

4.2.3. Cử chỉ.

Cử chỉ tạo nên cuộc sống sinh động hàng ngày của chúng ta. Chúng ta sử dụng các cử chỉ tay như vẫy, chỉ, ra hiệu, các sử dụng khác của bàn tay khi chúng ta tranh luận, nói chuyện – những cử chỉ này thường thể hiện mà không cần suy nghĩ. Tuy nhiên, ý nghĩa của những cử chỉ có thể rất khác nhau giữa các nền văn hóa và khu vực. Vì vậy điều quan trọng là phải cẩn thận để tránh hiểu lầm.

4.2.4. Mắt.

Ánh mắt là một loại đặc biệt quan trọng của giao tiếp phi ngôn ngữ. Cách chúng ta nhìn vào một người nào đó có thể truyền tải nhiều thứ bao gồm cả tình cảm, thái độ thù địch hoặc thu hút đối tượng...Ánh mắt cũng rất quan trọng trong việc duy trì và phát triển các cuộc sinh viên chuyện và đo phản ứng của người khác.

4.2.5. Xúc giác.

Chúng ta giao tiếp rất nhiều thông qua xúc giác. Hãy suy nghĩ về những thông điệp được đưa ra sau đây: một cái bắt tay, một cái để tay rụt rè trên vai, một cái ôm ấm áp, một cái vỗ về vào lưng, một cái xoa đầu hoặc một cái nắm chặt tay của bạn. Xúc giác là cơ quan truyền cảm xúc đầu tiên của người lớn với trẻ em và đây là môi trường quyết định trẻ có trở thành người.

4.2.6. Không gian.

Tất cả chúng ta có nhu cầu về không gian vật lí, mặc dù nhu cầu đó khác nhau tùy theo văn hóa, ngữ cảnh, và sự gần gũi của mối quan hệ. Chúng ta có thể sử dụng không gian vật lí để giao tiếp nhiều thông điệp không lời khác nhau, bao gồm cả tín hiệu của sự thân mật và tình cảm, gây hấn hay sự thống trị.

4.2.7. Giọng nói.

Nó không phải là những gì chúng ta nói, mà là cách chúng ta nói. Khi chúng ta nói, người nghe “đọc” giọng nói của chúng ta bên cạnh việc nghe những gì chúng ta nói. Những điều họ chú ý đến bao gồm thời gian và tốc độ, âm lượng, ngữ điệu và sự nhấn nhá, âm thanh để thêm (ahh, uh-huh). Căn cứ vào tính chất của giọng nói có thể chỉ ra đó là sự mĩa mai, giận dữ, tình cảm thân mật hay sự tự tin...

4.3. Nâng cao hiệu quả giao tiếp không lời.

4.3.1. Giao tiếp không lời không thể giả tạo.

Chúng ta có thể được khuyên nên ngồi ở tư thế như thế nào, các ngón tay cần đan ra sao hoặc nên bắt tay lỏng chặt như thế nào để thể hiện sự tự tin hoặc tính chủ động của mình. Song trên thực tế, kĩ xảo này sẽ không giúp được là bao nếu chúng ta không có sự tự tin thực sự. Bởi lẽ nếu không có sự tự tin thực sự chúng ta không thể kiểm soát được tất cả các tín hiệu mà chúng ta đang liên tục truyền đi những gì chúng ta đang thực sự suy nghĩ và cảm nhận. Khi chúng ta càng cố gắng thì càng lộ rõ các tín hiệu vụng về ấy.

4.3.2. Để cải thiện giao tiếp phi ngôn ngữ, học cách kiểm soát căng thẳng.

Học cách làm thế nào để quản lí căng thẳng trong thời điểm bức xúc là một trong những điều quan trọng nhất mà chúng ta có thể cải thiện giao tiếp phi ngôn ngữ của bản thân. Khi chúng ta đang căng thẳng, chúng ta sẽ nhận định sai về người khác, gửi tín hiệu phi ngôn ngữ khó hiểu hoặc chệch hướng và run vào tình trạng run rẩy. Hơn nữa cảm xúc có tính lan truyền. Chúng ta đang khó chịu, rất có thể chúng ta sẽ kích hoạt người khác để họ cũng bị căng thẳng, làm cho tình hình tồi tệ hơn. Nếu chúng ta đang cảm thấy bị căng thẳng cao độ, tốt nhất là dành thời gian trấn tĩnh. Mất một chút thời gian để bình tĩnh lại trước khi chúng ta tiếp tục cuộc sinh viên chuyện, một khi chúng ta đã lấy lại trạng thái cân bằng cảm xúc, chúng ta sẽ đối phó một cách tích cực hơn với tình huống.

4.3.3. Nhận thức cảm xúc để tăng hiệu quả giao tiếp không lời.

Để gửi tín hiệu phi ngôn ngữ chính xác, chúng ta cần nhận thức được cảm xúc của chúng ta và làm thế nào nó ảnh hưởng đến chúng ta. Chúng ta cũng cần nhận ra những cảm xúc của người khác và cảm xúc thật đằng sau các tín hiệu họ đang gửi.

Nhận thức cảm xúc cho phép chúng ta:

- Hiểu chính xác người khác, bao gồm cả những cảm xúc mà họ đang cảm nhận và những thông điệp không nói ra.
- Tạo niềm tin trong các mối quan hệ bằng cách gửi tín hiệu phi ngôn ngữ phù hợp với lời nói của bạn.
- Đáp ứng như thế nào để người khác biết rằng bạn hiểu và đang quan tâm tới họ.
- Biết được mỗi quan hệ có thỏa mãn nhu cầu tình cảm của bạn hay không, để cho bạn lựa chọn hoặc phải điều chỉnh mối quan hệ hoặc phát triển tiếp.

4.3.4. Lời khuyên cho việc đọc ngôn ngữ cơ thể và giao tiếp không lời.

Một khi chúng ta đã phát triển khả năng quản lý căng thẳng và nhận ra cảm xúc, kết quả là chúng ta sẽ đọc các tín hiệu phi ngôn ngữ của người khác tốt hơn.

- Chú ý đến mâu thuẫn. Giao tiếp không lời là để củng cố những gì đang được nói. Hãy xem người nói có nói một đằng và ngôn ngữ cơ thể nói một nẻo không?
- Nhìn vào các tín hiệu truyền thông không lời như một chỉnh thể. Đừng chú ý quá nhiều vào một cử chỉ hoặc gợi ý không lời, nên xem xét tất cả các tín hiệu phi ngôn ngữ chúng ta đang cảm nhận được, từ ánh mắt đến giọng nói và ngôn ngữ cơ thể. Tóm lại là: tín hiệu không lời của họ phù hợp hoặc không phù hợp với những gì lời nói của họ đang nói ra không?
- Hãy nhìn vào bản năng của chúng ta. Đừng bỏ qua trực giác của chúng ta. Nếu chúng ta có cảm giác rằng ai đó đang không trung thực hoặc một cái gì đó đang được nói quá lên, chúng ta có thể chọn sự không phù hợp giữa tín hiệu bằng lời và không lời.

Đánh giá tín hiệu không lời

CHỈ SỐ

GỢI Ý

Giao tiếp bằng mắt	Ánh mắt có đang được thực hiện? Nếu có, nó quá mạnh hay vừa phải?
Biểu cảm khuôn mặt	Khuôn mặt của họ cho thấy gì? Nó có như mặt nạ và vô cảm hoặc thể hiện quá cảm xúc và đầy quan tâm?
Giọng nói	Giọng nói của họ có thể hiện sự tự tin, sự quan tâm hay họ đang bị căng thẳng?
Tư thế và cử chỉ	Cơ thể thư giãn hay căng cứng và bất động? Bờ vai căng cứng và nhô lên hay chùng xuống?
Tiếp xúc vật lí	Nó có phù hợp với tính hướng không? Liệu nó có làm cho bạn khó chịu?
Cường độ	Cử chỉ có vẻ đơn điệu, phóng khoáng, vô tư hay khoa trương và tự kiêu?
Thời gian và tốc độ	Thông tin trao đổi có dễ dàng không? Phản ứng không lời có quá nhanh hoặc quá chậm không?
Âm thanh	Bạn có cảm nhận được âm thanh thể hiện sự quan tâm chú ý hay thờ ơ?

5. Sử dụng sự hài hước và sự vui đùa để xây dựng mối quan hệ.

5.1. Sức mạnh của sự hài hước và tiếng cười.

Làm thế nào để sự hài hước, tiếng cười và sinh viên đùa có thể trở thành công cụ hữu hiệu trong xây dựng mối quan hệ thành công.

Tất cả chúng ta đã từng nghe nói rằng “một nụ cười bằng mười thang thuốc bổ”, và đó là sự thật. Điều này đã được chứng minh rằng tiếng cười làm giảm căng thẳng, nâng cao tâm trạng vui vẻ, tăng cường sự sáng tạo, và cung cấp năng lượng nhanh chóng. Tiếng cười cũng đóng một vai trò quan trọng trong mỗi quan hệ lành mạnh bằng cách đưa mọi người gần nhau hơn và giúp họ điều chỉnh tốt hơn các cuộc

xung đột. Đây là những lời khuyên để kết hợp hài hước, các sinh viên đưa vào tất cả các mối quan hệ của chúng ta.

Tính hài hước là một trong những công cụ hiệu quả nhất làm cho thông tin thú vị, tươi mới và lành mạnh. Nó làm phong phú tương tác của bạn và cung cấp cho các mối quan hệ của bạn thêm sự hấp dẫn và thú vị. Sự chia sẻ niềm vui này tạo ra một cảm giác gần gũi và kết nối vững chắc và nó làm cho các mối quan hệ dễ dàng thành công.

Con người luôn bị hấp dẫn bởi những người mang cho họ niềm vui và hạnh phúc. Khi bạn bước vào một phòng cười, nó sẽ tự động vẽ bạn cũng như những người khác và khi các bạn cười với nhau, một liên kết tích cực được tạo ra.

Hài hước sẽ giúp bạn:

- Kết nối với những người khác. Sức khỏe và hạnh phúc của bạn phụ thuộc phần nhiều vào chất lượng của các mối quan hệ và tiếng cười mà bạn mang lại cho người khác.
- Chấp nhận sự khác biệt. Sử dụng sự hài hước nhẹ nhàng thường xuyên sẽ giúp bạn đề cập được đến những chủ đề nhạy cảm, giải quyết bất đồng, và định dạng lại các vấn đề.
- Thư giãn và lấy lại sinh lực cùng một lúc. Tiếng cười làm giảm mệt mỏi và thư giãn cơ thể của bạn và giúp bạn thực hiện nhiều việc hơn.
- Vượt qua khó khăn và phục hồi. Cảm giác hài hước là chìa khóa cho khả năng phục hồi. Nó giúp bạn khi bạn có những khó khăn, hay phục hồi trở lại từ nghịch cảnh và mất mát.
- Nhìn mọi việc với triển vọng tích cực. Hầu hết các tình huống không ảm đạm như khi chúng xuất hiện nếu nhìn từ góc độ tươi cười và hài hước.
- Sáng tạo hơn. Hài hước và vui đùa sẽ không làm bạn cứng nhắc, tiếp thêm sinh lực cho suy nghĩ và cảm hứng sáng tạo trong giải quyết vấn đề.

Những lợi ích sức khỏe của tiếng cười:

- Tăng cường tâm trạng vui tươi;
- Giảm kích thích căng thẳng;
- Cải thiện lưu lượng oxy tới não;
- Giảm đau thể chất;
- Hạ huyết áp;
- Tăng cường hệ thống miễn dịch;
- Bảo vệ tim;
- Thư giãn cơ thể.

5.2. Một số lưu ý khi sử dụng sự hài hước.

5.2.1. Hãy chắc chắn rằng cả hai người đều hiểu là đang đùa.

Hài hước có thể tăng cường các mối quan hệ, nhưng chỉ khi cả hai người cùng hiểu về sinh viên đùa. Điều quan trọng là sự nhạy cảm về những người xung quanh. Nếu đối tác, bạn bè, đồng nghiệp không có khả năng đánh giá cao những sinh viên đùa thì không nên đùa ngay cả khi họ ở trong tâm trạng tốt. Khi nói đùa một chiều thay vì đùa qua lại lẫn nhau, niềm tin và thiện chí sẽ bị xói mòn và có thể làm hỏng mối quan hệ.

Hài hước trong các mối quan hệ nên bình đẳng, vui vẻ và thú vị cho cả hai người. Nếu bạn hoặc đối tác của bạn không nghĩ đùa hay trêu chọc của bạn là hài hước, hãy ngừng ngay lập tức. Trước khi bạn bắt đầu đùa với người xung quanh, phải mất một chút thời gian để xem xét động cơ, cũng như các đối tác của bạn và cảm giác hài hước của họ.

Hãy tự hỏi mình những câu hỏi sau:

- Bạn có cảm thấy bình tĩnh, tỉnh táo và kết nối với người khác không?

- Có ý định thực sự là truyền cảm xúc tích cực cho người khác không?
- Bạn có chắc chắn rằng các sinh viên đùa sẽ được hiểu và đánh giá cao không?
- Bạn có biết giọng điệu của thông điệp không lời mà bạn đang gửi?
- Bạn có nhạy cảm với các tín hiệu phi ngôn ngữ của người khác được gửi?
- Người xung quanh có cởi mở và tiếp nhận hài hước của bạn, hay cảm nhận bị xúc phạm?
- Bạn có sẵn sàng và có khả năng giữ bình thường nếu người kia đáp ứng tiêu cực đối với sinh viên đùa?
- Nếu bạn nói hoặc làm điều gì đó xúc phạm, bạn có dễ dàng ngay lập tức nói lời xin lỗi?

5.2.2. Sử dụng sự hài hước để xoa dịu cuộc xung đột.

Khi xung đột và bất đồng nảy sinh trong các mối quan hệ của bạn, hài hước và vui đùa có thể giúp làm khôi phục lại một cảm giác kết nối. Sự khéo léo và trân trọng, một chút hài hước vui vẻ có thể nhanh chóng biến xung đột thành một cơ hội vui vẻ và sự thân mật chia sẻ. Nó cho phép bạn đạt được mục đích của mình mà không bị sự phản kháng tự vệ của những người khác và tránh bị tổn thương.

Hài hước giúp bạn vô hiệu hóa cuộc xung đột bằng cách:

- Ngắt cuộc đấu tranh quyền lực, ngay lập tức giảm bớt căng thẳng và cho phép bạn kết nối lại và lấy lại quan điểm.
- Hành động tự nhiên hơn. Tiếng cười chia sẻ và vui đùa giúp bạn thoát khỏi những cách suy nghĩ và hành xử cứng nhắc, cho phép bạn xem các vấn đề theo một cách mới và tìm một giải pháp sáng tạo.
- Ít phòng thủ. Trong ngữ cảnh vui đùa, chúng ta có thể nghe những điều khác nhau về bản thân mình, nếu không chúng ta có thể cảm thấy khó chịu hoặc thậm chí đau đớn.
- Không cần che giấu. Tiếng cười làm chúng ta cởi mở hơn, giải phóng chúng ta, chúng ta có thể thể hiện những gì thật sự cảm nhận và cho phép những cảm xúc chân thật sâu sắc của chúng ta bộc lộ ra bên ngoài.

5.2.3. Không sử dụng sự hài hước để che đậy cảm xúc khác.

Hài hước giúp bạn vững vàng khi đối mặt với những thách thức của cuộc sống. Có những lúc hài hước không phải là có ích, đó là lúc nó được sử dụng như một vỏ bọc để né tránh chứ không phải đối phó với cảm xúc đau đớn. Tiếng cười có thể ngụy trang cho cảm giác đau đớn, sợ hãi, tức giận, thất vọng mà bạn không muốn cảm thấy hoặc không biết làm thế nào để thể hiện.

Bạn có thể buồn cười về sự thật, nhưng che giấu sự thật thì cũng không buồn cười. Khi bạn sử dụng sự hài hước và vui đùa như một vỏ bọc cho những cảm xúc khác, bạn tạo ra sự nhầm lẫn và mất lòng tin trong các mối quan hệ của bạn.

Để kiểm tra xem cảm xúc có bị che giấu bởi sự hài hước không, hãy tự hỏi những câu hỏi sau:

- Đưa ra tín hiệu giao tiếp phi ngôn ngữ xem chúng thực sự hài hước với bạn hay bạn trải nghiệm chúng như ép buộc hoặc “không đúng” bằng cách nào đó?
- Liệu đây có phải là sự hài hước của cảm xúc mà bạn thường xuyên thể hiện hay là một hỗn hợp của những cảm xúc khác nhau mà ít nhất đôi khi bao gồm sự buồn bã, sợ hãi và tức giận?

6. Kỹ năng giải quyết xung đột.

6.1. Nguyên nhân và mức độ của xung đột.

6.1.1. Nguyên nhân gây xung đột.

Xung đột có thể xuất hiện ở mọi mối quan hệ. Trong những năm vị thành niên, các xung đột có vẻ nhiều, kịch tính hơn và thường các em thiếu kỹ năng để giải quyết

chúng một cách độc lập. Các em cần được học quy trình giải quyết xung đột khiến các bên liên quan đều cảm thấy được lắng nghe, tôn trọng và thỏa đáng với giải pháp.

Các nguyên nhân xảy ra xung đột thường là:

- Sự khác nhau về suy nghĩ và quan niệm;
- Sự khác nhau về mong muốn, nhu cầu về lợi ích cá nhân;
- Không biết thừa nhận, tôn trọng suy nghĩ, ý kiến, quan điểm của người khác;
- Tính cách gây hấn, hiếu chiến, thích người khác phải phục tùng, lệ thuộc vào mình;
- Sự kèn cựa, muốn hơn người;
- Sự định kiến, phân biệt đối xử;
- Sự bảo thủ, cố chấp;
- Nói không đúng về nhau;
- Nguyên nhân khác.

6.1.2. Mức độ của xung đột.

- Không thoải mái: Có lẽ chưa nói gì cả. Sự việc có vẻ như không ổn. Có thể khó để xác định xem vấn đề là gì. Bạn cảm thấy không thoải mái về tình huống đó nhưng bạn cảm giác không chắc.
- Sự việc xảy ra: Xảy ra sự xáo trộn nhỏ, nhanh. Có điều gì đó xảy ra giữa bạn và người đó khiến cho bạn thấy buồn, khó chịu hoặc với kết quả mà bạn không muốn?
- Hiểu lầm: Có một số những động cơ và sự thật gây khó hiểu hoặc hiểu sai. Suy nghĩ của bạn có thường xuyên hướng về vấn đề không?
- Căng thẳng: Mọi quan hệ bị giảm sút đi do những thái độ tiêu cực và những ý kiến cố chấp. Cách bạn nói đến người khác có khiến thay đổi trở nên trầm trọng hơn không? Mọi quan hệ có phải là mối lo âu hay lo lắng thường trực không?
- Khủng hoảng: Hành vi bị tác động, những hành vi hoạt động bình thường trở nên khó khăn, những cử chỉ thái quá bị soi mói hoặc phán xử.

Để giải quyết được xung đột, cần phải có lắng nghe tích cực, đồng cảm, tư duy phê phán, giải quyết vấn đề và ra quyết định.

6.2. Các bước để giải quyết xung đột.

Quá trình giải quyết xung đột bao gồm những bước quan trọng như sau:

- Các bên đồng ý gặp gỡ thảo luận và đưa ra những nguyên tắc làm việc.
- Thu thập thông tin về xung đột và những nhu cầu của các bên (Hỏi người có mâu thuẫn với mình có thời gian để ngồi nói chuyện về mâu thuẫn đó không; Hãy nói với người có mâu thuẫn với mình về cảm xúc của mình; Hãy nói với họ tại sao mình lại có cảm xúc như vậy; Hãy lắng nghe câu trả lời của người đó).
- Xác định chính xác nội dung của xung đột.
- Đưa ra những dự kiến về giải pháp.
- Chọn lấy một phương án tối ưu.
- Đạt được sự đồng ý của hai bên.

6.3. Một số gợi ý giải quyết xung đột.

- Xác định vấn đề để giải quyết là khâu quyết định để vấn đề có thể giải quyết. Phải chắc chắn cả hai bên nhất trí về vấn đề.
- Hãy chọn thời gian và địa điểm phù hợp, thuận lợi cho giải quyết vấn đề và cần giới hạn thời gian thảo luận (trong thời gian ấn định, thảo luận chưa xong thì nên đề nghị khác).
- Các bên tham gia chỉ nói những gì thuộc về mình, không nói thay người khác và phải biết chấp nhận, tôn trọng điều người khác nói. Cố gắng hiểu người khác và để người khác hiểu mình bằng cách lắng nghe người nói và nói ra những điều mình nghĩ.

- Không nên làm vấn đề xấu thêm bằng cách không lắng mạ và làm tổn thương về thể chất lẫn tinh thần của người khác.
- Luôn tập trung vào nội dung vấn đề và giải quyết từng vấn đề một.
- Tránh ngôn ngữ quá tình cảm, ngôn từ trung tính để không gây tổn thương tình cảm của nhau. Hãy kết thúc nếu cảm thấy rơi vào trạng thái quá cảm xúc hoặc buồn chán, mệt mỏi.
- Không đổ lỗi cho người khác, hãy cùng nhau tìm giải pháp.
- Tìm kiếm cơ hội để thỏa hiệp nhằm đạt được kết quả tốt nhất cho cả đôi bên. Nếu điều gì đó không hiệu quả hãy ngừng lại và làm điều gì đó khác đi.

Trong những tình huống xung đột, cần phải thống nhất một số nguyên tắc về những gì cả đôi bên mong muốn trong thảo luận. Ví dụ, những nguyên tắc có thể là: không cắt ngang, không bỏ giữa chừng khi cuộc nói chuyện chưa kết thúc, không gọi bằng tên gọi coi thường. Cả hai bên có thể muốn mục đích của cuộc nói chuyện là để giải quyết xung đột hoặc để đạt đến thỏa thuận về việc hiểu quan điểm của nhau tốt hơn.

Hãy nhớ rằng xung đột không biến mất. Chúng càng xấu hơn nếu ta phớt lờ chúng. Cách hay nhất là đối mặt với xung đột và giải quyết chúng ngay khi có thể.

6.4. Sử dụng người hòa giải.

Người hòa giải nêu ra và duy trì những nguyên tắc và mục đích của việc nói chuyện giữa hai bên. Người hòa giải phải đảm bảo rằng cả hai bên đều có thời gian để trình bày như nhau và người hòa giải phải tóm lược lại những ý chính được các bên nêu ra. Người hòa giải có thể hỗ trợ các bên tìm kiếm sự thỏa hiệp hay kết quả tốt cho cả đôi bên. Một người hòa giải có thể là giảng viên, bố mẹ, một người bạn không có liên quan đến tình huống hay một đồng nghiệp. Nhiều nhà nghiên cứu đã đưa ra một số những phẩm chất và kỹ năng cần có của người làm trung gian hòa giải:

Những phẩm chất cần có là:

- Biết chấp nhận người khác
- Kiên nhẫn
- Không phán xét
- Chân thành, gần gũi
- Nhạy cảm
- Tự kiềm chế
- Chu đáo và động lòng trắc ẩn.

Những kỹ năng cần có là:

- Biết làm sáng rõ vấn đề
- Biết cung cấp thông tin
- Xác định được những trở ngại
- Biết lắng nghe người khác
- Thể hiện sự tin tưởng
- Biết chia sẻ suy nghĩ và cảm xúc
- Biết hỗ trợ và tập trung vào vấn đề
- Biết đồng cảm

VII. Hệ thống kỹ năng học tập

1. Cơ sở phân loại hệ thống kỹ năng học tập

Trong quá trình học tập, người học phải thực hiện nhiều nhiệm vụ cụ thể bằng nhiều dạng hoạt động khác nhau. Nói cách khác, quá trình học tập được tổ chức bằng một cơ cấu đặc biệt gồm các nhiệm vụ học tập và hỗ trợ học tập. Không thể kể hết những nhiệm vụ chi tiết, mà nên xác định cơ cấu tổng quát của chúng. Nói chung,

cơ cấu đó giúp ta giải đáp một câu hỏi chung: để học tập thì người học phải thực hiện những loại nhiệm vụ cơ bản nào? Đó là:

- Nhận thức nội dung học vấn;
- Quản lí việc học của mình;
- Giao tiếp và quan hệ xã hội trong học tập và các hoạt động hỗ trợ học tập.

Sự kết hợp cả 3 loại nhiệm vụ này mới đúng là học tập. Lâu nay nhiều người thường lẫn học tập với nhận thức, bỏ qua những nhiệm vụ quan trọng khác trong học tập.

1.1. Các nhiệm vụ nhận thức

Được thực hiện bằng các hoạt động nhận thức mà đối tượng là tri thức, phương thức hoạt động, kinh nghiệm cảm xúc... trong nội dung học vấn các môn học. Để tiến hành nhận thức, người học phải thực hiện nhiều hoạt động cụ thể khác nhau:

- Tìm kiếm, tích lũy, lưu giữ thông tin học tập, dữ liệu và sự kiện cần thiết cho nhiệm vụ học tập nhất định.

- Đánh giá, chọn lọc và xử lí những tư liệu đó thành bài học cho mình.

- Áp dụng bài học đó dưới dạng tri thức, kĩ năng, thái độ... để giải quyết vấn đề nhận thức của mình.

- Phát triển năng lực và kĩ năng xã hội tương ứng với bài học.

Tất cả những nhiệm vụ trên có thể được tiến hành hoặc dưới hình thức nghiên cứu lí thuyết hoặc dưới hình thức thực hành, thực nghiệm, hoặc cả hai hình thức học tập này.

1.2. Các nhiệm vụ quản lí học tập

Được thực hiện bằng các hoạt động quản lí như tổ chức, lập kế hoạch, kiểm tra-tự kiểm tra, đánh giá-tự đánh giá, chỉ đạo-tự chỉ đạo. Đối tượng của những hoạt động này không phải nội dung học vấn, mà là kết quả học tập và rèn luyện, thời gian, tiến độ học tập, hành vi học tập, nhu cầu và thái độ học tập, phong cách, cường độ và nhịp độ học tập, các nguồn lực học tập như học liệu, phương tiện, dụng cụ, thiết bị, môi trường học tập. Tóm lại, người học phải thực hiện một số nhiệm vụ quản lí chung sau:

- Quản lí kế hoạch, đặc biệt là thời gian, mục tiêu và kết quả học tập.

- Quản lí hành vi, phong cách, cường độ học tập.

- Quản lí phương tiện, môi trường học tập.

- Quản lí nhu cầu, thái độ học tập.

- Quản lí và thích ứng với các tình huống, biến cố tâm lí-xã hội trong học tập và chế ngự sức nếu nó có thể xảy ra.

1.3. Các nhiệm vụ giao tiếp và quan hệ xã hội trong học tập

Được thực hiện bằng các hoạt động giao tiếp như trao đổi, chia sẻ, thảo luận, hội họp, tham gia ý kiến, làm việc hợp tác, bày tỏ ý kiến, hỏi ý kiến bạn học hoặc giáo viên... trong học tập. Đối tượng của những hoạt động này là quan hệ người-người và những giá trị nảy sinh từ quá trình và hậu quả của các quan hệ ấy. Người học phải giải quyết một số vấn đề sau trong giao tiếp và quan hệ học tập:

- Trình bày ý kiến, quan điểm của mình và tiếp nhận, đánh giá ý kiến, quan điểm của người khác.

- Tham gia hoạt động cùng nhau hay làm việc hợp tác ở qui mô nhóm-tổ hoặc qui mô lớp, trường.

- Kèm cặp, tư vấn lẫn nhau trong học tập, tức là tương trợ bạn bè và biết tranh thủ sự giúp đỡ của bạn bè.

- Làm việc trực tiếp với giáo viên ở cương vị cá nhân hay cương vị đại diện cho tổ, lớp, các bạn khác về những vấn đề học tập.

- Tìm hiểu và giải thích những vấn đề, sự kiện tâm lí (tình cảm, thái độ, ý thức, hành vi) và xã hội (văn hóa học tập, thành tích học tập, kinh nghiệm học tập...) trong quá trình học tập của mình, của nhóm, của lớp và của trường.

- Đối thoại hoặc có hành động xử lí tích cực khác để giải quyết những bất đồng hay xung đột trong học tập.

1.4. Tổng quát

Trong học tập, những nhiệm vụ nêu trên tương đối khác nhau vì các hoạt động thực hiện nhiệm vụ có những đối tượng khác nhau. Và điều quan trọng hơn là chúng liên quan đến những kĩ năng hành động khác nhau. Căn cứ vào cơ cấu 3 nhiệm vụ này có thể xác định 3 nhóm hay 3 phạm trù kĩ năng học tập tương ứng:

- Nhóm những kĩ năng nhận thức học tập;
- Nhóm những kĩ năng giao tiếp và quan hệ học tập;
- Nhóm những kĩ năng quản lí học tập.

Nếu tổ chức những kĩ năng cụ thể nhưng cơ bản và tối cần thiết trong mỗi nhóm nói trên thì có thể tạo nên danh mục hệ thống kĩ năng học tập chung. Hệ thống như vậy có tính chặt chẽ và nội dung của nó gắn liền với quá trình học tập cũng như hoạt động của người học ngày nay. Đó là những căn cứ cần thiết nhất để xác định hệ thống những kĩ năng học tập hiện đại.

2. Những kĩ năng học tập chung trong môi trường học tập hiện đại

2.1. Nhóm những kĩ năng nhận thức học tập

Mỗi nhóm kĩ năng bao gồm một số kĩ năng tổ hợp, kĩ năng tổ hợp lại bao gồm nhiều kĩ năng bộ phận, mỗi kĩ năng bộ phận này lại cấu thành từ một số kĩ năng chi tiết hơn. Để mô tả đầy đủ từng kĩ năng tổ hợp cần có nhiều điều kiện nữa. Vì vậy chúng tôi chỉ trình bày những nét khái quát của chúng qua một khung cấu trúc, đến mức độ bộ phận và chi tiết.

2.1.1. Kĩ năng tìm kiếm, khai thác các nguồn học tập (thông tin, tư liệu, dữ liệu, tài liệu tham khảo, các dạng học liệu khác)

2.1.1.1. Kĩ năng làm việc với sách và các tài liệu dạng in, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là đọc hiểu văn bản viết, văn bản kí hiệu, sơ đồ, bảng biểu thống kê..., sách tham khảo, báo chí..., ghi chép tư liệu, viết tóm tắt và làm thư mục.

2.1.1.2. Kĩ năng nghe-ghi đồng thời và ghi nhớ thông tin học tập, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là nghe hiểu ngôn bản nói, ghi chép lại bằng ngôn ngữ của mình và lưu giữ hoặc ghi nhớ tài liệu bằng trí óc, bằng các phương tiện kĩ thuật hỗ trợ học tập như máy ghi âm, máy tính cá nhân... trên lớp học, tại hội nghị, hội thảo, trên các kênh truyền thông đại chúng và giáo dục từ xa.

2.1.1.3. Kĩ năng tra cứu, khai thác và sử dụng dữ liệu điện tử hay dữ liệu số, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là lấy dữ liệu từ đĩa CD-ROM, các sách điện tử, từ điển điện tử, phần mềm quản lí cơ sở dữ liệu và thư viện điện tử... và lưu giữ chúng bằng máy tính, máy ảnh kĩ thuật số hoặc ghi chép bằng giấy bút.

2.1.1.4. Kĩ năng quan sát, điều tra và thu thập sự kiện, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là theo dõi, quan sát tiến trình và kết quả thí nghiệm, thực nghiệm, chọn lọc và hệ thống hóa tư liệu thu được, viết và trình bày báo cáo thực nghiệm hay thực hành bằng những cấu trúc và công cụ logic khác nhau như ma trận, biểu đồ, mô hình toán học, mô tả thống kê...

2.1.1.5. Kĩ năng truy cập và khai thác thông tin, tư liệu, học liệu trên mạng (mạng LAN, mạng Intranet và Internet) và **hệ thống thư tín điện tử**, trong đó yêu cầu

cơ bản nhất là tìm địa chỉ website bằng từ khóa, bằng các công cụ tra cứu điện tử, gửi và nhận thư điện tử, download các kiểu tệp tư liệu khác nhau xuống máy cá nhân, sử dụng các chương trình trực tuyến để duyệt web, nhận biết những tư liệu học tập cần thiết trong khi làm việc trực tuyến.

2.1.1.6. Kỹ năng sử dụng, tra cứu mục lục và tìm tài liệu thư viện bằng công cụ truyền thống và công cụ điện tử, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là tự tìm kiếm, tra cứu hoặc chủ động nhờ người khác giúp nếu gặp công nghệ phức tạp mà mình chưa biết dùng bao giờ.

2.1.2. Kỹ năng xử lý, tổ chức, đánh giá thông tin và nội dung học tập

Đây là kỹ năng tổ hợp gắn bó rất chặt chẽ với những kỹ năng, phương pháp và tri thức khoa học bộ môn cụ thể như Toán, Ngôn ngữ, Vật lí, Hóa học, Lịch sử v.v... Vì lẽ này giáo viên thường hiểu lầm, chẳng hạn phương pháp dùng tỉ số để giải toán tỉ lệ (là phương pháp toán học) thành phương pháp học toán, hoặc kỹ năng giải toán có các yếu tố hình học ở tiểu học (là kỹ năng toán học) thành kỹ năng học tập môn số học, v.v... Nó gồm những kỹ năng bộ phận sau.

2.1.2.1. Kỹ năng tổng quan tư liệu và khái quát hóa nội dung học tập, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là nhận biết các thành phần tri thức, kỹ năng, phương pháp bộ môn trong tư liệu (dữ liệu, tài liệu, thông tin), đưa chúng vào một cấu trúc tổ chức hoặc một trật tự logic nhất định có tính chất tổng quát để hình thành khái niệm, hoặc để xây dựng cơ sở dữ liệu nâng cao hơn, có tính chất tổng hợp hơn. Đây thực chất là kỹ năng làm tư liệu ở trình độ phân tích-tổng hợp và khái quát hóa, trong đó bao hàm cả khả năng đánh giá thông tin, lựa chọn và tạo dạng cho thông tin học tập theo phong cách hoạt động nhận thức cá nhân.

2.1.2.2. Kỹ năng nêu câu hỏi, đặt vấn đề, nêu giả thiết, phán đoán và lập luận, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là khả năng tái hiện tri thức, kỹ năng và kinh nghiệm nhận thức đã có từ trước, dựa vào chúng và vận dụng chúng để quan sát sự vật, tài liệu, hiểu tư tưởng và nội dung học tập, thiết lập các liên tưởng và quan hệ logic để ghi nhớ hoặc áp dụng, hoặc để cải thiện kỹ năng môn học; để đặt ra vấn đề hay giả thiết mới bằng phán đoán và lập luận logic nhằm nâng cao trình độ lĩnh hội nội dung, vượt khỏi tính cụ thể cảm tính để đạt tới trình độ siêu nhận thức (nắm được những liên hệ và giá trị siêu văn bản, siêu bài học).

2.1.2.3. Kỹ năng định hướng trong các tình huống học tập, phát hiện vấn đề, xác định nhiệm vụ và ra quyết định về cách giải quyết vấn đề, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là khả năng phân biệt dữ kiện và vấn đề, các điều kiện hỗ trợ, phát hiện các điểm tựa và liên hệ nhân quả, liên hệ phụ thuộc, xác định qui trình hành động tương ứng với những nhiệm vụ phải giải quyết và các thuật giải hay các chiến lược giải quyết vấn đề học tập.

2.1.2.4. Kỹ năng kết hợp việc tập trung chú ý, phân phối chú ý và di chuyển chú ý phù hợp với những biến đổi và hình thái khác nhau của đối tượng nhận thức, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là khả năng phân biệt, nhận diện cái chủ yếu và cái thứ yếu, cái cơ bản và cái không cơ bản, cái bản chất và cái hiện tượng, cái bộ phận và cái toàn thể... trong nội dung học tập, trong tình huống học tập, để đạt được trình độ nhận thức khái quát hóa lí luận và biện chứng.

2.1.2.5. Kỹ năng hệ thống hóa các sự kiện, các đơn vị học vấn, các bài học, các chủ đề, các công thức, các lí thuyết, các mô hình, các biểu trưng, các dấu hiệu, các giá trị và các chuẩn mực, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là khả năng tổ chức hay kiến tạo học vấn cá nhân của mình khi đã lĩnh hội được thành những công cụ trí tuệ (

mind tools) có tính hệ thống và sắc bén của mình – cơ sở bên trong để phát triển những kỹ năng nhận thức cao hơn, những phong cách học tập hiệu quả hơn.

2.1.2.6. Kỹ năng kết hợp sử dụng các hành động và thao tác trí tuệ khác nhau theo chiến lược tổng thể để hiểu, áp dụng và phát triển nội dung học tập, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là khả năng thực hiện và di chuyển linh hoạt các hành động như: tái tạo qui nạp, tái tạo diễn dịch, tái tạo khái quát hóa, tìm tòi qui nạp, tìm tòi diễn dịch, tìm tòi khái quát hóa, nghiên cứu qui nạp, nghiên cứu diễn dịch, nghiên cứu khái quát hóa (Saransev G.I. 1998). Việc sử dụng kết hợp 9 kỹ năng trí tuệ hay kỹ năng logic này một cách tự giác và hiệu quả, thích hợp với tính chất, logic của tài liệu học tập và với mức độ tính độc lập, tính tích cực cần thiết lúc đó của người học sẽ giúp hình thành một kỹ năng nhận thức hết sức quan trọng trong nhiều môn học, đặc biệt là toán và khoa học thực nghiệm.

2.1.3. Kỹ năng áp dụng, biến đổi, phát triển kết quả nhận thức và học tập dưới các hình thức khác nhau

2.1.3.1. Kỹ năng áp dụng kết quả nhận thức để đánh giá các sự kiện khoa học và thực tiễn đời sống hàng ngày, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là sử dụng tri thức và kỹ năng môn học, học vấn liên môn để phân tích, giải thích và nhận xét các sự kiện xảy ra, chẳng hạn như đánh giá thời tiết, nhận xét các hiện tượng vật lý, hóa học, các sự cố trong lao động hay bảo vệ môi trường tự nhiên, những vấn đề xã hội như an toàn giao thông, trật tự xây dựng đô thị, khai thác và bảo tồn nguồn nước sạch; đánh giá những sự kiện xảy ra ngay tại lớp và trường.

2.1.3.2. Kỹ năng chuẩn bị kiểm tra, thi và tiến hành làm bài kiểm tra, bài thi, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là khả năng tổng duyệt tất cả những đề tài và nội dung thuộc chương trình kiểm tra và thi về cả lý thuyết lẫn thực hành-ứng dụng, lựa chọn những kiểu và loại bài đại diện cho cả chương và cả môn học để làm thử với yêu cầu thời gian và nhịp độ khớp với qui định kiểm tra và thi; luyện tập kỹ xảo và khả năng tập trung suy nghĩ vào yêu cầu kiểm tra và thi, kỹ năng trả lời hoặc giải đáp đúng yêu cầu, câu hỏi trong đề kiểm tra và đề thi; rèn luyện thói quen tiết kiệm thời gian đồng thời với thái độ bình tĩnh khi tìm hiểu đề kiểm tra và thi, khi tiến hành giải quyết vấn đề trong bài; kỹ năng trình bày ngắn gọn, đầy đủ, chặt chẽ và sáng sủa bài làm của mình.

2.1.3.3. Kỹ năng áp dụng kết quả nhận thức để tổ chức thí nghiệm, thực nghiệm, thực hành kiểm chứng và mở rộng các sự kiện, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là thường xuyên suy nghĩ và hoài nghi những điều đã học nếu chưa kiểm nghiệm qua hàng loạt bài tập lý thuyết và thực hành, các thí nghiệm và thực nghiệm do chính mình tạo ra và tự giác tiến hành; khả năng mô phỏng những thí nghiệm, thực nghiệm đã học để tổ chức những thí nghiệm, thực nghiệm ngoài sách vở nhằm tích lũy thêm sự kiện và kiểm tra những điều đã học một cách trực tiếp và sống động.

2.1.3.4. Kỹ năng biến đổi và áp dụng các kết quả nhận thức để hình thành những tri thức và kỹ năng liên môn, xuyên môn và tích hợp đa lĩnh vực, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là khả năng chọn lọc những yếu tố căn bản nhất, nền tảng nhất, những tri thức và kỹ năng cốt yếu nhất dưới dạng nguyên tắc, qui luật và mô hình quan niệm luận từ các môn học, các lĩnh vực học tập, các hoạt động khác nhau của mình (Toán, các Khoa học tự nhiên và thực nghiệm, các Khoa học xã hội-Nhân văn, Đạo đức, Nghệ thuật v.v...) để tổ chức hay kiến tạo những khung quan niệm có tầm khái quát cao và có tính năng nhận thức chung, tổng quát, có thể sử dụng làm công cụ đa năng trong hoạt động trí tuệ.

2.1.3.5. *Kĩ năng áp dụng các kết quả nhận thức bộ môn để tạo lập cơ sở của văn hóa học tập*, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là đánh giá đúng đắn những logic và tính chất đặc thù của học vấn bộ môn, (chẳng hạn ngôn bản thì có những yếu tố cấu trúc thực thể, nhưng văn chương, nghệ thuật với tính cách là các giá trị thẩm mỹ thì không có cấu trúc thực thể thô thiển như vậy, mặc dù chúng đều được thể hiện trong văn bản tác phẩm), áp dụng những phương thức tiếp nhận và lĩnh hội thích hợp với chúng, tránh học vẹt và giáo điều; khả năng vận dụng linh hoạt các phương thức nhận thức: cái gì cần luyện tập nhiều thì phải chịu khó luyện tập, cái gì cần suy nghĩ nhiều để tìm tòi thì phải chịu khó suy nghĩ, cái gì cần trải nghiệm thực tế nhiều thì phải chịu khó trải nghiệm và giao tiếp v.v... Nói cách khác, các đối tượng nhận thức cho dù là hiện tượng vật chất hay tinh thần luôn có ít nhất 2 khía cạnh: 1- khía cạnh logic khách quan đúng như nó tồn tại, thí dụ: dòng điện tử chuyển động tạo nên dòng điện ở mạch ngoài, phân tử nước là kết hợp của 2 nguyên tử Hydro và 1 nguyên tử Oxy; 2- khía cạnh giá trị vừa khách quan vừa chủ quan, vừa đúng như nó tồn tại vừa không hẳn như vậy, và kĩ năng nhận thức ở trình độ có văn hóa học tập cao cho phép cá nhân nhận thức được cả 2 khía cạnh đó đồng thời, tức là sự nhận thức toàn vẹn, chân thực.

2.1.3.6. *Kĩ năng áp dụng và chuyển hóa tri thức, kĩ năng bộ môn thành nhu cầu và kĩ năng hành vi, hành động xã hội, năng lực thực tiễn hay năng lực xã hội*, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là khả năng di chuyển học vấn hàn lâm sách vở sang những tình huống và hoàn cảnh xã hội thực tiễn, trước hết trong sinh hoạt hàng ngày ở lớp, trường và gia đình, chẳng hạn như kĩ năng tuân thủ luật giao thông, luật bảo vệ môi trường, điều lệ trường phổ thông...; khả năng hành động tương đối độc lập trong cuộc sống và học tập để học được nhiều hơn và hiệu quả hơn do không lệ thuộc cứng nhắc vào học vấn sách vở và có sự tùy biến theo tình huống cụ thể. Trong những tình huống xã hội, kể cả việc học, thường các vấn đề và thách thức không xuất hiện đơn giản như những định lí, công thức, qui tắc, nguyên tắc, qui trình, lí thuyết hay khuôn mẫu bài bản trong nội dung các môn học. Không thể lấy nguyên xi những học vấn này để ứng phó hay giải quyết vấn đề, mà chỉ có thể và nhất thiết phải dựa vào chúng để giải quyết song phương thức giải quyết vấn đề lúc này là những kĩ năng xã hội rộng lớn.

2.2. Nhóm những kĩ năng giao tiếp và quan hệ học tập

2.2.1. Kĩ năng trình bày ngôn ngữ giao tiếp bằng văn bản, lời nói với giáo viên, lớp và trường về những vấn đề học tập

2.2.1.1 *Kĩ năng viết và trình bày đơn từ, báo cáo cá nhân về việc học tập*, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là nắm được cấu trúc và phong cách trình bày mỗi loại văn bản thông qua kĩ năng xây dựng đề cương, tạo phác thảo, chỉnh lí và triển khai nội dung phù hợp với ý tưởng và logic của vấn đề, xác định được dung lượng tối ưu của ngôn bản; rèn luyện thói quen viết báo cáo học tập dưới dạng nhật kí cá nhân, nhật kí gia đình hoặc những hình thức tóm tắt của chúng theo định kì hoặc theo chủ đề học tập.

2.2.1.2. *Kĩ năng phát biểu ý kiến trước nhiều người (nhóm học tập, lớp, các thầy cô giáo, hội cha mẹ học sinh...)*, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là khả năng chuẩn bị nội dung và hình thức ngôn bản phản ánh tốt nhất (rõ ý nhất, biểu cảm nhất và ngắn gọn nhất) và khả năng diễn xuất bằng lời nói kết hợp với hành vi hỗ trợ như quan sát, lưu ý người nghe...; khả năng sử dụng các nghi thức lời nói thích hợp với người nghe và ngữ cảnh, tạo ấn tượng tốt về diễn văn của mình.

2.2.1.3. *Kĩ năng tham gia, trao đổi ý kiến trong học tập dưới hình thức thảo luận, hội nghị học tập, thực hành theo nhóm, tham quan*, trong đó yêu cầu cơ bản nhất

là khả năng theo dõi tiến trình thảo luận, hội nghị, đặc biệt là ý kiến và hành động của mọi người, và phát hiện được những sự kiện, vấn đề, công việc, nhiệm vụ còn mang tính chất thách thức mà mình có thể bỏ khuyết, phát triển hoặc thay đổi bằng hiểu biết, lập trường hoặc năng lực riêng của mình; khả năng tiếp nhận và đánh giá ý kiến, quan điểm hoặc kết quả hành động của những thành viên khác trong nhóm theo nguyên tắc thân thiện và khuyến khích, thừa nhận lẫn nhau và học hỏi lẫn nhau.

2.2.1.4. Kỹ năng sử dụng các nghi thức ngôn ngữ và nghi thức giao tiếp với giáo viên và nhà trường với tư cách cá nhân và tư cách đại diện cho những người khác, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là xác định đúng nghi thức ngôn ngữ nói và viết thích hợp và có hiệu quả với mỗi đối tượng và mục đích giao tiếp khác nhau, trong mỗi ngữ cảnh khác nhau. Chẳng hạn khi trả lời thầy, cô giáo, cán bộ giáo dục và người lớn nói chung, học sinh không nên dùng nghi thức câu nghi vấn, câu than, câu ả dụ...; khi hỏi những người này, không dùng câu sai khiến, yêu cầu hay mệnh lệnh; khi đại diện cho lớp, tổ không dùng nghi thức giao tiếp cá nhân mà phải tuân theo phong cách ngôn ngữ hành chính.

2.2.1.5. Kỹ năng đối thoại, thương lượng và giải quyết những bất đồng, xung đột về quan điểm và hành vi học tập, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là khả năng kiểm chế hành vi lời nói, hành vi không lời cho thích hợp với tình huống đối thoại, hoàn cảnh xảy ra bất đồng hay xung đột, không làm chúng gay gắt hơn mà dịu bớt đi trong khi biểu thị ý kiến, thái độ và hành động của mình, cũng như trong khi tiếp nhận hay phản đối ý kiến, thái độ và hành động của phía kia, đạt tới kỹ năng giao tiếp khoan hòa.

2.2.1.6. Kỹ năng biểu đạt bằng ngôn ngữ và hành vi không lời sự thông cảm, đồng cảm và hiểu biết quan điểm, ý tưởng, tình cảm, tâm trạng của người khác (bạn học, giáo viên, cha mẹ), trong đó yêu cầu cơ bản nhất là sử dụng đúng nghĩa và đúng mực lời nói, hành vi biểu đạt khác của mình khi muốn bày tỏ sự thông cảm, đồng cảm và sự hiểu biết tâm trạng riêng tư của người khác, và cách bày tỏ thích hợp với mỗi đối tượng giao tiếp khác nhau trong học tập.

2.2.2. Kỹ năng giao tiếp học tập thông qua các hình thức tương tác và quan hệ

2.2.1. Kỹ năng hành vi giao tiếp khi kèm cặp, giúp đỡ bạn hoặc người khác trong học tập, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là khả năng thể hiện hành vi tế nhị, tự nhiên và tận tâm để người khác tiếp nhận sự trợ giúp của mình một cách thẳng thắn và hiệu quả nhất, làm cho họ luôn cảm nhận rằng sự giúp đỡ mà họ nhận được là vô tư, bình đẳng và đáng trân trọng, và đó là sự chia sẻ thân tình giữa những người tốt với nhau.

2.2.2. Kỹ năng ứng xử và biểu thị lòng cảm kích khi nhận sự giúp đỡ, kèm cặp của bạn, giáo viên hoặc người khác trong học tập, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là khả năng bày tỏ thái độ trân trọng sự giúp đỡ, ý thức trách nhiệm cao trong học tập, nỗ lực hoàn thành nhiệm vụ được đặt ra trong quan hệ hợp tác giữa hai bên để không làm người giúp mình thất vọng; không tỏ ra tự ái nhưng cũng không tỏ ra quá lệ thuộc, ỷ lại, ngược lại biết mạnh dạn ứng xử bình thường, tự nhiên và tự tin. Sử dụng các hình thức ứng xử và biểu thị lòng cảm kích một cách thích hợp: lời nói, việc làm đáp lại, xúc cảm, tinh thần học hỏi chân thành, cố gắng vượt khó khăn, hành vi quan tâm...

2.2.3. Kỹ năng biểu thị tinh thân thiện và ân cần với người khác trong học tập, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là khả năng và thái độ hòa mình vào khung cảnh chung của nhóm hay lớp, khai thác những mối thiện cảm và cơ hội trợ giúp lẫn nhau, thường xuyên hướng đến hoàn thiện quan hệ bạn hữu thông qua thái độ và hành vi ân

cần, coi trọng công việc và kết quả làm việc của người khác, kể cả qua cách đánh giá hay nhận xét kết quả học tập của bạn.

2.2.4. *Kĩ năng thực hiện tự phê bình và phê bình trong học tập*, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là nhận thức lí trí đầy đủ về những khó khăn, thách thức của lao động học tập và đó là điều xảy ra với bất kì ai, với tất cả mọi người, trong đó có cả mình, không ngại sai lầm, không sợ bị phê phán, không ác cảm và thành kiến với sai lầm của người khác nhưng cũng không thờ ơ lạnh nhạt; biết sử dụng những hình thức hành vi thừa nhận sai lầm, bác bỏ ý kiến sai lầm của người khác, nhận định sai lầm và thừa nhận tính đúng đắn trong ý kiến của người khác, góp ý có tính xây dựng, những hành vi khẳng định và phủ nhận ôn hòa nhưng dứt khoát về lập trường; khả năng phân biệt mức độ tự phê bình và phê bình thỏa đáng trong những tình huống cần thiết và hướng sự phê bình vào hành vi, chứ không nhằm vào phẩm cách hay giá trị cá nhân của người khác.

2.2.5. *Kĩ năng làm việc cùng nhau trong nhóm hợp tác với tư cách thành viên có nhiệm vụ được phân công riêng*, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là nhận thức rõ giới hạn trách nhiệm của mình trong công việc chung và cơ chế trách nhiệm đã hình thành hay đã qui ước trong nhóm, hành động theo cơ chế đó một cách độc lập, chủ động, không ỷ lại, không chông chéo, không can thiệp thô bạo vào phạm vi trách nhiệm của người khác; thể hiện thái độ chân thành dù vui (với thành công của bạn) hay buồn (với thất bại của bạn), dám làm dám chịu trước kết quả công việc của mình và trước người khác; khả năng trao đổi thông tin, chia sẻ kinh nghiệm và điều kiện học tập với người khác để mỗi người đều làm tốt việc của mình và cả nhóm đều đạt được mục tiêu chung.

2.2.6. *Kĩ năng tổ chức và tham gia các sinh hoạt tập thể phục vụ học tập (hội thi, báo lớp, sưu tầm tư liệu...)*, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là biết cách tham gia một vài hay toàn bộ công việc tổ chức các hình thức sinh hoạt tập thể nhằm mục đích học tập, đồng thời tham gia sinh hoạt với tư cách hành động trực tiếp trong một số vai trò nhất định như thí sinh, đấu thủ, vận động viên, diễn viên, phóng viên, nghiên cứu viên hay điều tra viên, báo cáo viên hay người giải đáp... và luôn sẵn sàng dù ở vai trò tổ chức hay vai trò hành động trực tiếp; thái độ tham gia tự nguyện, nhiệt tình và sáng tạo, hành vi tham gia hiệu quả và thâm mĩ, tôn trọng và khích lệ sự tham gia của các bạn khác.

2.2.3. Kĩ năng giao tiếp đặc biệt nhờ sử dụng các phương tiện viễn thông và công nghệ thông tin hiện đại nhằm mục đích học tập

2.2.3.1. *Kĩ năng sử dụng và tham gia diễn đàn học tập trên mạng (Forum)*, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là biết cách tìm kiếm những diễn đàn học tập bổ ích (thí dụ hiện nay có một số diễn đàn sử dụng tiếng Việt như Góc học sinh-sinh viên, Trái tim Việt Nam Online, Tin học, Website for you, v.v...), biết tự chuẩn bị những chủ đề tham gia một cách nghiêm túc và kiên trì nhằm đạt tới kết quả học tập có ích chứ không phải chỉ để giải trí hay đùa vui, và chuẩn bị hàng chuỗi chủ đề hay chương trình tham gia diễn đàn tương tự như một chương trình tự học tập và bồi dưỡng theo năng khiếu hoặc sở thích cá nhân; hiểu biết và tôn trọng những qui định bảo mật hoặc cam kết nội bộ của diễn đàn mà mình tham gia cũng như hành vi giao tiếp văn hóa trên Internet; biết tổng kết định kì quá trình tham gia diễn đàn và đúc kết những bài học riêng cho mình cả về học tập lẫn kĩ năng công nghệ thông tin để tham gia ngày càng có hiệu quả hơn.

2.2.3.2. *Kĩ năng sử dụng điện thoại chỉ dẫn và tư vấn học tập*, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là hiểu biết địa chỉ tư vấn viễn thông của các chuyên gia hay thầy cô

giáo, chuẩn bị chu đáo và thật tỉ mỉ tất cả những điều cần hỏi ý kiến, những chủ đề hay bài học cần được tư vấn hay chỉ dẫn và chuẩn bị đầy đủ những phương tiện cần thiết để ghi chép, lưu giữ tư liệu thu được; nếu muốn sử dụng tư liệu cá nhân của nhà tư vấn phải biết xin phép trước và thông báo mục đích sử dụng của mình một cách trung thực; biết thông báo kịp thời kết quả hay thành tựu học tập tốt của mình cho nhà tư vấn nắm được nếu như kết quả hay thành tựu đó có phần đóng góp của những chỉ dẫn hay tư vấn của họ.

2.2.3.3. *Kỹ năng giao tiếp và khai thác tài nguyên học tập qua các phần mềm giáo dục phù hợp*, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là khả năng nhận diện các phần mềm giáo dục phục vụ học tập (hệ thống hóa, ôn tập, luyện tập, sáng tạo, trải nghiệm thành tích, trải nghiệm trí tuệ, trải nghiệm năng lực, phần mềm mở rộng chương trình học tập...), biết cài đặt chương trình chạy phần mềm vào máy cá nhân, biết bảo quản đĩa CD-ROM chứa phần mềm mỗi khi sử dụng, biết sử dụng các giao diện và lệnh để truy cập, tải và in nội dung học tập khi cần thiết, biết nhận diện và cài đặt những chương trình tiện ích kèm theo phần mềm nếu buộc phải có chúng mới khai thác và đọc được tư liệu hoặc mới cài đặt và chạy được phần mềm (nhất là phần mềm đa phương tiện) – thường là Acrobat Reader, QuickTime Player, Real Player, Macromedia, Direct, Flash, ACSee, Winzip, v.v...

2.2.3.4. *Kỹ năng yêu cầu, đăng kí và đặt hàng học tập trực tuyến theo mục đích của mình*, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là biết các thủ tục đăng kí (Registration), đặt hàng (Order), đăng nhập (Sign Up), yêu cầu (Request), vào lớp khi đã là học viên hay thành viên (Sign in hoặc Login), mã đăng kí (Recode) cùng những khoản thông báo, khai báo khác bằng tiếng Anh và tiếng Việt (hiện được dùng với bảng mã font Unicode) khi chọn giáo trình hay chương trình học trực tuyến (chẳng hạn trên website *Study in Australia*), biết các kĩ thuật mở bài, trả thi, kiểm tra và lấy điểm trực tuyến kết hợp với sử dụng thư điện tử, điện thoại hoặc diễn đàn, biết download tài liệu học tập dưới dạng các kiểu file khác nhau xuống máy hoặc in chúng trực tuyến nếu tài liệu đó không được phép lấy xuống máy cá nhân, biết sắp xếp và tổ chức tài liệu học tập thành cơ sở dữ liệu theo chuyên đề, chủ đề, bài học hay học phần thích hợp, dễ tìm và dễ đọc khi cần đến.

2.2.3.5. *Kỹ năng sử dụng các mẫu thư từ, văn bản điện tử để trao đổi thông tin và giao tiếp học tập trên internet*, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là hiểu và có kĩ năng sử dụng các tài nguyên cho sẵn trong hệ điều hành (thí dụ Windows) và các bộ Office để chọn và lấy các mẫu công văn, thư từ, đơn từ, văn bản dự án, văn bản trải nghiệm, thường được đặt tên là các Templates, Forms chứa trong các chương trình Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, Microsoft Access, Microsoft FrontPage, hoặc khai thác các mẫu do Internet cung cấp miễn phí; kĩ năng sử dụng các font chữ, kiểu chữ và kiểu định dạng thích hợp với loại văn bản gửi đi.

2.2.3.6. *Kỹ năng đọc hiểu và sử dụng các hộp thoại thông thường trên máy tính cá nhân để giao tiếp và khai thác tài nguyên học tập*, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là nhận biết ý nghĩa của các nút, các dòng, các ô, các dấu, các biểu tượng khác nhau trên các hộp thoại của hệ điều hành, của Office, của các chương trình ứng dụng, các chương trình duyệt web, các chương trình hay phần mềm đồ họa, các phần mềm học tập, các phần mềm cơ sở dữ liệu, v.v... và có kĩ năng sử dụng chúng đúng chỗ, đúng yêu cầu kĩ thuật khi nạp hay gỡ chương trình, khi mở và chạy phần mềm, khi gõ lệnh hay thực hiện những thao tác cần thiết để giao tiếp với nội dung học tập và khai thác thông tin trong đó.

2.3. Nhóm kĩ năng quản lí học tập

2.3.1. Kĩ năng tổ chức môi trường học tập cá nhân

2.3.1.1. *Kĩ năng chuẩn bị và tổ chức các phương tiện, dụng cụ học tập*, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là tự giác và biết cách kiểm tra sự đầy đủ và thích hợp của sách, dụng cụ đo và tính toán, tài liệu học tập, các phương tiện khác của mình trước khi bắt tay vào nhiệm vụ hay bài học mới, trước khi bước vào luyện tập, thi hay kiểm tra, phát hiện được thiếu sót hoặc sai lệch trong việc chuẩn bị và tổ chức phương tiện của mình để kịp thời khắc phục, tránh được bất ngờ và thất bại do những sơ suất đó gây ra.

2.3.1.2. *Kĩ năng tổ chức, sắp xếp chỗ làm việc và các điều kiện học tập*, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là nhận thức rõ tầm quan trọng và có thói quen cũng như khả năng quan sát thường xuyên chỗ làm việc và học tập của mình, bố trí hợp lí nội thất, để bàn ghế gọn gàng, tạo không gian thoáng đãng và sạch sẽ, thu xếp đồ đạc, dụng cụ học tập có trật tự, sắp xếp sách vở, học liệu, phương tiện kĩ thuật (thí dụ - máy tính) thích hợp với cách làm việc và phong cách học tập cá nhân, sao cho mọi đồ vật, phương tiện, điều kiện đều ở chỗ tốt nhất của nó, vừa gọn vừa dễ tìm, tìm và cất đi nhanh mỗi khi cần dùng đến.

2.3.1.3. *Kĩ năng bảo quản, giữ gìn phương tiện, học liệu và điều kiện học tập*, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là có thói quen và biết cách sử dụng phương tiện, học liệu, điều kiện học tập sao cho lâu bền, khắc phục những hỏng hóc thông thường, hiểu tính chất và cấu trúc của chúng, khéo léo và thận trọng khi sử dụng và khai thác các phương tiện kĩ thuật hiện đại như máy tính, máy chiếu, phần mềm, đĩa dữ liệu, phim ảnh, điện thoại, các thiết bị điện và điện tử, các dụng cụ hóa học và hóa chất v.v..., cũng như khi học tập trong những môi trường dã ngoại, trên đường đi, tại hiện trường lao động như nhà máy, doanh nghiệp, cánh đồng, công trường, các cơ sở du lịch và di tích lịch sử văn hóa.

2.3.1.4. *Kĩ năng khởi xướng thành lập nhóm học tập hoặc học kèm cặp lẫn nhau*, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là nhận thức và thái độ tích cực về giá trị của các quan hệ nhóm, về sự tham gia và hợp tác trong học tập, có thiện chí và khả năng đề xuất ý tưởng về lập nhóm học tập hoặc nhóm cặp đôi để kèm cặp nhau trên cơ sở hiểu biết các bạn, kiểm tra và đánh giá thường xuyên lẫn nhau, biết rõ ưu nhược điểm của nhau, biết bổ khuyết những gì cho nhau, mỗi quan tâm đến mục tiêu và thành công của các bạn và của lớp nói chung.

2.3.1.5. *Kĩ năng bảo quản, lưu trữ các hồ sơ học tập cá nhân (bài kiểm tra, bài thi, bảng điểm, giấy khen, biên bản kỉ luật...)*, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là thái độ cẩn thận và thói quen giữ gìn hồ sơ học tập, biết cách lưu trữ bằng các phương tiện thông thường và các phương tiện kĩ thuật hiện đại, biết phân loại chúng hợp lí và tổ chức cơ sở dữ liệu ngăn nắp, dễ tìm kiếm, không thất lạc và bền lâu, thường xuyên kiểm tra và sửa chữa, bảo dưỡng hồ sơ nếu chúng bị hư hại hoặc chuyển sang lưu giữ dưới hình thức khác hiệu quả hơn.

2.3.1.6. *Kĩ năng chuẩn bị và tổ chức môi trường học dã ngoại*, trong đó yêu cầu cơ bản nhất là khả năng sắp xếp các phương tiện vận chuyển, các phương tiện học tập và học liệu cần thiết nhưng tối giản, các dụng cụ phục vụ di chuyển và hoạt động tại nơi tập kết như lều trại, dây buộc, mái che, đèn chiếu sáng, máy và thiết bị cần thiết cho học tập, đồ dùng y tế, thực phẩm và nước uống..., khả năng tổ chức sinh hoạt và học tập ngoài trời cùng nhau và độc lập đáp ứng yêu cầu hiệu quả và qui tắc an toàn.

2.3.2. Kĩ năng hoạch định quá trình và các hoạt động học tập

2.3.2.1. Kĩ năng quản lí thời gian và nghỉ ngơi trong học tập

2.3.2.2. *Kỹ năng lập kế hoạch ôn tập, luyện tập cá nhân.*
2.3.2.3. *Kỹ năng lập kế hoạch học độc lập (tự học) và nâng cao.*
2.3.2.4. *Kỹ năng lập kế hoạch học thi và thực hiện kế hoạch.*
2.3.2.5. *Kỹ năng xác định các mục tiêu và phương pháp học tập cá nhân phù hợp với những mục tiêu đã định.*

2.3.2.6. *Kỹ năng lập kế hoạch rèn luyện và phát triển các phong cách học tập thích hợp với nhiệm vụ học tập.*

2.3.3. Kỹ năng kiểm tra, đánh giá quá trình và kết quả học tập

2.3.3.1. *Kỹ năng xem xét các kết quả kiểm tra và phân tích, đánh giá ưu, nhược điểm, thiếu sót.*

2.3.3.2. *Kỹ năng đánh giá thường xuyên hành vi học tập cá nhân của mình và của người khác.*

2.3.3.3. *Kỹ năng kiểm tra thường xuyên học lực của mình thông qua các hình thức trắc nghiệm khác nhau.*

2.3.3.4. *Kỹ năng kiểm tra thường xuyên sức khỏe và vệ sinh cá nhân trong học tập.*

2.3.3.5. *Kỹ năng sử dụng các tình huống khác nhau để tiếp nhận sự đánh giá từ người khác về việc học của mình.*

2.3.3.6. *Kỹ năng đánh giá so sánh kết quả học tập giữa các môn, giữa các thời kì, giữa mình và các bạn.*

VII. Cơ sở tâm lý của hoạt động đổi mới phương pháp dạy học.

Trong khoa học giáo dục chưa có định nghĩa tuyệt đối chính xác về phương pháp dạy học. Người ta sử dụng thuật ngữ phương pháp dạy học để chỉ nhiều hiện tượng khác nhau song gần gũi nhau trong dạy học: cách tiếp cận; chiến lược; kỹ thuật; phương thức; mô hình; nguyên tắc; thậm chí cả lý thuyết hoặc phương pháp luận. Hầu như mọi hiện tượng thấy được và không thấy được trong hiện thực dạy học đều là những biểu hiện trực tiếp hoặc gián tiếp của phương pháp dạy học. Vì thế có thể gán bất kỳ cái gì vào phạm trù phương pháp dạy học đều không sai và đều có thể chấp nhận được.

Trong giáo dục cổ truyền, gần như chưa có khái niệm phương pháp dạy học, chỉ có phương pháp giảng bài mà chức năng chủ yếu là trình bày, cắt nghĩa, giải thích, mô tả thông tin học tập và nội dung của nó. Trong giáo dục hiện đại, chức năng này được hạn chế đến mức tối thiểu, bởi vì nó được chuyển giao sang các nguồn và phương tiện, học liệu phong phú bên ngoài người dạy. Phương pháp của nhà giáo dục tập trung vào việc giúp người khác học tập, dạy người ta học tập. Những giá trị trung tâm của phương pháp hiện đại thể hiện ở những tác dụng sau [2]:

Thứ nhất: Dạy người khác muốn học- tức là có nhu cầu học tập;

Thứ hai: Dạy người khác biết học- tức là có kỹ năng và chiến lược học tập;

Thứ ba: Dạy người khác kiên trì học tập- tức là có ý chí và tính tích cực học tập;

Thứ tư: Dạy người khác học tập có kết quả- tức là có mục đích và động cơ học tập tự giác, học tập thành công.

Cần nhấn mạnh rằng, những giá trị trên trước hết đã được hoạch định trong chương trình, học chế và môi trường giáo dục, trong đó phương pháp dạy học là cách thức chuyển chúng sang bình diện hành động, sang hình thái hiện thực, nhờ vậy gây được ảnh hưởng vật chất đến người học và quá trình học tập.

Vậy bản chất thực sự của hoạt động đổi mới phương pháp là gì? Vai trò đổi mới phương pháp dạy học của giáo viên ở đâu?

1. Khái niệm phương pháp dạy học.

Mỗi phương pháp dạy học cụ thể luôn bao hàm 3 yếu tố cấu trúc [1]:

1.1. **Một hoặc vài nguyên tắc cốt lõi**, xác định phương pháp dạy học đó cụ thể là cái gì xét về bản chất. Thí dụ: phương pháp thảo luận có nguyên tắc then chốt là sự tiếp xúc trực diện giữa người học và người dạy, giữa người học với nhau, và có sự tự do trao đổi ý tưởng hay quan điểm giữa các bên; phương pháp tìm tòi thực nghiệm có nguyên tắc chủ đạo là sự biến đổi đối tượng học tập để khai thác, phát hiện và tích lũy các sự kiện thực chứng, khái quát hoá chúng để tiến đến hình thành khái niệm, chứ không chỉ tri giác và ghi nhận thông tin đã sẵn có và đã được tổ chức từ trước; phương pháp nghiên cứu (hay tìm tòi nghiên cứu) có nguyên tắc cốt lõi là sự lĩnh hội độc lập nội dung học vấn của cá nhân người học.

1.2. **Kỹ năng hay hệ thống kỹ năng, hoặc các mẫu hành động** cấu tạo nên phương pháp dạy học, xác định phương pháp đó được tiến hành như thế nào: bằng cách nào và theo trình tự nào, với những yêu cầu hay quy tắc cụ thể nào về các mặt tâm lý, sư phạm, văn hoá, đạo đức, thẩm mỹ... Thí dụ, phương pháp thảo luận được tiến hành nhờ kỹ năng sử dụng các kiểu và loại câu hỏi, kỹ năng hội thoại, kỹ năng giao tiếp sư phạm, kỹ năng quản lý hành vi nhóm và lớp học, kỹ năng lãnh đạo và xử lý các tình huống dạy học-giáo dục... với những yêu cầu về cách đặt ra mỗi loại câu hỏi đúng lúc; đúng chỗ, về những hành vi cần khuyến khích và những hành vi cần hạn chế ở người học, về các hình thức tổ chức quan hệ và hoạt động theo lớp hay nhóm...

1.3 **Những phương tiện, công cụ, công nghệ, vật liệu** mang ảnh hưởng của phương pháp đến người học và quá trình học tập, xác định phương pháp đó có hình thức vật chất cụ thể là gì, có cấu trúc thực thể như thế nào trong hiện thực dạy học, trong tay của nhà giáo trực tiếp giảng dạy. Thí dụ, phương pháp thảo luận thường có những phương tiện như câu hỏi, ngôn ngữ hội thoại và đối thoại, các phiếu sự kiện, các mẫu biên bản và báo cáo, các học liệu trực quan như bảng số liệu, tranh ảnh, bản đồ, sa bàn, mô hình, phim tài liệu..., các công nghệ tổ chức hoạt động, sắp xếp chỗ làm việc, chỗ phát biểu, kỹ thuật nghe nhìn để trao đổi hay trình bày ý kiến..., các tài liệu chương trình hoá hoặc các phần mềm máy tính...

Yếu tố đầu thực chất chưa hẳn là phương pháp dạy học, mới chỉ là hình thái lý luận của nó, hay phương pháp luận. Nó cũng là thành phần ổn định nhất của phương pháp dạy học. **Sự thay cũ đổi mới ở đây là thành tựu hiếm hoi trong khoa học giáo dục**, chỉ có thể có được khi nào những bộ môn khoa học trong nghiên cứu giáo dục (tâm lý học giáo dục, sinh lý học trẻ em và lứa tuổi, khoa học quản lý giáo dục...) phát hiện và phát biểu được những nguyên lý mới của quá trình học tập, quá trình phát triển con người trong học tập. Tuy vậy, nếu có sự thay đổi yếu tố này thì đó là sự mở đường cho một cuộc cách mạng về phương pháp dạy học.

Yếu tố thứ hai là mô hình kỹ thuật của phương pháp dạy học, là hình thái tâm lý của phương pháp đó, tồn tại ở người giáo viên như một bản thiết kế phương pháp gắn liền với năng lực sư phạm, phong cách nghề nghiệp và kinh nghiệm của giáo viên. Việc sáng tạo những mô hình mới của phương pháp dạy học phải dựa trên những dữ liệu thực nghiệm ở các bậc học, lứa tuổi và lĩnh vực học tập khác nhau, có luận cứ khoa học đầy đủ. Đó là việc làm đòi hỏi sự hợp tác chặt chẽ của các nhà nghiên cứu, quản lý giáo dục và giáo viên. **Yếu tố mô hình của phương pháp dạy học tương đối ổn định trong nhiều năm, vài ba chục năm, và thường thay đổi khi KHGD nhận thức lại, giải thích lại những sự kiện quan trọng của thực tiễn giáo dục trên cơ sở các phương pháp hay kỹ thuật mới, hay những quan niệm mới trong nghiên cứu tâm lý học, sinh lý học, xã hội học...**, chẳng hạn cách tiếp cận mới đối với vấn đề tư

duy và ngôn ngữ, vấn đề trí tuệ và phát triển trí tuệ của trẻ em... Nó thường thay đổi vào những dịp cải cách chương trình giáo dục.

Yếu tố thứ ba là tồn tại vật chất của phương pháp dạy học, bên ngoài cả thầy lẫn trò, và xác định một cách cụ thể tác động của phương pháp đó đến người học và quá trình học tập trên tất cả những phương diện có thể có: không gian, thời gian, cường độ, tính chất, mức độ, chiều hướng, logic, hiệu quả. Nó cũng biểu thị tính chất trọn vẹn, đầy đủ và cụ thể của từng phương pháp dạy học. **Yếu tố này ít ổn định hơn cả và có hình thức công nghệ, trong đó hàm chứa cả 2 yếu tố đầu.** Ở dạng công nghệ, **phương pháp dạy học biến đổi hàng ngày, hàng giờ trong hoạt động của từng giáo viên, giữa người này và người kia, giữa bài trước và bài sau, giữa các học trình môn học, tùy theo môi trường và nguồn lực giáo dục cụ thể. Người giáo viên có vai trò trực tiếp đổi mới và sáng tạo phương pháp dạy học chính là ở khâu này.** Và cũng chỉ phương pháp dạy học ở hình thái này mới có tác động thật sự đến người học và quá trình học tập, gắn liền với mặt hành động của dạy học và những cải tiến kỹ thuật thường xuyên trong nhà trường.

Phương pháp dạy học ở dạng lý luận (yếu tố thứ nhất) và mô hình (yếu tố thứ 2) dễ quảng bá rộng rãi trong thực tiễn giáo dục và khi đã được nhà trường chấp nhận thì nó mang lại kết quả đổi mới chắc chắn và có giá trị lâu dài. **Phương pháp dạy học ở dạng công nghệ (yếu tố thứ 3) tuy dễ chấp nhận hơn song cũng dễ gây ra lệch lạc và tình trạng đơn điệu, bài bản xơ cứng, thay bài bản này bằng bài bản khác và áp dụng nhất loạt nếu nó đã được phổ biến rộng rãi.** Hiện nay, những giờ giảng mẫu được rập khuôn ở khắp nơi và ở những người đã qua tập huấn, bất kể hiệu quả thực tế ra sao và điều kiện cụ thể như thế nào. Việc tập huấn bài bản mẫu cũng cần song phải được bổ sung bằng việc thường xuyên nâng cao trình độ tiếp nhận lý luận và lĩnh hội những mô hình phương pháp dạy học khái quát của giáo viên và nhà trường thì công cuộc đổi mới phương pháp dạy học mới thành công.

2. Kiểu và loại phương pháp dạy học.

Sở dĩ trong Giáo dục học và nhà trường luôn **có sự bất đồng về việc phân loại phương pháp dạy học là do người ta phân loại những thứ không hẳn là phương pháp dạy học, mà là những thứ khác.** Có khuynh hướng phân loại phương pháp dạy học thông qua việc phân loại các phương tiện có sẵn trong hoạt động giáo dục như ngôn ngữ, đồ dùng trực quan, dụng cụ thực hành (nhóm phương pháp dùng lời, nhóm phương pháp trực quan, nhóm phương pháp thực hành); thông qua việc phân loại các hoạt động của giáo viên (nhóm phương pháp tổ chức hoạt động nhận thức của học sinh, nhóm phương pháp kích thích- động viên người học và quá trình học tập, nhóm phương pháp kiểm tra- đánh giá quá trình và kết quả nhận thức); thông qua việc phân loại các hoạt động của người học hoặc logic của quá trình học tập (phương pháp tìm tòi quy nạp, phương pháp tìm tòi diễn dịch, phương pháp tìm tòi khái quát hoá, phương pháp tái tạo quy nạp, phương pháp tái tạo diễn dịch, phương pháp tái tạo khái quát hoá, phương pháp nghiên cứu quy nạp, phương pháp nghiên cứu diễn dịch, phương pháp nghiên cứu khái quát hoá). **Đó là việc phân loại những sự vật phản ánh phương pháp dạy học khi chúng gắn liền với phương pháp, là những vật mang phương pháp dạy học, chứ không phải là sự phân loại bản thân các phương pháp dạy học.** Một khuynh hướng khác phân loại phương pháp dạy học bằng cách phân loại các mô hình kỹ thuật của chúng, hoặc những chiến lược tiến hành chúng (phương pháp thuyết trình, phương pháp trình bày tài liệu, phương pháp thông báo, phương pháp tái hiện, phương pháp đọc thoại, phương pháp giáo điều, phương pháp diễn giảng... như là những mô hình khác nhau của kiểu phương pháp truyền đạt

thông tin một chiều bởi giáo viên; phương pháp phát vấn hay phương pháp vấn đáp, phương pháp đàm thoại, phương pháp tìm tòi từng phần, phương pháp trình bày có tính vấn đề, phương pháp kiểm chứng... như là những mô hình của kiểu phương pháp dạy học dựa trên tính chủ động và tích cực tương đối của người học; phương pháp giải quyết vấn đề, phương pháp thảo luận, phương pháp tham gia, phương pháp hợp tác, phương pháp nghiên cứu độc lập, phương pháp làm sáng tỏ giá trị, phương pháp động não, phương pháp tình huống... như là những mô hình của cùng một kiểu phương pháp dạy học dựa vào tính tích cực cao của người học và sự tương tác giữa họ với nhau, giữa họ và giáo viên); hoặc bằng cách phân loại các mô hình của học trình (phương pháp dạy học chương trình hoá, phương pháp dạy học cá nhân hoá, phương pháp dạy học phân hoá, phương pháp dạy học theo dự án, phương pháp dạy học nhóm nhỏ...). Một số học giả Phương Tây và Liên Xô [1] đã phân loại phương pháp dạy học theo nguyên tắc lý luận của nó. Chẳng hạn I.Ia. Lerner chia phương pháp dạy học thành 5 kiểu: 1/ **Phương pháp thông báo-thụ nhận (hay phương pháp giải thích-minh hoạ); 2/ phương pháp tái tạo (hay phương pháp tái hiện); 3/ phương pháp trình bày có tính vấn đề (hay phương pháp trình bày nêu vấn đề); 4/ phương pháp tìm tòi từng phần ; 5/ phương pháp nghiên cứu (hay phương pháp tìm tòi toàn phần)**. Xét về nguyên tắc, đó là 5 phương pháp dạy học cụ thể khác nhau; xét về mô hình, đó là 5 kiểu hay nhóm phương pháp dạy học khác nhau (thí dụ, cũng là phương pháp thông báo- thụ nhận nhưng có thể có những mô hình thông báo-thụ nhận bằng giải thích, trình bày thông tin bằng lời và tri giác để ghi nhận thông tin; mô hình thông báo-thụ nhận nhờ làm việc trên máy dạy học chương trình hoá; mô hình thông báo-thụ nhận nhờ các phương tiện nghe nhìn...). Trong nhà trường Tây Âu và Mỹ người ta ít khi phân loại phương pháp dạy học mà mô tả từng phương pháp dạy học cụ thể, thí dụ : phương pháp thảo luận , phương pháp tìm tòi, phương pháp phát hiện, phương pháp dạy giải quyết vấn đề, phương pháp phát triển giá trị, phương pháp động não ... Mỗi phương pháp dạy học này lại gồm các mô hình kỹ thuật khác nhau. Thí dụ, phương pháp thảo luận có những dạng thức sau : 1/ **Thảo luận lớp; 2/ Thảo luận nhóm; 3/ Thảo luận giải đáp; 4/Thảo luận hội nghị; 5/ Thảo luận lớp xã hội hoá**. Tiếp theo, mỗi mô hình trên lại có thể được phản ánh trong những tổ hợp phương tiện, vật liệu, nguồn lực(vật chất và người) cụ thể để tạo nên phương pháp dạy học ở dạng vật chất, rất đa dạng nhưng cùng một mô hình.

Nếu muốn đặt ra vấn đề phân loại phương pháp dạy học thì yêu cầu trước hết phải thoả mãn là tôn trọng bản chất của khái niệm phương pháp dạy học và có cách tiếp cận cụ thể như sau. **Việc chia nhóm các phương pháp dạy học theo nguyên tắc lý luận của chúng sẽ cho chúng ta các nhóm hay các kiểu phương pháp dạy học khác biệt nhau về bản chất; trong mỗi kiểu, việc phân định các mô hình kỹ thuật khác nhau theo tổ hợp các mẫu kỹ năng hay hành động sẽ cho ta các loại phương pháp dạy học cùng nhóm, cùng kiểu; trong mỗi loại như vậy, việc mô tả, thiết kế và áp dụng hệ thống các vật liệu, phương tiện, nguồn lực, hành động và hành vi cụ thể khác nhau sẽ tạo ra từng phương pháp dạy học riêng biệt, tồn tại hiện thực** (lúc này bản thân phương pháp dạy học tồn tại và tác động như một quá trình công nghệ cụ thể).

Cách tiếp cận trên hầu như chưa được áp dụng triệt để trong các quan niệm và lý thuyết phương pháp dạy học từ trước đến nay. Trong số các bảng danh mục hay bảng phân loại phương pháp dạy học, có bảng dựa vào phân loại nguyên tắc lý luận, có bảng dựa vào phân tích mô hình kỹ thuật, có bảng phân loại các hiện tượng của phương pháp dạy học [1]. **Hai cách phân loại đầu căn bản là đúng song chưa triệt**

để. Cách phân loại phương pháp dạy học theo các hiện tượng của chúng thì rõ ràng là sai lầm và vô ích. Phân loại hiện tượng là việc không bao giờ đầy đủ, không thể kết thúc, không biết đúng hay sai, bởi vì mọi biểu hiện của mọi yếu tố trong mọi lúc và mọi nơi của quá trình dạy học đều là những hiện tượng phương pháp dạy học.

Tuy vậy, trước khi phân loại phương pháp dạy học cần phải có một phác thảo tương đối xác thực cho toàn bộ phạm trù phương pháp dạy học, ít nhất cũng trên 2 nét : **1/ Có bao nhiêu nguyên tắc lý luận có thể làm cốt lõi để xác định nên chân dung cụ thể của những kiểu phương pháp dạy học khác nhau? 2/ Nguồn gốc của những nguyên tắc ấy (hay những kiểu phương pháp dạy học) là gì, chúng ở đâu mà ra?**

3. Vài nét về hệ thống phương pháp dạy học được tổ chức theo cách tiếp cận hiện đại.

3.1. Quá trình học tập và các kiểu phương pháp dạy học.

Đã có một số tiền lệ trong cách hiểu bản chất và phương thức học tập của con người. Ngoài sự học nói chung của sinh vật như là thuộc tính phản ánh khách quan của vật chất sống, thì việc học tập của con người được đặc trưng bởi tính mục đích (giá trị) và tính khoa học (nội dung và phương pháp học tập), là những nét bản chất không hề có ở sự học của động vật. Từ lâu, con người đã đặt ra mục đích học tập rất rõ ràng và cụ thể, nói chung không khác gì lắm so với quan điểm hiện đại do UNESCO phát biểu ngày nay. Đó là : **1/ Học để biết** (Learning to know); **2/ Học để làm** (Learning to do); **3/ Học để chung sống** (Learning to live together) ; **4/ Học để thành người** (Learning to be). Để đạt mục đích, có những yêu cầu về phương thức và chất lượng học tập, hay tính chất của quá trình và kết quả học tập. Quan niệm hiện đại về quá trình học tập đã có bước tiến vượt bậc so với quan niệm cổ điển. Trước đây, và ở nhiều nơi cho đến nay, người ta giải thích đơn giản và phiến diện rằng bản chất của học tập là nhận thức (và là sự nhận thức lại những gì đã được loài người nhận thức rồi). Nếu vậy, thì đó chỉ là sự học của động vật, tái tạo những mẫu hành vi di truyền của loài. Ở người, việc học có giá trị và cơ cấu rộng lớn hơn nhận thức rất nhiều. Một trong những lý thuyết đáng tin cậy trong lĩnh vực này là lý thuyết của B. Bloom [3], được thừa nhận ở hầu hết các nền giáo dục ngày nay. Theo lý thuyết này, học tập gồm 3 lĩnh vực :

1-Nhận thức, có 6 bậc: **1/ Nhận biết** (Knowledge); **2/ Hiểu** (Comprehension); **3/ Áp dụng** (Aphương pháp dạy họclication); **4/ Phân tích** (Analysis); **5/ Tổng hợp** (Synthesis); **6/ Đánh giá** (Evaluation).

2- Xúc cảm/ Thái độ (Affection), có những yếu tố tình cảm, ý chí, thiện hay ác cảm, nhu cầu, giá trị... trong quá trình và kết quả học tập.

3- Tâm vận động, gồm những kỹ năng hành động và hành vi thống nhất trong đó những yếu tố trí tuệ và thể chất.

Quan niệm học tập như trên thừa nhận tính chất tích hợp của quá trình và kết quả học tập. Chẳng hạn, chỉ riêng lĩnh vực nhận thức đã bao hàm không chỉ tri thức (kết quả của quá trình nhận thức), mà gồm cả phương thức hoạt động (hiểu tức là tri thức về phương thức hoạt động, áp dụng là kỹ năng thể hiện và di chuyển các phương thức hoạt động, phân tích-tổng hợp-đánh giá là những kỹ năng hoạt động trí tuệ chung làm nền tảng cho việc áp dụng và thực hiện những phương thức hoạt động khác nhau của con người). Thế nhưng nhận thức cũng chỉ là một phần nhỏ trong quá trình và kết quả học tập. Nói cách khác, học tập là khả năng và thành tựu phát triển có tính chất tích hợp của con người. Điều này cũng được các nhà lý luận xô viết khẳng định từ lâu. I.Ia.Lerner đã phân tích thành phần nội dung học vấn phổ thông, gồm 4 yếu tố ; **1/ Tri**

thức về thể giới và về cách thức để thu được tri thức đó; 2/ Kinh nghiệm tiến hành các phương thức hoạt động áp dụng tri thức; 3/ Kinh nghiệm tiến hành các phương thức hoạt động sáng tạo; 4/ Kinh nghiệm đời sống cảm xúc và đánh giá. Để lĩnh hội hay xử lý các dạng nội dung này, người ta cần học tập theo những phương thức tương đối khác nhau. Đối với dạng nội dung đầu, chủ yếu cần thu nhận thông tin, ghi nhớ nó có tổ chức; với dạng kỹ năng áp dụng, chủ yếu cần luyện tập và tái tạo các mẫu; với khả năng sáng tạo, cần suy nghĩ, phán đoán, tìm tòi và tiến hành quan sát, thực nghiệm; với kinh nghiệm cảm xúc, cần rung động, trải nghiệm, chia sẻ suy nghĩ và giá trị trong các tình huống và quan hệ thích hợp.

Tất cả những sự kiện thực tế trong dạy học và trong lý luận dạy học đã cho thấy quá trình học tập diễn ra phức tạp, theo nhiều phương thức khác nhau. Mỗi phương thức tạo ra một kiểu học tập tương đối riêng biệt. **Phương pháp dạy học một mặt phải thích ứng với các kiểu học tập, mặt khác phải tạo ra môi trường và cơ hội để hoàn thiện hoặc phát triển hoạt động học tập của người học dựa vào chính kinh nghiệm và hoạt động của người học, mà trước hết là dựa vào các kiểu học tập cơ bản, phổ quát đối với bất kỳ cá nhân nào.**

Quá trình học tập của con người nói chung *có 5 kiểu tổng quát sau:*

- 1/ Học bằng bắt chước, sao chép, không có hoặc ít có tính chủ định.
- 2/ Học bằng hành động (bằng việc làm) hoặc thực hành có chủ định.
- 3/ Học bằng trải nghiệm các quan hệ và tình huống (bằng cách chia sẻ giá trị và kinh nghiệm trong các mối quan hệ liên cá nhân và nhóm).
- 4/ Học bằng suy nghĩ lý trí (bằng hoạt động trí tuệ hay ý thức lý luận).
- 5/ Học bằng các phương thức hỗn hợp.

Kiểu 1 đặc trưng cho việc học thụ động, cơ giới, dựa trên nguyên tắc sao chép các mẫu có sẵn- được trình bày hay được tổ chức từ trước, thu nhận và ghi nhớ các thông báo, và kết quả học tập cũng chính là những mẫu, những thông báo đó, gần như chưa được xử lý bởi các cơ chế tâm lý bên trong người học (gần như các tín hiệu bất biến). Nguyên tắc ăn sẵn này tạo ra hoặc khuyến khích việc sử dụng một kiểu phương pháp dạy học có tính chất khuôn mẫu, áp đặt, quyền uy, bao biện, chủ yếu thể hiện ý chí của người dạy và tính chất lệ thuộc của người học. Những phương pháp dạy học kiểu này thường được gọi là phương pháp nhồi sọ, phương pháp giáo điều (phương pháp giảng dạy của giáo viên) và phương pháp học vẹt, phương pháp học gạo (lối học của học sinh). Song chừng đó chưa phải là toàn bộ những giá trị của kiểu phương pháp dạy học dựa vào nguyên tắc sao chép. Có nhiều mục đích và nội dung đào tạo, huấn luyện, nhiều trường hợp và tình huống dạy học, nhiều quan hệ cụ thể giữa người dạy và người học đòi hỏi phải sử dụng kiểu phương pháp dạy học đó và chỉ có nó mới đem lại kết quả mong muốn. Trong lý luận dạy học hiện đại, kiểu phương pháp dạy học trên được xem là truyền thống và rất thích hợp với thuật ngữ : **phương pháp thông báo- thu nhận**. Đôi khi kiểu phương pháp thông báo- thu nhận còn có các tên khác : phương pháp giải thích- minh họa, phương pháp thuyết trình, phương pháp trình bày- thị phạm, tuy những cái tên này không chính xác bằng và không phản ánh hoàn toàn đầy đủ bản chất của nó.

Trong trường hợp dạy và học kỹ xảo, kỹ năng, các mẫu hành vi và hành động, các chuẩn hay kỹ thuật thực hiện hoạt động thì kiểu phương pháp thông báo- thu nhận có một hình thái đặc biệt, có tính chất thực hành. Có thể xem hình thái này như một kiểu phương pháp tương đối độc lập - **đó là phương pháp làm mẫu- luyện tập hoặc phương pháp làm mẫu- tái tạo**. Thực chất việc học ở đây cũng là sao chép lại mẫu đã cho trước, bằng cách tái hiện nhiều lần các thao tác, kỹ thuật, phương thức, hình

thành kỹ xảo. Nét khác biệt của kiểu phương pháp dạy học này thể hiện ở chức năng huấn luyện và ở tính chất luyện tập của quá trình dạy học. Do đó, cho dù dạy học được hiện đại hoá đến mức nào thì Làm mẫu- luyện tập vẫn mãi mãi là một kiểu phương pháp dạy học cần thiết, không thể thiếu trong mọi lĩnh vực của giáo dục.

Kiểu 2 biểu thị việc học tập thiết thực bằng các hành động cảm tính, từ đó tiến đến các hành động lý tính tức là hành động trí tuệ, có tính chất hoạt động, tìm tòi, thực nghiệm. Nó dựa vào nguyên tắc thực hiện các phương thức hoạt động khác nhau (vật chất và trí tuệ) trong quá trình học tập để tự mình phát hiện, khai thác, tích lũy và xử lý các sự kiện (thông tin học tập), từ đó hình thành khái niệm hoặc nguyên tắc, mô hình, kỹ năng cần lĩnh hội. Nói cách khác, đó là học theo nguyên tắc phát hiện- tìm tòi, hay làm thì khác biết, hiểu, nhớ, áp dụng và nắm được sự vật, vấn đề. Mục tiêu học tập không được cho sẵn, không được tổ chức hay cấu trúc tường minh từ trước, nó là mục tiêu di động trong tiến trình học tập. Kết quả học tập không phải là nguyên mẫu, bản sao sống sượng của mục tiêu cho trước, mà ít nhiều đã thay đổi do ảnh hưởng của quá trình học tập cá nhân. Đây thực ra là một nguyên lý cơ bản của học tập. Có nhiều điều không làm thì không thể hiểu nổi hoặc không thể hiểu đến nơi đến chốn được. Chẳng hạn, trẻ mẫu giáo, tiểu học nói chung không thể hiểu được những giá trị tư tưởng, chính trị, đạo đức trừu tượng và những quan hệ xã hội phức tạp nếu chúng ta chỉ giảng giải, cắt nghĩa, bắt học thuộc lòng. Nhưng các cháu có thể hiểu được, thậm chí khá sâu sắc những điều này nếu để các cháu “ làm việc “ (như đóng vai, vận động, đánh trận, chế tạo, sửa chữa, sử dụng đồ vật) thật sự trong các trò chơi giáo dục. Giai đoạn nhận thức sớm của con người (từ 1-2,5 tuổi) được đặc trưng bằng một hoạt động chủ đạo- hoạt động với đồ vật, chứng tỏ tính quy luật của kiểu học tập bằng hành động. Tuy rằng trong những lứa tuổi lớn hơn sau này, người ta ít cảm thấy vai trò của nó, song thực ra học tập bằng hành động mãi mãi vẫn là một trong những kiểu học tập cơ bản của con người, kể cả của người lớn. Tương thích với kiểu học bằng hành động là kiểu phương pháp dạy học có chức năng tổ chức, định hướng, tạo môi trường (điều kiện, tình huống, nguồn lực, phương tiện...), tạo thuận lợi để người học làm việc, thông qua việc làm của mình mà phát hiện, tìm kiếm, khai thác, xử lý và đánh giá thông tin học tập, lĩnh hội tri thức, kỹ năng, giá trị. **Đó là phương pháp kiến tạo- tìm tòi**, có tính chất nổi bật là hành động tìm tòi của người học. Có nhiều mô hình kiến tạo- tìm tòi, thí dụ : Tìm tòi từng phần, Tìm tòi thực nghiệm di chuyển, Tìm tòi quy nạp, Tìm tòi diễn dịch, Tìm tòi khái quát hoá, kể cả mô hình hình thành hành động trí tuệ theo giai đoạn của P.Ia. Galperin [3].

Kiểu 3 chính là việc học tập bằng cảm xúc, bằng rung động; đó là học bằng tâm hồn rung cảm, đồng cảm, thông cảm giữa con người với nhau. Nguyên tắc chủ yếu của kiểu học này là sự tham gia của cá nhân và nhóm người học vào các quan hệ, các tình huống, và sự hợp tác, chia sẻ với nhau các giá trị, kinh nghiệm trong công việc, trong quá trình lựa chọn, đánh giá, ra quyết định... Nội dung chủ yếu của quá trình học tập lúc này chính là những trải nghiệm thực tế, trực tiếp của người học, những cảm nhận và đánh giá mập mé giữa tình cảm và lý trí, giữa cân nhắc và quyết đoán, giữa trừu tượng và cụ thể, giữa thực chứng và suy luận, giữa logic và phi logic... diễn ra trong các quan hệ phụ thuộc lẫn nhau giữa người và người, giữa người và công việc, giữa cá nhân và nhóm. Kiểu phương pháp dạy học phù hợp với kiểu học tập như vậy có chức năng chủ yếu là tổ chức, kích thích động cơ, tạo lập nền cảm xúc thuận lợi, còn người học chủ yếu cần cảm nhận, trải nghiệm, đánh giá, trao đổi ý tưởng và kinh nghiệm, tự đánh giá, tự khẳng định. **Có thể gọi đó là kiểu phương pháp động viên- tham gia hoặc khuyến khích- tham gia.** Trong kiểu phương pháp dạy học

khuyến khích- tham gia có nhiều mô hình khác nhau và khá phổ biến như phương pháp Động não, Đàm thoại, Tranh luận, Trình bày nêu vấn đề, Thảo luận lớp, Thảo luận hội nghị... và một số mô hình phát triển giá trị trong giáo dục công dân, giáo dục đạo đức. Việc tách riêng kiểu phương pháp dạy học dựa vào quan hệ nhân văn như vậy không những cần thiết mà còn là tất nhiên, mặc dù tính chất của quá trình học cũng có xu thế tìm tòi. Yếu tố tìm tòi ở đây nghiêng hẳn về những đối tượng trừu tượng là quan hệ của con người, các giá trị và các liên hệ xã hội, văn hoá, tâm lý..., chứ không phải những đối tượng vật chất, những tình huống thực nghiệm. Và quá trình tìm tòi căn bản không mang tính chất logic, thậm chí nặng về xu thế phi logic.

Kiểu học thứ 4 chủ yếu dựa vào kinh nghiệm nhận thức và tư duy lý trí của người học, bằng hoạt động trí tuệ của cá nhân. Nguyên tắc cốt lõi ở đây là tính vấn đề tương đối rõ và cao của quá trình dạy học. Những vấn đề trong nội dung học tập được tổ chức sao cho chúng trở thành nhân tố nòng cốt của các tình huống dạy học. Những tình huống như vậy thực chất là môi trường học tập trực tiếp của người học, được tạo ra trên cơ sở vấn đề học tập và chứa đựng những liên hệ nhất định với kinh nghiệm và giá trị của người học- tức là với tâm lý người học. Khi những liên hệ này được xác lập giữa cá nhân và tình huống dạy học, thì từ lúc đó ở người học này xuất hiện tình huống vấn đề, khởi điểm của hoạt động tư duy. Như vậy, tình huống dạy học chính là nhân tố trung gian, ở bên ngoài cả người dạy lẫn người học, có nội dung vật chất (thông tin, hình ảnh, âm thanh, đồ vật, tài liệu, ngôn ngữ, cử chỉ...), chứa đựng vấn đề học tập và những liên hệ nào đó của nó với kinh nghiệm, giá trị (nhận thức, tình cảm, thói quen ...) của người học, gây ảnh hưởng đến người học thông qua sự tương tác giữa người học và tình huống, và là điều kiện khách quan để nảy sinh tình huống vấn đề chủ quan ở cá nhân người học. Kiểu học dựa vào tính vấn đề là kiểu học rất phổ biến ở con người và đặc trưng cho con người. Nó cũng là kiểu học chiếm ưu thế ở học sinh- sinh viên, giới trí thức, các nhà khoa học, các nhà hoạt động xã hội, chính trị, văn hoá. Trong dạy học, điều quyết định đối với nhà giáo là tổ chức được và tạo ra được những tình huống dạy học có xác suất cao trong việc gợi ra tình huống vấn đề. Sự phát triển tâm lý nói chung và đặc biệt là sự phát triển trí tuệ của con người sở dĩ có những khác biệt cá nhân khá lớn chính là do kiểu học tập này chi phối phần lớn (học một biết mười). Con người khác hẳn con vật trên phương diện phát triển chính là nhờ kiểu học tập bằng ý thức lý luận mà ở động vật không bao giờ có được. Các phương thức hành vi ở động vật chỉ hoàn thiện dần trong giới hạn của sự phát triển loài, mặc dù con vật cũng thường xuyên luyện tập, ứng dụng, trải nghiệm, tái tạo những phương thức ấy trong đời sống cá thể. Nói chung kiểu học này đặc biệt quan trọng và có ý nghĩa đối với giáo dục nhà trường. Nhà trường cần tăng cường, khuyến khích và tập trung phát triển phương thức học tập bằng ý thức lý luận, bằng hoạt động trí tuệ của học sinh. Đây cũng là nét bản chất của các chiến lược tích cực hoá người học và quá trình học tập từ trước đến nay. Kiểu phương pháp dạy học tương ứng với kiểu học bằng hoạt động trí tuệ cá nhân chủ yếu có chức năng tạo tình huống, kích thích động cơ, dẫn dắt hướng đi của người học, còn người học cần biết mình phải làm gì, suy nghĩ và hành động như thế nào để làm được điều đó, có thể và nên làm được điều đó đến mức độ nào. **Có thể gọi kiểu phương pháp dạy học đó là phương pháp tình huống- nghiên cứu**, tuy thuật ngữ này không thật chính xác. Một số mô hình tương đối rõ và được áp dụng phổ biến của kiểu phương pháp dạy học này là phương pháp dạy giải quyết vấn đề, phương pháp nghiên cứu, phương pháp thảo luận nhóm. Đôi khi các phương pháp dựa vào nguyên tắc tham gia như động não, trình bày nêu vấn đề, thảo luận lớp... có thể được xếp vào kiểu phương pháp tình huống- nghiên

cứu, tùy theo lúc ấy nguyên tắc nào- tham gia hay tư duy lý trí- có vai trò chủ đạo trong quá trình học tập của người học. Thí dụ, phương pháp Động não là một trong những mô hình của kiểu phương pháp Khuyến khích- Tham gia nếu quá trình học tập chủ yếu phải dựa vào sự tham góp ý kiến, sự trao đổi ý tưởng, sự lựa chọn giải pháp của nhiều người và kết quả học tập mà mỗi cá nhân đạt được chỉ là một phương án của kết quả nhận thức chung của lớp, của nhóm ; song nó lại là một mô hình của kiểu phương pháp Tình huống- Nghiên cứu nếu quá trình học tập chủ yếu dựa vào nỗ lực và hoạt động cá nhân, đặc biệt là hoạt động trí tuệ bên trong của người học và kết quả học tập về cơ bản là thành tựu của quá trình quan sát, suy nghĩ, thực nghiệm, đánh giá... tương đối độc lập của cá nhân.

Kiểu học tập hỗn hợp không phải là kiểu riêng biệt nhưng lại là kiểu học phổ biến nhất của con người. Nói chung người ta học bằng nhiều cách khác nhau, trong mọi việc, mọi nơi, mọi lúc, chứ không học một cách đơn điệu bằng một kiểu duy nhất. Các kiểu học tập được kết hợp với nhau ở mỗi người, ai cũng vậy. Song xét đại thể, quá trình học tập của con người có khác biệt cá nhân khá lớn chính là do mỗi người sử dụng trội, hoặc có sở trường sử dụng tốt hơn một kiểu học nào đấy. Bản thân sự đa dạng của các kiểu học tập tạo ra nhiều cơ hội để người học tiến hành hoạt động học tập, trong đó mỗi người sẽ ưu tiên sử dụng kiểu nào mà mình thấy thích hợp nhất, bổ ích nhất, hiệu quả nhất. Điều đó đòi hỏi việc sử dụng phương pháp dạy học của giáo viên vừa phải đơn trị và rõ ràng về kiểu loại, vừa phải đa dạng và kết hợp các kiểu phương pháp với nhau. **Vì vậy, tương ứng với kiểu học tập hỗn hợp không có kiểu phương pháp dạy học hỗn hợp nào cả, mà chỉ có những phương án kết hợp các kiểu phương pháp và các mô hình khác nhau của chúng.** Trong nhà trường đã có một số kết hợp như vậy, thí dụ: phương pháp dự án, chiến lược dạy học hợp tác, công tác thực hành theo tổ, nhóm, các chiến lược làm sáng tỏ giá trị, các phương pháp dạy và phát triển ngôn ngữ...

3.2. Hệ thống hoá các phương pháp dạy học.

Như vậy có 5 kiểu phương pháp dạy học được phân biệt với nhau về nguyên tắc lý luận, hoặc gọi là 5 nhóm phương pháp dạy học cũng được, đó là:

3.2.1. Nhóm phương pháp dạy học **thông báo- thu nhận**, dựa vào tri giác, ghi nhớ, sao chép lại các mẫu thông tin đã cho từ trước. Tất cả những phương pháp dạy học cụ thể hay mô hình cụ thể như giải thích- minh họa, thuyết trình, giảng giải, trình bày tài liệu, đọc- chép, kể chuyện, ... đều tuân theo nguyên tắc trên và thực chất chúng chỉ là một kiểu phương pháp dạy học.

Tùy thuộc vào cách lựa chọn và tổ chức hệ thống kỹ năng theo năng lực và phong cách điển hình của các trường phái sư phạm khác nhau, người ta tạo ra những mô hình Thông báo- Thu nhận khác nhau. Có những mô hình dựa vào kỹ năng ngôn ngữ và phong cách giao tiếp trên lớp, có những mô hình lại thiên về biểu diễn, trình bày thông tin bằng các phương tiện trực quan vật chất, có những mô hình khai thác các phương tiện kỹ thuật như phim, video, máy tính... để thông báo và thu nhận thông tin. Những mô hình như thế sẽ có hình thức công nghệ hay nghệ thuật cụ thể hơn nữa, có biểu hiện vật chất rất khác nhau ở từng giáo viên, ở từng môn học, ở từng bài học, và ở từng thời điểm riêng biệt.

3.2.2. Nhóm phương pháp dạy học **làm mẫu- tái tạo**, dựa vào luyện tập, thích ứng và hoàn thiện dần các mẫu kỹ năng, kỹ xảo hành động, các mẫu hành vi đã được đặt ra từ trước. Nó cũng tuân theo nguyên tắc sao chép, chỉ khác ở chỗ là sao chép hành vi và hành động, chứ không phải sao chép thông tin.

3.2.3. Nhóm phương pháp dạy học **khuyến khích- tham gia**, dựa vào sự nỗ lực chung và kết quả chung của quá trình trao đổi, chia sẻ, đồng cảm, thông cảm, đánh giá, quyết định của nhiều người, bắt đầu từ cố gắng của từng người, trải qua sự hợp tác mà tiến đến thành công chung và thành công của từng người.

3.2.4. Nhóm phương pháp dạy học **kiến tạo- tìm tòi**, dựa vào các hành động có tính chất thực nghiệm, tương tác với các đối tượng mà tìm hiểu, phát hiện, thu nhận, xử lý các sự kiện và lĩnh hội kỹ năng, tức là học ngay trong quá trình làm việc, vừa hành động vừa học được cái gì đó, vừa học được điều đó vừa thử nghiệm ngay trong hành động.

3.2.5. Nhóm phương pháp **tình huống- nghiên cứu**, dựa vào nỗ lực hoạt động trí tuệ cá nhân, vào quá trình suy nghĩ của người học trong các tình huống dạy học được giáo viên hoặc tự học sinh tổ chức, thường đòi hỏi tính độc lập hoạt động trí tuệ tương đối cao của người học.

Đó là 5 nhóm phương pháp dạy học hay 5 phương pháp dạy học chung, từ đây mỗi nhóm có những mô hình kỹ thuật (tổ hợp các kỹ năng tiến hành phương pháp) khác nhau, từ mỗi mô hình lại sản sinh nhiều hình thức cụ thể trong hoạt động giáo dục thực tiễn. Nếu thừa nhận nội dung của phạm trù phương pháp dạy học như vậy thì việc xây dựng hệ thống phương pháp dạy học lý thuyết cũng như việc đổi mới phương pháp dạy học trong thực tiễn mới có đường hướng rõ ràng.

Tài liệu tham khảo

1. Đặng Thành Hưng.(1994). Quan niệm và xu thế phát triển phương pháp dạy học trên thế giới. Viện Khoa học giáo dục, Hà Nội.
2. Đặng Thành Hưng.(1996) Những đặc trưng của phương pháp dạy học theo tư tưởng giáo dục tích cực. Đề tài B96- 49-15, Viện Khoa học giáo dục, Hà Nội.
3. Phan Trọng Ngọ (chủ biên).(2003). Các lý thuyết phát triển tâm lý người. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm, Hà Nội.