

NGUYỄN ĐÌNH CHÍNH - NGUYỄN VĂN LŨY - PHẠM NGỌC UYẾN

SỬ PHẠM HỌC TIỂU HỌC



NHÀ XUẤT BẢN GIÁO DỤC

104.104
104.104
104.104

TS. NGUYỄN ĐÌNH CHÍNH – TS. NGUYỄN VĂN LUY
TS. PHẠM NGỌC UYÊN

SỬ PHẠM HỌC TIỂU HỌC

NHÀ XUẤT BẢN GIÁO DỤC

Lời nói đầu

Sư phạm học Tiểu học (SPHTH) được coi là một khoa học về tính quy luật tâm lý – giáo dục của các quá trình sư phạm được thực hiện ở cấp (bậc) Tiểu học. Những đơn vị tri thức của nó có ý nghĩa đặc biệt về mặt lý luận. Chúng có tác dụng tạo ra những cơ sở định hướng đúng đắn cho việc thực thi mọi tác động giáo dục cũng như đào tạo trong các nhà trường tiểu học. Trong quá trình thực hiện những nhiệm vụ đào tạo ở trường sư phạm, toàn bộ hệ thống tri thức lý luận SPHTH có ý nghĩa đặc biệt quan trọng. Bởi vì đó là những tri thức cốt lõi trong hệ thống các đơn vị học vấn nghề nghiệp mà giáo sinh cũng như sinh viên sư phạm cần phải nắm vững. Sau khi ra trường, các đơn vị tri thức cơ bản đó sẽ góp phần tạo ra được những tiền đề tâm lý cần thiết, đảm bảo cho mọi giáo viên có thể thực hiện có hiệu quả các hoạt động sư phạm của mình. Nội dung của cuốn sách sẽ đem lại cho bạn đọc những hiểu biết cần thiết về cơ sở lý luận sư phạm học của việc thực thi những nhiệm vụ giáo dục – đào tạo ở trường tiểu học.

Toàn bộ nội dung của sách được trình bày theo môđun kiến thức dưới dạng những đơn vị học trình và học phần hoàn chỉnh, nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên tiếp nhận những kiến thức và kỹ năng tương ứng về sư phạm tiểu học, làm cơ sở cho sự phát triển nhân cách của người giáo viên tiểu học.

Những vấn đề cơ bản của cuốn sách đã được soạn thảo theo đúng tinh thần của nội dung chương trình mới mà Bộ Giáo dục – Đào tạo đã quy định cho việc đào tạo cũng như bồi dưỡng giáo viên cấp Tiểu học. Trong quá trình biên soạn, các tác giả đã cố gắng tiếp cận những thành tựu hiện đại của khoa học giáo dục, lựa chọn những nội dung cơ bản, cốt lõi của SPHTH

104.104
0.000
10.104

nhằm đảm bảo tính khoa học, tính sư phạm và tính hiện đại của một tài liệu giáo khoa.

Nội dung của cuốn sách có thể còn có những tồn tại và hạn chế. Chúng tôi thành thật mong chờ sự góp ý của độc giả để tiếp tục hoàn thiện công trình này.

Các tác giả

Phần một

NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA SƯ PHẠM HỌC TIỂU HỌC

Học phần này sẽ trình bày một số đơn vị tri thức chung về nhập môn Sư phạm học tiểu học (SPHTH) cũng như quá trình sư phạm học tiểu học, những định hướng chiến lược của sự phát triển của cấp Tiểu học và nhà trường tiểu học...

Chương I

NHẬP MÔN SƯ PHẠM HỌC TIỂU HỌC

I – KHÁI QUÁT CHUNG VỀ SƯ PHẠM HỌC TIỂU HỌC

1. Khái niệm chung

Sư phạm học tiểu học (tiếng Anh : Primary Pedagogy) được coi là một *chuyên ngành của khoa học giáo dục*. Nó có tác động chỉ đạo về mặt lí luận cho việc thực thi các tác động giáo dục cũng như đào tạo trong nhà trường tiểu học. Đó là một khoa học về *tính quy luật tâm lí – giáo dục* của các quá trình đào tạo nhân cách của học sinh bậc Tiểu học theo mục đích đã định. Người ta đã đi vào phân tích các *quá trình sư phạm ở bậc Tiểu học* để qua đó, chỉ ra được *bản chất và tính quy luật* của mọi tác động giáo dục, đào tạo được thực thi trong các nhà trường tiểu học.

Với tư cách là một khoa học, SPHTH có *đối tượng nghiên cứu* rõ ràng cũng như một hệ thống các *phương pháp nghiên cứu* đặc thù và phục vụ đắc lực cho *thực tiễn sư phạm*. Các *quá trình giải quyết những nhiệm vụ sư phạm ở bậc Tiểu học* được coi là đối tượng nghiên cứu của SPHTH. Môn SPHTH đã có được một hệ thống *phương pháp chung để chỉ đạo việc nghiên cứu cũng như phương pháp nghiên cứu đặc thù* cho phù hợp với đối tượng. Tri thức lí luận của SPHTH sẽ góp phần phục vụ cho thực tiễn giáo dục và đào tạo nguồn nhân lực theo mục tiêu giáo dục tiểu học, cho nền kinh tế – văn hoá – xã hội.

Nhìn chung, toàn bộ những tác động giáo dục – đào tạo được thực thi trong nhà trường tiểu học đều phải tuân theo những *quy luật tâm lí – giáo dục* nhất định. Hệ thống những đơn vị tri thức lí luận của SPHTH giúp cho chúng ta nhận thức được những quy luật đó và đảm bảo thành công cho việc rèn luyện nghiệp vụ sư phạm của người thầy giáo tiểu học.

Sự đa dạng, phức tạp và phong phú của các tác động giáo dục cũng như đào tạo đang được thực thi trong nhà trường tiểu học quy định hệ thống các đơn vị tri thức về chúng. Nói chung, hệ thống những đơn vị tri thức cơ bản đó có thể được *thống nhất* lại và làm thành lí luận của môn *SPHTH đại cương* và các môn học cụ thể như SPHTH môn Toán, SPHTH môn Ngữ văn, SPHTH môn Hát – Nhạc... mà chúng ta đã quen gọi là giáo học pháp bộ môn. Những nội dung mà chúng ta đang nghiên cứu ở đây thuộc lĩnh vực tri thức của SPHTH đại cương. Điều đó có nghĩa là chúng ta chỉ đi vào nghiên cứu và tìm hiểu những *quy luật tâm lí – giáo dục chung nhất* cho mọi quá trình sư phạm sẽ được thực thi trong nhà trường tiểu học mà thôi.

2. Vai trò của Sư phạm học tiểu học

Sư phạm học tiểu học có vai trò đặc biệt quan trọng đối với việc *thực thi* những nhiệm vụ giáo dục – đào tạo ở nhà trường tiểu học cũng như đối với toàn bộ tiến trình *huấn luyện* nghề nghiệp trong nhà trường sư phạm và việc *học tập – tự rèn luyện* nhằm phát triển đầy đủ các phẩm chất nhân cách của mọi sinh viên. Những tri thức lí luận của SPHTH sẽ luôn luôn được coi là những *nguyên lí* sư phạm học chung nhất, những *tư tưởng* phương pháp luận cơ bản có tác dụng chỉ đạo và định hướng đúng cho mọi quá trình thực hiện các nhiệm vụ giáo dục – đào tạo trong nhà trường tiểu học. Những nguyên lí đó được coi như là “chiếc chìa khoá vàng” giúp cho người thầy giáo tiểu học *biết cách suy nghĩ đúng* để tìm ra được bản chất của mọi tình huống sư phạm mới mà mình chưa từng biết tới, nhờ đó biết mình cần *phải làm gì và làm như thế nào* trong việc thực thi những tác động giáo dục, đào tạo nhằm phát triển đầy đủ được các phẩm chất nhân cách ở trẻ em theo đúng yêu cầu của mục tiêu giáo dục tiểu học.

100
11901

Nhìn một cách khái quát, chúng ta có thể khẳng định rằng *thực tế* của mọi tiến trình thực hiện những nhiệm vụ hoạt động và giao tiếp sư phạm của người giáo viên tiểu học được coi như là những *hình mẫu* có tác dụng làm cơ sở cho việc thực thi những nhiệm vụ *đào tạo nghề sư phạm* của các giáo viên Khoa Giáo dục tiểu học. Khoa học giáo dục đã tiến hành phân tích và mô hình hoá toàn bộ quá trình thực thi những nhiệm vụ giáo dục – đào tạo của người giáo viên tiểu học dưới dạng hệ thống những đơn vị *tri thức lí luận* của môn SPHTH. Dựa vào đó, những giảng viên của Khoa giáo dục Tiểu học tiến hành hoạch định và xây dựng một hệ thống những *nhiệm vụ học tập SPHTH và chiến lược* rèn luyện nghiệp vụ sư phạm tương ứng. Trên cơ sở đó, họ sẽ tiến hành tổ chức các hoạt động học tập SPHTH nhằm định hướng mọi hoạt động tư duy của người học vào việc *tiếp nhận và giải quyết* những nhiệm vụ đó một cách đúng đắn với mục đích phát triển đầy đủ các thành tố tâm lí cần thiết trong cấu trúc *nhân cách của người giáo viên tiểu học tương lai*.

Theo quan điểm lí luận tâm lí học hoạt động của A.N. Lêônchiép, chúng ta có cơ sở khoa học để khẳng định rằng hoạt động và giao tiếp sư phạm của người giáo viên tiểu học sẽ luôn luôn *đồng cấu* với hoạt động học tập, rèn luyện nghiệp vụ sư phạm của sinh viên của các Khoa Giáo dục Tiểu học. Vì vậy, để có thể *chuẩn bị* được một cách tích cực những *tâm thế* cần thiết cho hoạt động giáo dục – đào tạo sau này, những sinh viên các Khoa Giáo dục Tiểu học sẽ phải tiến hành giải quyết trọn vẹn, tích cực, tự giác, có hiệu quả tất cả những nhiệm vụ học tập ấy bằng chính hành động của mình trong toàn khoá học. Toàn bộ quá trình học tập lí luận SPHTH cũng như việc rèn luyện sư phạm và việc tự tu dưỡng, tự rèn luyện của sinh viên đều được liên hệ logic với nhau để thực hiện cùng một mục đích là làm phát triển được đầy đủ các thành phần tâm lí trong cấu trúc nhân cách người thầy giáo tiểu học như là một chỉnh thể. Tri thức lí luận về SPHTH tạo ra những *tiền đề tâm lí* cần thiết cho toàn bộ quá trình chuẩn bị này của sinh viên Khoa Giáo dục Tiểu học.

3. Vị trí của Sư phạm học tiểu học

Với tư cách là một phân ngành của hệ thống các khoa học giáo dục, tri thức SPHTH giữ vị trí trung tâm trong quá trình đào tạo nghề sư phạm

cho sinh viên, là cơ sở lí luận mang tính chất *cốt lõi* cho các hoạt động đào tạo của các trường Trung học sư phạm và của các Khoa Giáo dục Tiểu học. Trong thực tiễn đào tạo đội ngũ giáo viên tiểu học, tư tưởng này được coi là một vấn đề cơ bản của phương pháp luận sư phạm học. Nó có tác dụng chỉ đạo về mặt lí luận cho việc đổi mới tư duy quản lí ở các nhà lãnh đạo của các Khoa giáo dục Tiểu học. Đối với sinh viên, việc tự xác định được ý thức trách nhiệm, tinh thần và thái độ học tập SPHTH một cách đúng đắn là rất cần thiết. Điều đó thể hiện ý thức giác ngộ và lương tâm của cả thầy lẫn trò các Khoa giáo dục Tiểu học trước yêu cầu của việc *xây dựng Tiểu học* với tư cách là bậc học nền tảng trong hệ thống giáo dục quốc dân.

Trong nhà trường sư phạm, những tri thức lí luận của SPHTH đã thực sự trở thành *cơ sở khoa học* cho việc tiếp thu học vấn của các môn SPHTH chuyên ngành. Mặt khác, việc cố gắng học tập để nắm vững hệ thống những tri thức lí luận của các môn SPHTH chuyên ngành cũng như việc rèn luyện để phát triển các kĩ năng sư phạm của sinh viên cũng sẽ tạo ra được những *tiền đề tâm lí cần thiết*, góp phần làm củng cố, mở rộng và khơi sâu thêm những vấn đề của SPHTH. Vì vậy, cần thiết phải đảm bảo được *tính logic* và *tính hệ thống – cấu trúc* trong quá trình thực hiện các tác động giáo dục cũng như đào tạo nghề nghiệp của các trường sư phạm.

Ở nhà trường tiểu học, việc tiến hành các hoạt động dạy – học trong bất kì một môn học nào cũng như tổ chức mỗi một nhiệm vụ giáo dục cụ thể đều có những đặc trưng riêng nhằm đạt tới những yêu cầu nhất định. Nhưng tiến trình thực hiện những nhiệm vụ giáo dục – đào tạo đó vẫn phải được diễn ra một cách *khách quan*, tuân thủ một cách nghiêm ngặt những *yêu cầu tâm lí – giáo dục* học nhất định. Việc nắm vững được hệ thống tri thức lí luận của SPHTH của người giáo viên tiểu học sẽ tạo ra cho họ khả năng thực hiện tốt các thao tác sư phạm theo một tiến trình *hợp lí*. Do đó, chúng ta có đủ cơ sở lí luận và thực tiễn để khẳng định rằng tri thức SPHTH sẽ góp phần tạo ra được những tiền đề tâm lí thuận lợi, giúp cho người thầy giáo tiểu học *biết cách* xác định đúng những yêu cầu tâm lí – giáo dục học trong việc xây dựng một hệ thống các nhiệm vụ học tập các môn học cũng như những

nhiệm vụ giáo dục toàn diện các phẩm chất nhân cách cho học sinh lứa tuổi nhi đồng.

II – Ý NGHĨA, NHIỆM VỤ VÀ ĐỐI TƯỢNG CỦA SƯ PHẠM HỌC TIỂU HỌC

1. Ý nghĩa của Sư phạm học tiểu học

Giáo dục là một *hiện tượng xã hội*, được nảy sinh, phát triển, biểu hiện, vận hành cùng với sự tồn tại của xã hội loài người. Bản chất của nó là *truyền đạt và lĩnh hội* kinh nghiệm xã hội – lịch sử do thế hệ trước thực hiện nhằm chuẩn bị tâm thế đi vào cuộc sống cho thế hệ sau. Một khi đã được vận hành, giáo dục sẽ bộc lộ tính quy định xã hội, tính lịch sử, tính giai cấp, tính khoa học, tính kỹ thuật, tính vĩnh hằng, tính chuẩn mực và tính phát triển nhân cách. Theo sự phát triển của nó, những tri thức lí luận cũng như tri thức kinh nghiệm đã được đúc kết lại thành hệ thống tri thức của một khoa học được coi là *sư phạm học*. Sư phạm học đã trở thành một khoa học độc lập do có sự đóng góp đặc biệt của các công trình nghiên cứu gắn với một số tên tuổi nổi tiếng : Jan Amos Cômênxki (1592 – 1670), Pestalozzi (1746 – 1827), Dictekg (1790 – 1866), K.D. Usinxki (1824 – 1870), J. Piaget (1896 – 1983)) cũng như các nhà giáo dục học có tầm cỡ của Việt Nam (Nguyễn Hữu Tảo, Nguyễn Lân, Hà Thế Ngữ và những người khác). Ứng dụng những tri thức lí luận của khoa học này vào việc phân tích để tìm ra bản chất cũng như quy luật của các quá trình giáo dục – đào tạo được thực thi ở Tiểu học là thuộc lĩnh vực nghiên cứu của Sư phạm học tiểu học.

Sư phạm học tiểu học đi sâu tìm hiểu và nghiên cứu những thuộc tính bản chất cùng tính quy luật của các quá trình giáo dục – đào tạo nhân cách học sinh lứa tuổi nhi đồng, trên cơ sở đó tiến hành thiết kế *mục tiêu, nội dung, phương pháp* và các *hình thức tổ chức* các quá trình giáo dục – đào tạo nhằm đạt được mục tiêu đã định trong những *điều kiện xã hội – lịch sử cụ thể* của nền giáo dục tiểu học. Với bộ máy khái niệm cơ bản của mình như *dạy học, đào tạo và giáo dục...*, SPHTH đã phát triển để trở thành một khoa học có ý nghĩa lí luận và thực tiễn xác đáng. Hệ thống tri thức lí luận của nó

sẽ có tác dụng chỉ đạo về mặt phương pháp luận cho việc tiến hành xây dựng được nội dung cho các đơn vị kiến thức cơ bản của SPHTH đại cương, lí luận quản lí nhà trường tiểu học, xã hội học giáo dục tiểu học, kinh tế học giáo dục tiểu học, SPHTH so sánh, SPHTH trẻ có tật...

Nhìn chung, những thành tựu của các khoa học tự nhiên, khoa học xã hội – nhân văn, khoa học kĩ thuật, Triết học, Tâm lí học, Xã hội học, Sinh học, Điều khiển học, Tin học, Phỏng sinh học, Mĩ học, Đạo đức học và các khoa học khác đã có những đóng góp đáng kể vào việc cung cấp những cơ sở khoa học cho việc xây dựng nên hệ thống bộ máy khái niệm của SPHTH. Mặt khác, những thành tựu của SPHTH cũng sẽ có ý nghĩa nhất định đối với việc phát triển hệ thống lí luận của các khoa học đó – với tư cách là một khoa học nghiên cứu về bản chất và tính quy luật của quá trình giáo dục – đào tạo nhân cách trẻ em lứa tuổi nhi đồng, SPHTH cũng có ý nghĩa thực tiễn xác đáng. Bằng sự chỉ đạo của lí luận và thực tiễn SPHTH, các tác động giáo dục cũng như đào tạo ở bậc Tiểu học sẽ được tiến hành một cách *nhANH NHẤT, NGẮN NHẤT, ĐÚNG ĐẮN NHẤT và ĐẠT ĐƯỢC NHỮNG HIỆU QUẢ TỐI ƯU* theo như mục tiêu của nền giáo dục.

2. Nhiệm vụ của Sư phạm học tiểu học

Để có thể đảm bảo được vai trò quan trọng và tác dụng chỉ đạo về mặt lí luận cho thực tiễn tổ chức thực hiện các nhiệm vụ giáo dục cũng như đào tạo trong nhà trường tiểu học, nhà SPHTH phải tiến hành giải quyết được một cách đồng bộ những nhiệm vụ *ngHIÊN CỨU CƠ BẢN về, PHÁT TRIỂN – HOÀN THIỆN HỆ THỐNG LÍ LUẬN của SPHTH để phục vụ đắc lực cho thực tiễn sư phạm ở các nhà trường tiểu học.*

Thông qua các nghiên cứu cơ bản, những công trình SPHTH phải chỉ ra một cách có luận cứ những thuộc tính bản chất và quy luật tâm lí – giáo dục của các tác động giáo dục cũng như đào tạo được thực hiện trong nhà trường tiểu học. Trên cơ sở những thành tựu nghiên cứu của các công trình đó mà nội dung cũng như phương pháp, hình thức tổ chức, phương tiện – điều kiện và kết quả của giáo dục tiểu học được *xác định*. Những thành tựu của những công trình nghiên cứu cơ bản này cũng đóng góp xứng đáng vào

việc xây dựng và phát triển hệ thống tri thức lí luận của SPHTH, đồng thời có tác dụng chỉ đạo, định hướng cho các tác động giáo dục – đào tạo diễn biến đúng quy luật.

Bên cạnh những phát kiến về mặt lí luận, các công trình SPHTH còn tiến hành thực hiện những nghiên cứu ứng dụng nhằm phục vụ cho thực tiễn sư phạm ở bậc Tiểu học. Ngoài tính chất sinh động và tính hiện thực trực tiếp của nó, nền giáo dục tiểu học còn phải thể hiện được một cách đầy đủ, rõ ràng, sâu sắc tính lí luận của SPHTH nữa. Giá trị chân chính của thực tiễn giáo dục tiểu học chỉ có thể được xác định khi nó đã tích hợp được trong mình một cách đầy đủ và rõ nét tính lí luận hiện đại của nó. Những hoạt động – giao tiếp sư phạm của nhà trường phải được thực hiện tuân theo đúng những yêu cầu sư phạm học nhất định và phù hợp với thực tiễn. Tri thức của SPHTH sẽ được coi như là những tiền đề lí luận quan trọng, góp phần tích cực vào việc giải quyết hợp lí các những nhiệm vụ cụ thể mà thực tiễn giáo dục học tiểu học yêu cầu.

Thông qua những quá trình nghiên cứu thực nghiệm, phân tích lí luận và hoạt động – giao tiếp sư phạm ở bậc Tiểu học, các công trình nghiên cứu của SPHTH còn có nhiệm vụ làm phát triển và hoàn thiện hệ thống lí luận của mình. Do vậy, bộ máy khái niệm của SPHTH sẽ được hoàn thiện dần và lí luận của nó cũng được hiện đại hoá, cập nhật hoá một cách thường xuyên bằng những đơn vị tri thức mới. Điều đó cũng sẽ góp phần đáng kể vào việc hoàn thiện nội dung cũng như cải tiến phương pháp đào tạo của các trường sư phạm và trường tiểu học.

3. Đối tượng của Sư phạm học tiểu học

Mọi nhiệm vụ giáo dục – đào tạo của nhà trường tiểu học được thực hiện thông qua các quá trình sư phạm. Thông qua phân tích chính nội dung của các quá trình này mà tính chất và quy luật của chúng sẽ được chúng ta nhận thức một cách khoa học. Có thể cho rằng quá trình giải quyết các nhiệm vụ sư phạm ở Tiểu học sẽ được coi là đối tượng nghiên cứu của SPHTH. Để có thể đảm bảo được cơ sở và tiền đề sư phạm học cần thiết cho việc thực hiện tất cả những tác động giáo dục – đào tạo trên đây, các công trình SPHTH phải xác định rõ được bản chất và tính quy luật của chúng.

Điều kiện của việc làm này là tiến hành *phân tích chính* tiến trình thực hiện các nhiệm vụ hoạt động cũng như giao tiếp sư phạm trong nhà trường tiểu học. Qua đó, các chức năng xã hội, kinh tế – sản xuất, chính trị – xã hội và tư tưởng của quá trình sư phạm ở Tiểu học được nhận thức một cách khách quan, đồng thời những thuộc tính bản chất cùng tính quy luật của các quá trình sư phạm ở Tiểu học sẽ được *xác định* một cách có luận cứ trên cơ sở lí luận – thực tiễn xác đáng.

Nhìn chung, những nhiệm vụ của hoạt động giáo dục – đào tạo đều được thực hiện thống nhất với việc tiến hành giải quyết các nhiệm vụ giao tiếp sư phạm. Tất cả những nhiệm vụ này đều diễn ra trong các điều kiện cụ thể của các hoạt động dạy – học, hoạt động giáo dục, hoạt động công ích – xã hội và giao tiếp sư phạm của nhà trường tiểu học. Vì vậy, quá trình giải quyết những nhiệm vụ của các hoạt động cũng như giao tiếp sư phạm cũng là đối tượng nghiên cứu của SPHTH.

Do sự *quy định* của tính xã hội – lịch sử của giáo dục nên trong quá trình tiếp cận những đối tượng này, nhà nghiên cứu SPHTH có thể và cần phải tiến hành thực thi những công trình nghiên cứu của mình theo *quan điểm xã hội – lịch sử* thông qua một hệ thống các thao tác phân tích theo một tiến trình hợp lí và bằng những thủ thuật, cách thức xác định. Sau đây, chúng ta sẽ đi vào tìm hiểu một số tri thức về vấn đề này.

III – PHƯƠNG PHÁP CỦA SƯ PHẠM HỌC TIỂU HỌC

Trong quá trình tìm hiểu những vấn đề của SPHTH, nhà nghiên cứu cần phải tuân thủ những tư tưởng phương pháp luận nhất định cũng như phải sử dụng một cách thành công các phương pháp chung của các khoa học và các phương pháp SPHTH cụ thể.

1. Phương pháp luận nghiên cứu của Sư phạm học tiểu học

Những luận điểm chung có tác dụng chỉ đạo toàn bộ quá trình thực hiện thao tác phân tích đối tượng một cách khách quan, trung thực và đúng quy luật sẽ được coi như là những tư tưởng phương pháp luận khoa học. Những tư tưởng này sẽ tạo ra được những tiền đề lí luận và cơ sở tâm lí thiết

10.08.04
1.001.17

yếu cho việc thực hiện các hoạt động tư duy sáng tạo nhằm giúp cho nhà nghiên cứu biết cách tìm ra những thuộc tính bản chất cũng như quy luật của đối tượng nghiên cứu. Theo tư tưởng này, các quá trình sư phạm tiểu học sẽ luôn luôn được nghiên cứu ở trạng thái *vận động*. Trong sự vận động đó luôn diễn ra các quá trình nảy sinh và giải quyết những *mâu thuẫn nội tại* của chính các quá trình sư phạm tiểu học. Các mâu thuẫn này có mối quan hệ tương tác biện chứng với nhau, cùng vận động trong một hệ thống – cấu trúc nhất định và một khi đã được giải quyết thoả đáng, chúng sẽ tạo ra động lực cho sự phát triển của các quá trình sư phạm tiểu học.

Khi thực hiện chức năng làm phương pháp luận, những tư tưởng đó sẽ góp phần xác định rõ được những lập trường và thế giới quan khoa học cho các nhà nghiên cứu. Đồng thời, chúng cũng góp phần quan trọng trong việc tạo lập những cơ sở định hướng đúng đắn cho các hoạt động lựa chọn tư duy SPHTH nhằm giúp cho chủ thể biết cách lựa chọn một cách hợp lí các phương pháp, phương tiện, điều kiện, trang thiết bị nghiên cứu cần thiết cũng như biết cách giải thích hợp lí nội dung của các kết quả nghiên cứu. Trong thực tế, cần thiết phải quán triệt được những tư tưởng phương pháp luận SPHTH vào việc thực thi các công trình nghiên cứu cụ thể.

Yêu cầu của vấn đề này được thể hiện tập trung vào các ý cơ bản sau :

+) Biết xem xét một cách *toàn diện* qua sự phân tích các quá trình và hiện tượng sư phạm ở Tiểu học để tìm ra được *tính đa phương* của đối tượng và các *mối quan hệ phổ biến* giữa chúng trong sự vận động, phát triển không ngừng từ chất đối đến lượng đối của sự cấu thành nên các phẩm chất nhân cách ở trẻ em lứa tuổi nhi đồng ;

+) Phải biết chú ý phân tích sâu sắc đối tượng nhằm nhận thức một cách tường minh những *hiện tượng* và *bản chất* của nó cũng như để tìm ra được *mâu thuẫn nội tại* của các quá trình sư phạm tiểu học, đồng thời lấy đó làm cơ sở khoa học cho việc xác định những quy luật vận động của chúng ;

+) Thực tiễn giáo dục – đào tạo ở bậc Tiểu học sẽ được coi như là *nguồn gốc và tiêu chuẩn chân lí* của việc thực hiện cũng như kiểm chứng tính đúng đắn của mọi hoạt động nghiên cứu các công trình SPHTH của các nhà khoa học.

2. Các phương pháp chung

Khi tiến hành nghiên cứu các công trình về SPHTH cụ thể, nhà nghiên cứu phải biết sử dụng một cách có hiệu quả hệ thống các *phương pháp chung của các khoa học* đang được áp dụng vào việc tổ chức nghiên cứu những vấn đề của SPHTH như phương pháp logic – lịch sử, phương pháp đi từ cái trừu tượng đến cái cụ thể, phương pháp tiếp cận hệ thống – cấu trúc và các phương pháp toán thống kê.

Mỗi một hiện tượng và quá trình sự phạm tiểu học đều có một cấu trúc xác định. Tức là chúng được hợp thành bởi những thành tố bộ phận có mối quan hệ tương hỗ. Trong đó, mỗi bộ phận cấu thành ấy lại được hợp thành bởi một tập hợp các phần tử xác định luôn luôn vận động trong một *tiểu cấu trúc* cụ thể. Bất kì một tiểu cấu trúc bộ phận xác định nào cũng đều được vận động và phát triển trong một hệ thống – cấu trúc cụ thể. Vì vậy, khi tiến hành tìm hiểu những vấn đề của SPHTH, nhà khoa học cần phải biết cách chỉ ra xem *đối tượng nghiên cứu* của mình là gì, nó được hợp thành bởi những *yếu tố bộ phận* nào và *mối quan hệ lẫn nhau* giữa các yếu tố đó ra sao. Từ đó, chúng ta tiến hành *phân tích đối tượng* để *mô hình hoá* chúng dưới dạng một hệ thống những nhiệm vụ hoạt động – giao tiếp nhất định. Tất nhiên, sự mô hình hoá này phải được thực hiện bằng phương thức *tiếp cận logic – lịch sử* đối với đối tượng nghiên cứu. Mỗi một đối tượng đều được cấu thành bởi hệ thống các phần tử có cấu trúc theo một logic xác định. Chính cái *logic của đối tượng* sẽ luôn luôn được coi là cơ sở để quy định cái *logic của hành động nghiên cứu*. Do vậy, nó sẽ quy định cả cái *logic của các công trình nghiên cứu* SPHTH của nhà khoa học.

Việc tiến hành mô hình hoá logic của đối tượng và quá trình sự phạm tiểu học dưới dạng một hệ thống các nhiệm vụ giáo dục – đào tạo xác định đều được thực hiện theo con đường *đi từ cái chung, trừu tượng, đơn giản đến cái riêng biệt, cụ thể và toàn thể*. Việc tổ chức nghiên cứu những vấn đề của SPHTH theo tư tưởng của chiến lược này sẽ có tác dụng làm phát triển được đầy đủ các phẩm chất của *hoạt động tư duy lí luận* ở nhà khoa học. Nhờ đó, công trình nghiên cứu của họ mới có tác dụng thiết thực đối với việc *cải tạo thực tiễn* giáo dục tiểu học và có *giá trị khoa học* sâu sắc.

1.00
4.00
21.04.10

Những kết quả nghiên cứu của các công trình SPHTH phải cụ thể hoá ở những *số liệu* xác định. Vì vậy, cần thiết phải biết sử dụng tri thức thống kê toán học vào việc phân tích và xử lý số liệu như tính giá trị trung bình, độ lệch chuẩn, phương sai và hệ thống tương quan giữa các thành tố đang được tìm hiểu. Việc làm này sẽ góp phần tạo ra những cơ sở khoa học cần thiết nhằm đảm bảo *mức độ tin cậy* và *tính khách quan* cho những số liệu cũng như những kết luận được rút ra từ tiến trình nghiên cứu.

3. Các phương pháp nghiên cứu cụ thể

Trong khi nghiên cứu để giải quyết những vấn đề của SPHTH, nhà khoa học còn phải biết sử dụng thành thực hệ các *phương pháp chuyên môn*, cụ thể :

a) *Hệ các phương pháp phân tích lý luận* dùng để tiến hành mô hình hoá lịch sử nghiên cứu đối tượng. Mục đích của việc làm này là xác định xem vấn đề đang được tìm hiểu đã có những ai đi vào nghiên cứu, họ đã giải quyết được những gì và cái gì vẫn còn đang tồn tại chưa được xác định, cần phải suy nghĩ giải quyết tiếp. Từ đó, ở nhà nghiên cứu sẽ nảy sinh ra ý định tìm hiểu, mục đích, đối tượng nghiên cứu, giả thuyết khoa học và những bước đi cần thiết buộc phải thực hiện cho công trình của mình ;

b) *Hệ các phương pháp phân tích hoạt động – quan hệ giao tiếp* dùng để mô hình hoá đối tượng nghiên cứu dưới dạng một hệ thống các nhiệm vụ giáo dục – đào tạo nhất định. Mục đích của nó là tiến hành xác định rõ cấu trúc thực của quá trình sư phạm tiểu học. Từ đó sẽ tiến hành xác định rõ nội dung của các nhiệm vụ giáo dục – đào tạo và các phương tiện – điều kiện cần thiết cho việc thực hiện chúng ;

c) *Hệ các phương pháp hình thành* được thực hiện thông qua những tác động thực nghiệm chuyên biệt về mặt tâm lý – giáo dục học. Mục đích của những tác động này là làm hình thành nên những phẩm chất tâm lý cần thiết trong cấu trúc nhân cách của học sinh tiểu học. Trong quá trình này, nhà nghiên cứu vừa tổ chức những tác động hình thành vừa tiến hành phân tích và tìm hiểu những biểu hiện mới của đối tượng để nắm bắt được bản chất cùng với quy luật vận động của nó.

14.704.70
07.0098
X
14.704.70

Việc làm cơ bản của nhà nghiên cứu vào lúc này là *tiến hành những tác động biến đổi cũng như cải tạo thực trạng sư phạm* nào đó và thực hiện hệ thống những *thực nghiệm tâm lý – giáo dục học* để hình thành được những *cấu tạo tâm lý mới* trong cấu trúc nhân cách của trẻ em lứa tuổi nhi đồng. Những nghiên cứu này sẽ được tiến hành qua ba giai đoạn là *thực nghiệm phát hiện, thực nghiệm hình thành và thực nghiệm kiểm tra*. Trong quá trình đó, nhà khoa học còn phải biết sử dụng một hệ thống các phương pháp có tính chất *truyền thống* của khoa học giáo dục như tổng kết kinh nghiệm, quan sát, nghiên cứu sản phẩm của các hoạt động – quan hệ, trao đổi, anket, test ... để thu thập thêm cứ liệu – dữ liệu nhằm đảm bảo độ tin cậy cần thiết cho các kết luận, các kiến nghị của mình.

Mỗi một hệ phương pháp được dùng trong quá trình nghiên cứu như đã nêu ở trên đều có những đặc trưng riêng biệt cùng mặt mạnh và hạn chế nhất định. Để có thể phát huy được hết những ưu điểm và tiến tới hạn chế tối đa những tồn tại của từng phương pháp, nhà nghiên cứu phải biết sử dụng chúng trong một *tổng thể biện chứng* của chính quá trình nghiên cứu. Algoritme hợp lý của các thao tác nghiên cứu này của nhà khoa học sẽ được thực hiện theo một *quy trình hoạt động* cụ thể như sau :

+)*Nêu vấn đề mà mình định tìm hiểu*. Tiến hành xác định rõ nguồn gốc phát sinh cùng điều kiện phát triển, biểu hiện và bản chất của nó. Từ đó sẽ tiến hành xây dựng nên mục đích, ý đồ, đối tượng, khách thể, phạm vi và giới hạn nghiên cứu của mình. Phân tích lịch sử vấn đề, từ đó sẽ xác định rõ nội dung của chúng như cái mới trong nghiên cứu và các bước đi cụ thể cho việc thực hiện công trình ;

+)*Tiến hành tổ chức thực hiện các nghiên cứu một cách thận trọng, có điều khiển, theo dõi*. Từng bước tiến hành các thực nghiệm nhằm thu thập được những số liệu và cứ liệu cần thiết. Tiến hành phân tích và xử lý các kết quả nghiên cứu theo những *thông số – chỉ số* cần thiết. Thí dụ như nếu đo hành động – quan hệ của học sinh, cần thiết phải xử lý kết quả nghiên cứu theo ba chỉ số cơ bản là *thời gian dùng để thực hiện hành động, mức độ khái quát của thao tác và trạng thái xúc cảm của chủ thể khi giải quyết nhiệm vụ* của hành động – quan hệ. Sau khi tiến hành phân tích sự biểu hiện của đối

tượng theo chỉ số – thông số cần thiết, nhà khoa học sẽ thu được những cứ liệu tin cậy làm cơ sở thực nghiệm *xác định* rõ những phẩm chất nhân cách đã được hình thành ở trẻ nhi đồng như thế nào ;

+) *Tiến hành viết công trình và công bố những kết quả nghiên cứu qua các hình thức hội thảo, xuất bản thành ấn phẩm và bảo vệ.*

Các phần, các chương mục của công trình cần được sắp xếp hết sức khoa học. Hình thức trình bày của công trình phải đẹp, kỹ thuật, có văn phong khoa học. Nội dung của công trình bao gồm phần phụ lục, đặt vấn đề, những vấn đề chung của nghiên cứu, nội dung nghiên cứu, kết luận, phụ lục và thư mục các tài liệu tham khảo. Trong công trình cần đặc biệt quan tâm đến việc nêu ra các kiến nghị và phương hướng ứng dụng kết quả nghiên cứu vào thực tiễn nhằm hoàn thiện một số vấn đề nào đó trong quy trình giáo dục – đào tạo ở bậc Tiểu học. Cần hết sức chú ý đến việc nêu ra các kết luận khoa học về quy trình tổ chức thực hiện cả một algoritme khái quát các thao tác sư phạm có tác dụng làm cơ sở cho sự đổi mới nội dung cũng như phương thức đào tạo của nhà trường tiểu học. Những thành tựu này một khi đã được thực tiễn chấp nhận sẽ có tác dụng thiết thực đối với việc thực hiện mục tiêu của nền giáo dục.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP

1. *Sư phạm học tiểu học là gì ? Vị trí, vai trò, nhiệm vụ, đối tượng và phương pháp của Sư phạm học tiểu học ?*

2. *Người học cần phải làm gì và làm thế nào để có thể nắm vững được những đơn vị tri thức cốt lõi của Sư phạm học tiểu học ?*

3. *Xác định một vấn đề nào đó cần phải thực hiện trong việc hoàn thiện nội dung cũng như phương pháp giáo dục – đào tạo ở bậc Tiểu học. Qua đó, hãy tiến hành phân tích khách thể và đối tượng nghiên cứu cho vấn đề mà mình sẽ tìm hiểu.*

101.001.001

Chương II

QUÁ TRÌNH SỰ PHẠM TIỂU HỌC

Những vấn đề của SPHTH chỉ được nhận thức khi chúng ta tiến hành thực hiện những tác động phân tích việc giải quyết những nhiệm vụ giáo dục – đào tạo thông qua các quá trình sự phạm tiểu học. Với chức năng huấn luyện, hình thành và phát triển các phẩm chất tâm lí cần thiết cho nhân cách người học sinh tiểu học, các tác động đó đều được nghiên cứu ở trạng thái động. Điều đó có nghĩa là những tác động đó đều được xem như *những quá trình, hoạt động, quan hệ* giáo dục – đào tạo xác định. Những hiểu biết tường minh về chúng sẽ là điều kiện tâm lí thiết yếu đảm bảo cho người thầy giáo tiểu học có thể thực hiện được tốt các nhiệm vụ giáo dục – đào tạo của mình.

I – KHÁI QUÁT VỀ QUÁ TRÌNH SỰ PHẠM TIỂU HỌC

1. Hiện tượng giáo dục – đào tạo

Từ khi xuất hiện xã hội loài người thì các quá trình chuẩn bị những điều kiện tâm lí thiết yếu của thế hệ trước cho thế hệ sau để họ có thể sẵn sàng đi vào cuộc sống đã được thực hiện một cách công phu và có ý thức. Các tác động này đều mang đậm tính xã hội – lịch sử, tính khoa học, tính nghệ thuật, tính vĩnh hằng, tính giai cấp, tính khuôn mẫu và tính phát triển. Thực chất của quá trình này là sự chuẩn bị của thế hệ trước cho thế hệ sau về tất cả mọi phương diện cần thiết về tâm lí cũng như thể chất, sức khỏe, tinh thần, trí tuệ, đạo đức, lối sống, thói quen và kĩ năng hành động. Những tác động chuẩn bị tâm thế để cho trẻ sẵn sàng đi vào cuộc sống này sẽ diễn ra một cách liên tục từ tuổi ấu thơ đến lúc trưởng thành, trong tất cả mọi không gian sự phạm, được thực hiện thông qua mọi tác động của tất cả mọi người, của tất cả các tổ chức, lực lượng xã hội. Mục đích của những tác động này là hình thành nên sự sẵn sàng tâm lí đi vào lao động trong cấu trúc nhân cách cho học sinh.

Trong buổi sơ khai của nền văn minh nhân loại, do tri thức và kinh nghiệm lao động còn quá ít ỏi, công cụ – kĩ thuật lao động còn thô sơ,

7.104.7
008
14.10.14

các mối quan hệ người – người còn đơn giản, nên các quá trình chuẩn bị tâm thế này chủ yếu được thực hiện dưới hình thức chỉ dẫn, huấn luyện bằng phương pháp *truyền miệng* qua việc tổ chức các thao tác “*cầm tay chỉ việc*” ngay trong quá trình trẻ em tham gia lao động và sinh hoạt *trực tiếp* với người lớn. Sau đó, dần về sau, xã hội dần dần phát triển cũng như vốn tri thức – kinh nghiệm lao động đã tích lũy ngày càng phong phú, công cụ – kĩ thuật lao động ngày càng tinh xảo, các mối quan hệ người – người ngày càng đa dạng nên quá trình chuẩn bị cho trẻ đi vào cuộc sống đã ngày càng trở nên *phức tạp hơn* và được tổ chức một cách *chuyên biệt*. Toàn bộ những tác động chuẩn bị tâm lí này được thực hiện đều nhằm đạt một *mục đích* xác định, khi dựa trên cơ sở của những *điều kiện* – *phương tiện* – *trang thiết bị* nhất định và tuân theo những *tư tưởng* giáo dục của một giai cấp đang giữ vị trí *thống trị* trong xã hội đó. Trong các quá trình này, nhà sư phạm đã thực hiện một cách đồng bộ những tác động *dạy học*, *huấn luyện* và giáo dục nhằm hình thành một hệ thống những phẩm chất tâm lí của nhân cách con người và phát triển toàn diện cho trẻ em.

Những tác động giáo dục – đào tạo này đều có *tính quá trình* và *mang bản chất hoạt động* – *giao tiếp*. Sự vận động của chúng đều có sự mở đầu, diễn biến và kết thúc rõ rệt và được tồn tại thực trong những không gian và thời gian xác định. Các tác động này sẽ định hướng vào một đối tượng xác định và được kích thích bởi những động cơ cụ thể. Theo quan điểm của lí luận hoạt động thì những quá trình ấy bao gồm một *hành động* sư phạm nhất định mà mỗi một hành động này đều hướng vào thực hiện một *mục đích* và bao gồm hệ thống những *thao tác* được cấu trúc theo một *algorithme* xác định trên cơ sở những *điều kiện*, *trang thiết bị*, *phương tiện* cùng các *mối quan hệ* giao tiếp cụ thể. Tất cả những thành tố này đều có *mối quan hệ* qua lại với nhau và sẽ được vận động trong một quá trình *thống nhất* với tên gọi là *quá trình sư phạm tiểu học*.

2. Quá trình sư phạm tiểu học là gì ?

Quá trình sư phạm tiểu học được thể hiện như là sự vận động biến chứng theo thời gian và không gian sư phạm của *những tác động giáo dục* –

đào tạo có tính mục đích – tự giác, có tổ chức và có kế hoạch, do nhà sư phạm thực hiện bằng những phương pháp đã được lựa chọn một cách thích hợp thông qua những điều kiện cũng như phương tiện, trang thiết bị và các hình thức tổ chức, các mối quan hệ xã hội nhất định nhằm làm phát triển những thành tố tâm lí trong cấu trúc nhân cách của trẻ em lứa tuổi nhi đồng theo mục tiêu đã định trước. Các quá trình sư phạm này được thực hiện trong những điều kiện xã hội – lịch sử xác định. Trong nhà trường tiểu học, do sự tồn tại và vận hành của các hoạt động cũng như giao tiếp sư phạm nên mọi tác động giáo dục – đào tạo đều sẽ được thực hiện trên cơ sở của sự diễn biến và đặc trưng của nội dung cùng tính chất của trạng thái tâm lí chung của một nhóm xã hội cụ thể.

Những cá nhân trong các tập hợp người ở trường tiểu học luôn có mối quan hệ về một số mặt nào đó với nhau để cùng hoạt động nhằm thực hiện những yêu cầu cụ thể mà những nhiệm vụ giáo dục – đào tạo đòi hỏi sẽ được tập hợp thành các nhóm xác định. Các nhóm này có thể được tạo lập một cách tự phát hay tự giác. Và một khi đã được cấu trúc lại thành một chỉnh thể sẽ có tác dụng chi phối và quy định mọi hoạt động cũng như quan hệ của mọi thành viên. Nhóm sẽ góp phần giải tỏa được ức chế và làm giảm nhẹ ý thức trách nhiệm cho từng thành viên của nó. Nói chung, thực tại của những hoạt động cùng các mối quan hệ của nhóm trong nhà trường tiểu học sẽ tạo ra những điều kiện tâm lí – xã hội thuận lợi, đảm bảo cho việc thực thi có hiệu quả những nhiệm vụ giáo dục – đào tạo mà từng thành viên không bao giờ thực hiện được trong các điều kiện cá nhân.

Trong nhóm bao giờ cũng có sự tổ chức với một quy chế hoạt động được quy định một cách lỏng lẻo hay chặt chẽ, có một thủ lĩnh và những người thừa hành. Trong đời sống tâm lí của nhóm, tính chất của các mối quan hệ qua lại lẫn nhau giữa người với người sẽ được diễn biến một cách rất phức tạp và nội dung tính cách của từng thành viên lại được biểu hiện một cách sâu sắc ở đó. Có thể đang tồn tại những nhóm lớn – nhỏ, nhóm thực, nhóm quy chiếu, nhóm chính thức – không chính thức,

nhóm tự phát – tự giác, nhóm được phát triển ở trình độ thấp – cao. Các nhóm phát triển ở trình độ cao sẽ được coi là *tập thể*. Có thể có các tập thể Hội đồng giáo dục và của các tổ chức Đảng, Đoàn, Công Đoàn, Đội, Hội học sinh, lớp học, các tổ chức chuyên môn – nghiệp vụ...

3. Hai hình thức của quá trình sư phạm tiểu học

Trong nhà trường tiểu học luôn diễn ra các quá trình *kế tục* nhau của những tác động giáo dục, tự giáo dục, dạy – học và giao tiếp nhằm làm phát triển toàn diện nhân cách học sinh lứa tuổi nhi đồng. Những tác động này vừa mang *tính tổng thể*, vừa thể hiện được những *đặc trưng* của từng mặt hoạt động – quan hệ sư phạm và đều do *người thầy giáo* tiểu học đứng ra tổ chức, chỉ đạo thực hiện. Đồng thời những tác động đó cũng thể hiện được *tính lâu dài* của việc thực hiện thao tác trong những *không gian* sư phạm xác định nhằm đạt tới *mục tiêu* cụ thể của bậc Tiểu học. Những tác động này được vận động theo những *quy luật* khách quan và do các *nhân tố bên trong hoặc bên ngoài* của chính quá trình sư phạm tiểu học quy định. Toàn bộ những tác động giáo dục – đào tạo này đều được *tổ chức* chặt chẽ, thể hiện rõ ý thức *trách nhiệm* của nhà sư phạm đối với học sinh cũng như chất lượng đào tạo *nguồn nhân lực* cho xã hội trong tương lai. Chúng thể hiện tính toàn vẹn cũng như tính chất đặc thù cho từng mặt của các quá trình sư phạm tiểu học.

Quá trình sư phạm tiểu học bao gồm các *quá trình sư phạm bộ phận* như giáo dục – tự giáo dục, đào tạo – tự đào tạo. Các quá trình sư phạm bộ phận này đều có sự liên hệ logic và thống nhất biện chứng với nhau để tạo thành *quá trình sư phạm tổng thể*. Tất nhiên, mỗi quá trình sư phạm bộ phận đều sẽ có những đặc trưng riêng biệt cũng như những nhiệm vụ cụ thể để hướng vào đạt được những mục tiêu xác định là góp phần hình thành nên phẩm chất tâm lí nào đó trong cấu trúc nhân cách của trẻ.

Trong khi giải quyết những nhiệm vụ theo chức năng cơ bản của mình, hai quá trình dạy học và giáo dục một khi được vận hành sẽ góp phần thực hiện được mục tiêu cơ bản là trau dồi nền *học vấn*, huấn luyện

kĩ năng và giáo dục *phẩm hạnh* cho nhân cách học sinh. Do vậy, trong khi thực thi các tác động sư phạm, chúng ta cần đặc biệt chú ý đến những chức năng cơ bản này và đặt chúng trong thể thống nhất như là một *chỉnh thể*. Mỗi một quá trình sư phạm bộ phận lại được chia thành các *quá trình nhỏ* hơn nữa và có những *đặc trưng trội* của mình. Vì vậy, trong khi giải quyết những nhiệm vụ giáo dục – đào tạo, người thầy phải chú ý thực hiện những tác động sao cho có thể phát huy được hết các nhân tố đó, đồng thời vẫn phải đảm bảo được chức năng cơ bản của toàn bộ quá trình sư phạm tiểu học.

II – NHỮNG ĐẶC TRUNG CƠ BẢN CỦA QUÁ TRÌNH SƯ PHẠM TIỂU HỌC

1. Tính tổ chức, tính mục đích và tính kế hoạch

Các quá trình sư phạm tiểu học đều có những mục tiêu đã định trước một cách có ý thức, có cơ sở khoa học – thực tiễn xác đáng và phải được thực hiện trong thực tế. Trên cơ sở đó, nhà sư phạm sẽ tiến hành phân tích yêu cầu của mục tiêu, đặc điểm của đối tượng cũng như hoàn cảnh và điều kiện cụ thể mà tiến hành *thiết kế* các quá trình sư phạm dưới dạng những nhiệm vụ giáo dục – đào tạo nhất định và tổ chức thực hiện chúng một cách có hiệu quả theo một kế hoạch nhất định.

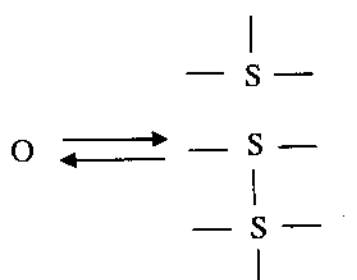
2. Tính khoa học, tính nghệ thuật và tính vĩnh hằng

Những tác động giáo dục – đào tạo được thực hiện đều hướng vào học sinh nhằm phát triển những phẩm chất nhân cách cho các em. Đó là những việc làm rất công phu, khó khăn, lâu dài và phức tạp. Trong khi thực thi bất kì thao tác sư phạm nào, người thầy giáo tiểu học cũng phải tuân thủ nghiêm ngặt những *yêu cầu* sư phạm học nhất định, đồng thời còn phải tiến hành công việc một cách *sáng tạo, linh hoạt và khéo léo*. Việc hình thành nên bất kì một đơn vị tri thức, kĩ năng, thái độ và phẩm chất đạo đức nào cũng sẽ phải tuân thủ theo những *yêu cầu chung – riêng* của công tác giáo dục – đào tạo, phù hợp với những *đặc điểm* của đối tượng, hoàn cảnh, điều kiện hiện có, đồng thời cũng phải được thực thi

bằng hệ thống *thao tác* của cả thầy lẫn trò trong nhà trường tiểu học. Chỉ khi nào người thầy giáo nắm vững những tri thức SPHTH, có nghệ thuật sư phạm mới có thể thực hiện tốt các *hành động* sư phạm của mình cũng như mới tổ chức được các mối *quan hệ* và sự *phối hợp* thao tác giữa mình với đồng nghiệp, với lực lượng giáo dục và với học sinh một cách *hợp lí*. Nói chung, chừng nào còn tồn tại xã hội loài người thì chừng đó vẫn sẽ còn tồn tại các quá trình sư phạm. Vì vậy, Jan Amos Cômenski đã cho rằng dưới ánh sáng mặt trời này không thể có nghề nào cao đẹp hơn nghề thầy giáo.

3. Tính quá trình, tính hoạt động và tính giao tiếp

Trong nhà trường tiểu học, người giáo viên phải tiến hành thiết kế, tổ chức thực hiện các tác động của hoạt động *dạy học*, *giáo dục* và quan hệ *giao tiếp* sư phạm. Những hoạt động này đều có sự *mở đầu*, *diễn biến* và *kết thúc* theo một hệ thống xác định trong những không gian sư phạm và thời gian cụ thể. Trong các quá trình sư phạm tiểu học, các hoạt động giảng dạy, học tập, giáo dục – tự giáo dục và giao tiếp sư phạm được định hướng vào những *đối tượng* xác định cũng như đều có một *cấu trúc* nhất định phù hợp với cấu trúc vĩ mô của hoạt động sư phạm theo một sơ đồ khái quát hoạt động – động cơ, hành động – mục đích, thao tác – điều kiện và phương tiện. Thực hiện phương thức tiếp cận đối với các quá trình sư phạm tiểu học là phải chỉ rõ xem chúng được định hướng vào *đối tượng* nào? Những hoạt động cụ thể nào phải được thực hiện? Hệ thống *động cơ* nào sẽ thúc đẩy và điều khiển chúng? Chúng sẽ được bao gồm những *hành động* nào và từng hành động ấy lại hướng vào để được thực hiện những *mục tiêu* cụ thể nào? Từng hành động đó lại được thực hiện bởi hệ thống các *thao tác* nào và dựa trên cơ sở những *điều kiện* tâm lí – xã hội, tâm – sinh lí, kinh tế – văn hoá – xã hội cũng như những *phương tiện* vật chất – tinh thần cụ thể nào? (A.N. Lêonchiép 1965, Phạm Tất Dong 1975, Phạm Minh Hạc 1970, Hồ Ngọc Đại 1975 và những người khác). Việc giải quyết toàn bộ những nhiệm vụ của các quá trình sư phạm tiểu học đều được diễn ra trong các điều kiện của các hoạt động cùng nhau giữa thầy với trò và tập thể. Sơ đồ của các mối quan hệ trong quá trình này có thể xác định theo nội dung của công thức sau :



Môi trường KT - VH - XH

Ở đây:

O là đối tượng của hoạt động sư phạm (Object)

S là chủ thể của hoạt động sư phạm (Subject)

→ là hoạt động sư phạm và ← là giao tiếp sư phạm.

III - CÁC YẾU TỐ HỢP THÀNH QUÁ TRÌNH SƯ PHẠM TIỂU HỌC

1. Khái quát về các yếu tố hợp thành quá trình sư phạm tiểu học

Quá trình sư phạm tiểu học bao gồm các yếu tố hợp thành như mục tiêu, khách thể, đối tượng; chủ thể, phương pháp, phương tiện - điều kiện, nội dung - hình thức tổ chức, kết quả giáo dục và nền kinh tế - văn hoá - xã hội của địa phương.

Các tác động giáo dục - đào tạo được thực hiện đều hướng vào *đối tượng* của nó là quá trình giải quyết các nhiệm vụ giáo dục - đào tạo trên các *khách thể* xác định. Khách thể của giáo dục được coi là *cá nhân hay nhóm học sinh* đang trực tiếp chịu tác động của nhà sư phạm. Nếu trong quá trình tiếp nhận những tác động giáo dục - đào tạo, ở từng cá nhân cũng như những nhóm người học có tính tích cực cùng sự độc lập, tự giác, sáng tạo, chủ động, tích cực tự đào tạo thì họ sẽ được coi là *chủ thể* của giáo dục. *Mục tiêu tổng quát của giáo dục* được coi như là mô hình nhân cách thế hệ con người mà nền kinh tế - văn hoá - xã hội đòi hỏi. Nó sẽ được cụ thể hoá thành nội dung của các mục tiêu riêng cho từng mặt hoạt động cũng như các nhiệm vụ giáo dục - đào tạo xác định.

Nội dung giáo dục bao gồm những tri thức, kĩ năng, kĩ xảo, thói quen, thái độ và phẩm hạnh đã được chọn lọc trong kho tàng tri thức, văn hoá, kinh nghiệm mà loài người cũng như dân tộc đã tích lũy được trong suốt tiến trình lịch sử cho tới hiện tại. Chúng được cụ thể hoá thành nội dung của các loại hình hoạt động và quan hệ giao tiếp. Trong các quá trình sư phạm tiểu học, khi nào trẻ em đồng tiến hành tham gia trực tiếp vào việc chiếm lĩnh các mối quan hệ cũng như tiến hành giải quyết một cách trọn vẹn toàn bộ những nhiệm vụ hoạt động thì nó mới biến được nội dung của chúng thành ra các phẩm chất nhân cách của các em. Nội dung giáo dục sẽ được cụ thể hoá trong toàn bộ *chương trình và sách giáo khoa* mà những vấn đề của chúng đã được soạn thảo một cách chuyên biệt bởi hoạt động sáng tạo của các nhà khoa học chuyên ngành.

Phương pháp giáo dục – đào tạo được coi như là những con đường, cách thức, thủ thuật, biện pháp tác động đảm bảo được sự gắn bó hữu cơ giữa hoạt động của nhà sư phạm với học sinh trong việc nắm vững nội dung giáo dục theo mục tiêu giáo dục đã định. Những nhiệm vụ giáo dục – đào tạo còn được thực hiện trên cơ sở những phương tiện vật chất, tinh thần nhất định thông qua các điều kiện tâm – sinh lí cá nhân, tâm lí – xã hội và kinh tế – văn hoá – xã hội cụ thể. Hình thức tổ chức giáo dục được coi là các dạng hình hoạt động giữa thầy giáo với học sinh khi thực thi các tác động giáo dục – đào tạo xác định. Kết quả của giáo dục sẽ thể hiện tập trung ở trình độ phát triển của nhân cách mà học sinh đã đạt được theo yêu cầu của mục đích giáo dục.

2. Mối quan hệ giữa các yếu tố của quá trình sư phạm tiểu học

Nhìn chung, các yếu tố của quá trình sư phạm tiểu học đều có sự liên hệ hữu cơ, biện chứng và logic với nhau như là một *chỉnh thể* trọn vẹn. Trong đó, mục tiêu giáo dục với tư cách là một yếu tố đã được xác định từ trước sẽ có tác dụng làm tiền đề và cơ sở xuất phát cho việc xây dựng nội dung của tất cả các yếu tố khác. Mục tiêu của giáo dục tiểu học luôn được coi là nhân tố quan trọng, có tác dụng quy định nội dung của giáo dục. Mục tiêu và nội dung lại có tác dụng quy định đặc tính của các phương pháp cũng

như hình thức tổ chức giáo dục. Hệ phương pháp giáo dục được thực thi sẽ góp phần thực hiện được mục đích và nội dung giáo dục đã định. Các hình thức tổ chức giáo dục một khi được tiến hành sẽ góp phần thực hiện mục tiêu, nội dung thông qua các phương pháp giáo dục và các điều kiện – phương tiện sẽ quy định tính chất của kết quả giáo dục. Khi phân tích tính chất của kết quả giáo dục, nhà sư phạm có thể sẽ có được những cơ sở tâm lý cần thiết để nhận thức lại tính hợp lý của mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục cũng như cách thức sử dụng phương tiện – điều kiện cần thiết cho việc tiến hành những thao tác giáo dục – đào tạo đã có sự phù hợp như thế nào. Dựa trên cơ sở đó, họ sẽ tiến hành thực hiện các hoạt động tư duy lý luận một cách sáng tạo nhằm tìm ra được con đường tối ưu cho việc *hoàn thiện* các yếu tố của các quá trình sư phạm tổng thể cũng như bộ phận.

3. Vai trò của giáo viên và học sinh trong các quá trình sư phạm tiểu học

Trong các quá trình sư phạm tiểu học, giáo viên luôn luôn được coi là người tổ chức, thiết kế, lãnh đạo và quyết định việc thực hiện các nhiệm vụ giáo dục – đào tạo của học sinh. *Giáo viên* thực sự là *chủ thể* của các quá trình giáo dục tiểu học và đóng vai trò *chủ đạo* đối với nó. Hoạt động tâm lý của học sinh là đối tượng tác động của các quá trình sư phạm tiểu học. Ở đây, học sinh được coi như là *chủ thể* và *khách thể* của các quá trình này. Các em sẽ đóng vai trò tích cực, chủ động, sáng tạo và tự giác tiếp nhận các tác động giáo dục – đào tạo. Để cho việc tiến hành giải quyết các nhiệm vụ học tập và rèn luyện đạt được hiệu quả, các em sẽ phải tiếp nhận các tác động giáo dục – đào tạo một cách có ý thức, tức là phải tự giác, tích cực, chủ động, sáng tạo và say sưa trong hoạt động. Việc làm này sẽ có tác dụng thiết thực trong việc biến quá trình giáo dục – đào tạo thành tự giáo dục – tự đào tạo.

Ở bậc Tiểu học, tất cả các yếu tố trên của quá trình sư phạm đều được nghiên cứu một cách khoa học để cụ thể hoá thành nội dung của các văn bản pháp quy và thiết kế thành các mô hình về mục tiêu, nội dung, kế hoạch giáo dục, cơ sở vật chất – kỹ thuật – thiết bị dạy học, chức năng,

nhiệm vụ cụ thể mà giáo viên – học sinh tiểu học sẽ phải thực hiện. Trên cơ sở đó, Nhà nước sẽ tiến hành việc chỉ đạo thống nhất trong toàn quốc về nội dung tác động cho mọi quá trình sư phạm tiểu học do Vụ Giáo dục Tiểu học – Bộ Giáo dục và Đào tạo đề ra.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP

1. *Quá trình sư phạm tiểu học là gì ? Hãy nêu những đặc trưng cơ bản và các yếu tố hợp thành của nó ?*
2. *Hãy nêu một hình thức cụ thể của tác động giáo dục – đào tạo. Qua đó hãy phân tích mối quan hệ giữa quá trình sư phạm đó với quá trình sư phạm tổng thể ?*
3. *Hãy phân tích nội dung hoạt động hay quan hệ trong quá trình sư phạm tiểu học. Qua đó, hãy cho biết giáo viên phải làm gì, và làm thế nào để đảm bảo tính liên tục cho các thao tác sư phạm cũng như góp phần tạo ra được những mối quan hệ tích cực trong các quá trình đó ?*

T. 04. 17.
U. 8. 1.
K. 8. 1.

Chương III

ĐỊNH HƯỚNG CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC TIỂU HỌC

Ở chương này, chúng ta sẽ nghiên cứu một số vấn đề về những tư tưởng chỉ đạo cho việc định hướng chiến lược phát triển giáo dục – đào tạo cũng như vị trí, tính chất, mục tiêu, nội dung, phương pháp, kế hoạch, phổ cập giáo dục tiểu học, giáo dục hoà nhập cộng đồng và đổi mới bậc Tiểu học.

I – NHỮNG ĐỊNH HƯỚNG CHIẾN LƯỢC CHO SỰ PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC – ĐÀO TẠO TRONG THỜI KÌ CÔNG NGHIỆP HOÁ, HIỆN ĐẠI HOÁ VÀ VỊ TRÍ, TÍNH CHẤT, MỤC TIÊU CỦA GIÁO DỤC TIỂU HỌC

1. Những tư tưởng chỉ đạo và vị trí của giáo dục tiểu học

Những quan điểm cơ bản của Đảng ta về giáo dục – đào tạo đã được ghi trong Văn kiện Đại hội VIII được coi là những tư tưởng cơ bản, chỉ đạo việc xây dựng chiến lược phát triển giáo dục – đào tạo trong thời kì công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước. Theo quan điểm này, nhiệm vụ cơ bản của giáo dục – đào tạo là tiến hành đào tạo nguồn nhân lực, xây dựng nhân cách con người – thế hệ những con người Việt Nam mới có lối sống thiết tha, gắn bó với lí tưởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội. Ở họ sẽ phải có những phẩm chất nhân cách cơ bản như đạo đức trong sáng, có ý chí kiên cường để xây dựng và bảo vệ Tổ quốc cũng như sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá, biết giữ gìn và phát huy được những giá trị văn hoá của dân tộc, có năng lực tiếp thu các tinh hoa văn hoá của nhân loại, biết phát huy tiềm năng của dân tộc và con người Việt Nam vào hành động và quan hệ của mình, có ý thức gắn bó với cộng đồng, biết phát huy tính tích cực cá nhân trong hoạt động và giao tiếp, có khả năng tư duy sáng tạo, có kĩ năng thực hành giỏi, có tác phong công nghiệp hiện đại, có tính tổ chức và kỉ

luật trong lối sống, có sức khoẻ tốt. Họ sẽ là những người thừa kế vừa “hồng” vừa “chuyên” để sẵn sàng xây dựng đất nước Việt Nam cường thịnh như lời Bác Hồ dạy.

Bằng bất kì giá trị nào cũng phải giữ vững được mục tiêu XHCN trong nội dung, phương pháp giáo dục – đào tạo cũng như chính sách và đảm bảo sự công bằng xã hội trong giáo dục. Kiên quyết chống lại ảnh hưởng tiêu cực của xu hướng “thương mại hoá” và phải đề phòng tác hại của tư tưởng phi chính trị hoá trong giáo dục – đào tạo. Thầy giáo phải luôn luôn biết quan tâm đến việc phát huy những ảnh hưởng tích cực và tiến tới hạn chế đến mức thấp nhất những tác động tiêu cực của cơ chế thị trường đối với công tác giáo dục – đào tạo.

Trong suy nghĩ và hành động chúng ta phải thực sự coi giáo dục – đào tạo là quốc sách hàng đầu. Phải nhận thức được một cách sâu sắc rằng giáo dục – đào tạo và công nghệ là những nhân tố rất quan trọng, góp phần quyết định đối với sự tăng trưởng của nền kinh tế, sự phát triển của xã hội. Vì vậy, chúng ta phải coi việc đầu tư cho giáo dục cũng chính là đầu tư cho sự phát triển trong tương lai của đất nước. Với quan điểm này, Nhà nước sẽ thực hiện các chính sách ưu tiên – ưu đãi đối với giáo dục – đào tạo mà đặc biệt là chính sách đầu tư cho xây dựng, phát triển giáo dục và chính sách tiền lương. Đồng thời, chúng ta cần tích cực tìm kiếm những giải pháp có tính chất mạnh mẽ và cụ thể cho sự phát triển của giáo dục – đào tạo.

Đảng ta đã khẳng định rằng giáo dục sẽ là sự nghiệp của toàn Đảng và toàn dân. Phải đảm bảo được sự lãnh đạo của các cấp uỷ đảng và sự chỉ đạo thường xuyên của các cấp chính quyền đối với công tác giáo dục. Phải thực hiện tốt công tác xã hội hoá giáo dục. Tất cả mọi người trong xã hội đều được đi học và phải học thường xuyên, liên tục trong suốt cuộc đời mình, kiên quyết phê phán, tiến tới loại trừ được thói lười học. Tất cả mọi người của các tổ chức Đảng, Chính quyền, các đoàn thể nhân dân, mọi gia đình và công dân đều sẽ phải có trách nhiệm tham gia đóng góp về trí lực, nhân lực, vật lực, tài lực một cách cụ thể cho việc thực hiện tốt các nhiệm vụ phát triển sự nghiệp giáo dục – đào tạo. Phải

thực hiện có hiệu quả việc kết hợp tác động giáo dục giữa nhà trường, gia đình và xã hội nhằm tạo nên môi trường giáo dục lành mạnh, thuần khiết ở mọi nơi, trong từng cộng đồng cũng như ở từng nhóm và tập thể người.

Việc phát triển của sự nghiệp giáo dục – đào tạo phải được thực hiện gắn bó chặt chẽ, hữu cơ với nhu cầu của nền kinh tế – văn hoá – xã hội cũng như với những tiến bộ khoa học – công nghệ và với việc củng cố nền quốc phòng, an ninh quốc gia. Phải biết coi trọng cả ba mặt của một vấn đề là đảm bảo *mở rộng được quy mô, nâng cao chất lượng và phát huy hiệu quả* của công tác giáo dục – đào tạo. Phải thực hiện tốt nguyên lí giáo dục kết hợp với lao động sản xuất, nghiên cứu khoa học, lí luận gắn liền với thực tiễn, học đi đôi với hành, tác động giáo dục của nhà trường gắn liền với giáo dục của gia đình và xã hội.

Đảm bảo việc thực hiện công bằng xã hội trong giáo dục – đào tạo. Phải tạo mọi điều kiện để mọi người trong xã hội đều được học tập. Mọi người nghèo sẽ được Nhà nước và các tổ chức xã hội cùng các cá nhân trong cộng đồng giúp đỡ để có thể thực hiện các nhiệm vụ học tập. Đồng thời phải đảm bảo các điều kiện cần thiết để cho người học giỏi có thể phát triển được tài năng của mình.

Phải giữ vững vai trò nòng cốt của nhà trường công lập đi đôi với việc đa dạng hoá các loại hình giáo dục – đào tạo dựa trên cơ sở có sự thống nhất quản lí từ nội dung chương trình đến quy chế dạy học, thi cử, cấp văn bằng – chứng chỉ và tiêu chuẩn hoá đội ngũ giáo viên nhằm tạo ra những cơ hội thuận lợi cho mọi người có thể lựa chọn một cách phù hợp với nhu cầu và hoàn cảnh của mình. Phát triển các loại hình trường bán công, dân lập ở những nơi có điều kiện. Từng bước mở các trường tư thục ở một số bậc học như Mầm non, PTTH, Trung học chuyên nghiệp, Dạy nghề và Đại học. Mở rộng và từng bước hiện đại hoá các hình thức đào tạo không tập trung, đào tạo từ xa và các hình thức giáo dục khác.

Từ nay đến năm 2020 sẽ phải xây dựng hoàn chỉnh và phát triển bậc học mầm non cho hầu hết trẻ em trong độ tuổi 1 – 5, tiến hành phổ biến sâu rộng kiến thức về nuôi dạy trẻ cho các gia đình trong cộng đồng, làm cơ sở

cho giáo dục tiểu học. Thực hiện tốt việc nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện của bậc học tiểu học. Thực hiện tốt việc phổ cập giáo dục tiểu học trong cả nước, đảm bảo phần lớn học sinh tiểu học được học đầy đủ 9 môn theo chương trình của Bộ Giáo dục – Đào tạo và chuẩn bị tích cực cho bước phát triển mới của đất nước vào đầu thế kỉ XXI với công nghiệp hoá, hiện đại hoá, xây dựng trường tiểu học đạt tiêu chuẩn quốc gia.

Để có thể phát huy vai trò nền móng cũng như đảm bảo sự tiếp cận chuyên biệt đối với những vấn đề của quá trình sư phạm tiểu học và sự vận hành có tính quy luật của các tác động giáo dục – đào tạo được thực thi trên các khách thể là trẻ em lứa tuổi nhi đồng, vào năm 1994, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ra quyết định xây dựng Tiểu học thành một bậc học cơ sở có mục tiêu riêng.

Tiểu học được coi là bậc học *nền tảng* cho giáo dục phổ thông cũng như toàn bộ hệ thống giáo dục quốc dân. Những tác động giáo dục – đào tạo của nó một khi đã được thực hiện sẽ có tác dụng quyết định việc tạo ra những cơ sở tâm lí *vững chắc* cho việc hình thành và phát triển hài hoà nhân cách học sinh theo mục tiêu đã định. Từ khi thành lập Nhà nước Việt Nam mới vào năm 1945, nền giáo dục cách mạng – trong đó có bậc Tiểu học đã trải qua một quá trình phát triển rất đáng tự hào. Trước đây có đến trên 90% dân số mù chữ và đại bộ phận trẻ em trong độ tuổi học đường bị thất học. Đến nay cả nước ta đã có trên 90% người dân biết chữ, số trẻ em trong độ tuổi học đường được tới trường đạt trên 90%, có 36 Tỉnh – Thành phố đã đạt chuẩn phổ cập giáo dục tiểu học, xoá mù chữ và các tỉnh còn lại sẽ đạt chuẩn này chậm nhất vào năm 2000. Để có thể đáp ứng các yêu cầu nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực và bồi dưỡng nhân tài trong thời kì công nghiệp hoá, hiện đại hoá thì nền giáo dục phải được phát triển với trình độ mới theo như định hướng chiến lược phát triển giáo dục mà Hội nghị lần thứ II Ban chấp hành Trung ương Đảng Cộng Sản Việt Nam khoá VIII đã xác định. Theo định hướng đó, trong giai đoạn mới này, bậc Tiểu học phải phát triển một cách hợp quy luật. Lịch sử phát triển của bậc Tiểu học nước ta có thể được nêu ra một cách khái quát theo sơ đồ sau đây :

a) Giai đoạn từ năm 1945 đến 1975 : Giáo dục Tiểu học được diễn ra trong bối cảnh cả nước hay từng bộ phận lãnh thổ của Tổ quốc với từng

khoảng thời gian xác định còn có *chiến tranh*. Vì vậy, giáo dục và nhà trường tiểu học đã mang *tính chất thời chiến*, được định hướng vào việc giải quyết tốt các nhiệm vụ *kháng chiến và kiến quốc*. Trong 30 năm này, giáo dục tiểu học có thể được chia thành ba giai đoạn nhỏ như sau :

– *Từ năm 1945 đến 1954* : Giáo dục tiểu học đã được xây dựng và phát triển trong điều kiện cả nước có *chiến tranh* chống thực dân Pháp xâm lược.

– *Từ năm 1955 đến 1964* : Giáo dục tiểu học đã được xây dựng và phát triển trong điều kiện đất nước bị chia cắt thành hai miền. Trong đó, miền Bắc đã có hoà bình và đi vào thực hiện các nhiệm vụ xây dựng XHCN và đấu tranh thống nhất đất nước. Còn miền Nam bị sống dưới chế độ Mĩ – Ngụy và trực tiếp tiến hành giải quyết các nhiệm vụ đấu tranh giải phóng và thống nhất đất nước.

– *Từ năm 1965 đến 1975* : Giáo dục tiểu học đã được xây dựng và phát triển trong điều kiện cả nước có chiến tranh, Miền Bắc thực hiện nhiệm vụ chống chiến tranh phá hoại của Mĩ và chi viện sức lực cho miền Nam, còn miền Nam lại thực hiện các nhiệm vụ chống Mĩ – Ngụy, tiến tới giải phóng hoàn toàn miền Nam và thống nhất đất nước.

Nền giáo dục của chúng ta nói chung đã có được tính chất tiến bộ của dân, do dân và vì dân. Nó đã phù hợp với hoàn cảnh thực tế. Nội dung giáo dục đã gạt bỏ được những dấu vết của tư tưởng thực dân, phong kiến để phục vụ đắc lực cho nhiệm vụ kháng chiến và kiến quốc. Quá trình xây dựng và phát triển giáo dục tiểu học vào lúc này hoàn toàn mang tính chất tình thế. Trong giai đoạn này, nền giáo dục ở miền Bắc có tiến hành hai cuộc cải cách giáo dục vào năm 1950 và năm 1956 mà mục đích cơ bản của việc làm đó là góp phần nâng cao chất lượng giáo dục đồng thời phát triển sự nghiệp giáo dục cách mạng. Tại miền Nam tồn tại hai hệ thống giáo dục khác nhau : giáo dục chống cộng ở vùng Mĩ – Ngụy kiểm soát và giáo dục cách mạng trong vùng giải phóng. Trong giai đoạn này, giáo dục và nhà trường tiểu học *thuộc thế hệ thứ nhất*. Nó được tồn tại với đặc điểm cơ bản là *chưa có điều kiện để thực hiện nhiệm vụ giáo dục toàn diện. Về bản chất, phương pháp dạy và học mô phỏng theo phương pháp cổ truyền với những yếu tố cơ bản của trường tiểu học chưa được quy chuẩn.*

b) Giai đoạn từ 1976 đến 1995 với bối cảnh đất nước đã được hoà bình, thống nhất. Đây là giai đoạn cam go mà sau 30 năm chiến tranh đất nước bị tàn phá, nền kinh tế xã hội gặp phải nhiều khó khăn. Giáo dục tiểu học đã trải qua những bước đi đầy gian khó để đạt được thế ổn định – định hình như ngày nay theo sơ đồ cụ thể như sau :

- *Từ năm 1975 đến 1980* : Chúng ta đã tiến hành thực hiện việc thống nhất hệ thống giáo dục trong cả nước về mục tiêu, kế hoạch đào tạo và chuyển bậc Tiểu học của giáo dục Mĩ – Nguy thành nhà trường cấp I của nền giáo dục cách mạng.

- *Từ năm 1981 đến 1985* : Cuộc *cải cách giáo dục lần thứ ba* trên phạm vi toàn quốc đã được tiến hành. Trong giai đoạn này, nhà trường cấp I được sáp nhập với cấp II Trường phổ thông cơ sở để thực hiện mục tiêu cùng kế hoạch mới. Trường cấp I bao gồm 5 lớp mà trẻ vào lớp 1 từ 6 tuổi đã được sáp nhập vào trường phổ thông cấp II nên không còn mục tiêu riêng của mình. Do không có những thiết kế tổng thể cũng như thiếu vắng hẳn một mô hình giáo dục tiểu học phù hợp với đặc điểm của nền kinh tế – văn hoá – xã hội của Việt Nam sau chiến tranh tàn khốc nên cuộc cải cách giáo dục lần này đã gặp phải rất nhiều khó khăn, lúng túng và đã phải điều chỉnh lại ngay sau 2 – 3 năm thực hiện.

- *Từ năm 1986 đến 1996* : Chúng ta đã tiến hành thực hiện các chủ trương đổi mới tư duy giáo dục và phổ cập giáo dục tiểu học theo nội dung của các văn bản Luật được ban hành vào năm 1991.

Trong vòng 10 năm đổi mới, bậc giáo dục tiểu học đã dần đi vào thế ổn định, được định hình và bắt đầu phát triển. *Các chủ trương lớn về giáo dục tiểu học trong giai đoạn này được nêu ra như sau :*

- *Thực hiện phổ cập giáo dục tiểu học và miễn học phí cho học sinh tiểu học ở các trường quốc lập.* Chủ trương này đã được thể chế hoá trong Luật Phổ cập giáo dục tiểu học được Quốc hội nước CHXHXN Việt Nam thông qua vào năm 1991. Việc tiến hành phổ cập giáo dục tiểu học gắn chặt với yêu cầu xoá nạn mù chữ và thực hiện miễn phí cho học sinh tiểu học ở

các trường quốc lập là một chủ trương đúng đắn. Đó là một điều kiện pháp lý cơ bản góp phần quan trọng vào việc thực hiện việc phổ cập giáo dục tiểu học ;

- Tách cấp I cũ khỏi trường phổ thông cơ sở để hình thành bậc học mới là Tiểu học. Đây là một trong những chủ trương về giáo dục tiểu học được đánh giá cao cả về tính đúng đắn và mức độ thực hiện. Nó được coi là biện pháp tổ chức và quản lí hoàn toàn phù hợp với lí luận và thực tiễn giáo dục trẻ em tuổi nhi đồng ở nước ta ;

- Từng bước tiến hành chuẩn hoá bậc Tiểu học. Nhìn chung sau khi được hình thành, bậc Tiểu học đã được chuẩn hoá từng bước một về một số mặt như sau :

+ Nhà nước đã quy định những chuẩn mực cho việc phổ cập giáo dục vào năm 1988. Sau đó, những chuẩn này được bổ sung vào các năm 1989, 1990 và hoàn thiện vào năm 1994. Trong đó, những yêu cầu cơ bản về kiến thức và kĩ năng cho các môn học ở tất cả các lớp từ 1 cho đến 5 đã được xác định ;

+ Mô hình nhà trường tiểu học đã được xác định vào năm 1997 qua các tiêu chuẩn quốc gia về tổ chức quản lí, đội ngũ giáo viên, cơ sở vật chất – kĩ thuật – trang thiết bị dạy học, xã hội hoá, chất lượng và hiệu quả của giáo dục – đào tạo của bậc học ;

+ Vào năm 1994 Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Điều lệ mới về trường tiểu học ;

+ Tiến hành làm đa dạng hoá – xã hội hoá trong giáo dục tiểu học nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho trẻ em có thể thực hiện có kết quả các nhiệm vụ học tập cũng như sẽ huy động được tối đa các nguồn lực có thể có để tham gia vào việc tiến hành phổ cập giáo dục tiểu học và xây dựng bậc học ;

- Tích cực chuẩn bị đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lí, cơ sở vật chất – thiết bị, chương trình và tài liệu học tập cho bậc học Tiểu học vào năm 2000.

Trong 10 năm qua, tình hình phát triển của giáo dục tiểu học có thể được đem ra phân tích ở số lượng và chất lượng của nó. *Quy mô phát triển của giáo dục tiểu học đã được tăng hàng năm*, mặc dù trong thời kì đầu của sự đổi mới đã có những biến động lớn về kinh tế và xã hội. Trong 10 năm phát triển, từ năm học 1986 – 1987 đến 1995 – 1996, giáo dục tiểu học đã được mở rộng ở khắp các địa bàn. Hầu như ở bất kì xã – phường nào trong toàn quốc cũng đều có một trường tiểu học. Giáo dục tiểu học có gặp phải những khó khăn và sa sút vào cuối năm học 1989 – 1990 và 1990 – 1991. Sự phát triển của nó được giữ vững vào năm học 1991 – 1992 và 1992 – 1993. Sau đó nó đã đi vào được thế ổn định và bắt đầu phát triển. Đến cuối năm 1996, toàn quốc đã có 14.000 trường tiểu học. Nhìn chung trong toàn quốc, lượng học sinh tiểu học không tăng nhưng số lượng trẻ em đến trường đã đều đặn và ổn định. Chủ trương phổ cập giáo dục tiểu học đã được tiến hành một cách tích cực và việc huy động trẻ em đúng độ tuổi ra lớp 1 đã đạt được tỉ lệ cao. Nhưng năm 1990 trong toàn quốc vẫn còn từ 2,1 đến 2,3 triệu trẻ em bị thất học. Số này chủ yếu tập trung vào các khu vực miền núi – xa xôi – hẻo lánh và vùng sâu trong đồng bằng sông Cửu Long. Trẻ em là con em dân tộc ít người bị thất học chiếm tỉ lệ cao. Trong phạm vi toàn quốc, cuối năm học 1996 còn khoảng 1,3 triệu trẻ em bị thất học và có trên 85% trẻ em trong độ tuổi đã được đi học ở các trường tiểu học. Số lượng học sinh tiểu học đã không được phân bố đồng đều trên các địa bàn dân cư và ở đồng bằng sông Cửu Long và tỉ lệ trẻ em đi học đúng độ tuổi chỉ đạt 60%; ở các vùng cao, vùng xa, vùng sâu tỉ lệ này còn bị thấp hơn nữa.

Để đảm bảo được chất lượng cho sự phát triển của giáo dục tiểu học cần phải có đầy đủ các điều kiện cơ bản như chương trình – tài liệu – trang thiết bị – kĩ thuật dạy học và tổ chức quản lí. Trong thời gian vừa qua, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã chú ý xây dựng khung các chương trình chuẩn, chương trình công nghệ giáo dục và chương trình rút gọn 120 tuần – 100 tuần cho phù hợp với các đối tượng khác nhau như học sinh đại trà, học sinh học thực nghiệm và học sinh khu vực miền núi gặp nhiều khó khăn, sau đó đã tổ chức biên soạn và xuất bản sách giáo khoa bằng tiếng dân tộc để cung cấp cho thầy – trò các trường tiểu học trong toàn quốc. Nói chung, chúng ta đã có đủ sách giáo khoa và nội dung của chúng đã

nhiều mặt sự phù hợp với chương trình tiểu học. Ngoài chương trình cho chín môn học bắt buộc, chúng ta cũng đã xây dựng được chương trình cho các môn tự chọn ở trường tiểu học như tiếng Anh, Tin học, các môn nâng cao và các môn học theo chương trình phân mềm ở địa phương. Trong toàn quốc đã tiến hành đánh giá kết quả học tập của học sinh tiểu học theo đúng tinh thần của Thông tư 15 về đánh giá, xếp loại và theo những yêu cầu cơ bản về chuẩn kiến thức – kỹ năng cho các môn học của Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định. Việc thi tốt nghiệp tiểu học cũng đã được nghiên cứu và cải tiến. Trong thời gian qua, đội ngũ giáo viên Tiểu học không chỉ được tăng về số lượng mà còn được nâng cao trình độ và chuẩn hoá từng bước. Trong tổng số giáo viên tiểu học đã có 41% tốt nghiệp Trung học sư phạm 12 + 2. Hàng năm có từ 70% đến 95% tổng số giáo viên tiểu học được tham gia bồi dưỡng thường xuyên. Hiện tại, chúng ta đang mở rộng các khoa Giáo dục tiểu học trong các trường Cao đẳng sư phạm và Đại học sư phạm trong toàn quốc.

Tuy nhiên, nhìn toàn cục chúng ta vẫn có thể nhận thấy rằng số lượng giáo viên tiểu học vẫn chưa đủ để đáp ứng được nhu cầu giáo dục của bậc Tiểu học. Đặc biệt ở vùng sâu, vùng xa và vùng cao vẫn còn hiện tượng thiếu giáo viên. Trong phạm vi toàn quốc, ở các trường tiểu học vẫn còn thiếu các giáo viên dạy các môn Hát – Nhạc, Mĩ thuật, Thể dục, Tiếng nước ngoài. Đời sống của giáo viên tiểu học vẫn còn gặp nhiều khó khăn. Cuối năm 1996, số giáo viên đạt chuẩn đã tăng hơn và bắt đầu đã có một số người trong đó đạt trình độ Đại học và Cao đẳng Sư phạm.

Nhìn chung, cơ sở vật chất – kỹ thuật – thiết bị dạy học ... của các trường tiểu học trong toàn quốc vẫn còn đang ở tình trạng yếu kém, ngoại trừ một số trường ở đô thị lớn và vùng đồng bằng đã được đầu tư khang trang. Trang thiết bị của các trường còn nghèo nàn, thiếu thốn, thậm chí bàn và bàn ghế trong lớp học không đạt tiêu chuẩn. Đặc biệt ở nhiều thành phố, thị xã, nhiều trường tiểu học đã không có đủ diện tích mặt bằng dùng để xây dựng và rất thiếu những cơ sở vật chất phục vụ cho công tác giáo dục toàn diện.

Trong toàn quốc, sau khi Tiểu học được tách thành bậc học riêng, ở nhiều Sở Giáo dục – Đào tạo đã có Phòng Tiểu học đảm giữ trọng trách làm đầu mối quản lý bậc học của tỉnh. Trong những năm qua, các cán bộ quản lý

ngành và Hiệu trưởng Tiểu học trong toàn quốc đã được Vụ Tiểu học cùng Trường Cán bộ quản lý giáo dục và Đào tạo Trung ương I tổ chức bồi dưỡng – đào tạo về nghiệp vụ quản lý trường học. Do vậy, nhìn chung năng lực quản lý của đội ngũ lãnh đạo bậc học đã được nâng cao.

Qua 10 năm đổi mới, tình trạng suy giảm quy mô cùng chất lượng giáo dục như những năm 1986–1990 đã được ngăn chặn và khắc phục một cách đáng kể. Những năm gần đây, chất lượng của giáo dục tiểu học đã có những *chuyển biến* rõ rệt, năng lực sư phạm của giáo viên đã được *nâng lên* và học sinh tiểu học đã thể hiện rõ sự chăm ngoan cũng như có tiến bộ hơn trong học tập. Nhìn chung, học sinh tiểu học đã có những hành vi cũng như lối sống lành mạnh và đạo đức tốt. Chất lượng văn hoá đã được ổn định. Hằng năm học sinh tiểu học được lên lớp và thi tốt nghiệp đạt từ 90–100%. Ở các trường gặp nhiều khó khăn thì tỉ lệ này đạt 80%. Số trẻ em bị xếp loại yếu, kém giảm dần và loại khá, giỏi đã được tăng lên. Chất lượng giáo dục toàn diện đã chuyển biến bước đầu nhưng kết quả đạt được còn hạn chế vì thiếu giáo viên dạy các môn Hát – Nhạc, Mĩ thuật và chưa đủ điều kiện cần thiết đảm bảo cho việc thực hiện tốt các tác động giáo dục – đào tạo toàn diện.

Trường tiểu học – đơn vị cơ sở của việc thực hiện mục tiêu giáo dục tiểu học ở giai đoạn này được coi là *nhà trường tiểu học thế hệ 2 sau chiến tranh*. Đó là *nhà trường tiểu học của giai đoạn đang đi tìm con đường và mô hình riêng cho mình*.

Những *đặc trưng* cơ bản của nhà trường tiểu học giai đoạn 2 này được xác định theo nội dung sau đây :

- Chưa có được *một mô hình tổng thể và những giải pháp có tính chiến lược* nên nhà trường tiểu học đã gặp nhiều khó khăn, lúng túng, luôn luôn phải áp dụng các giải pháp *tình thế* cũng như chưa có đủ những *phương tiện – điều kiện cần thiết* cho việc thực hiện nhiệm vụ giáo dục *toàn diện*.

- Phương pháp dạy và học của thầy – trò các trường tiểu học bước đầu đã được đổi mới. Tuy nhà trường đã biết định hướng quá trình đào tạo theo tư tưởng coi học sinh là nhân vật *trung tâm* nhưng phương pháp dạy học

mới theo hướng tích cực hoá hoạt động học tập của các em vẫn chưa được định hình.

- Từng thành tố cơ bản của mẫu hình nhà trường tiểu học bước đầu đã được quy chuẩn mang tính quốc gia.

c) *Giai đoạn từ 1997 đến năm 2000* với cương lĩnh mới của việc xây dựng nhà trường tiểu học thế hệ 3. Tháng 12 năm 1996, Ban chấp hành Trung ương Đảng khoá VIII đã ra Nghị quyết về những định hướng chiến lược phát triển giáo dục – đào tạo trong thời kì công nghiệp hoá, hiện đại hoá và nhiệm vụ của nó đến năm 2000. Bản Nghị quyết này đã chỉ rõ nhiệm vụ và mục tiêu phát triển Tiểu học từ nay đến năm 2000 là *tiến hành phổ cập giáo dục tiểu học trong cả nước, tạo điều kiện cho phần lớn học sinh tiểu học được học đủ 9 môn theo chương trình đã quy định, chuẩn bị đầy đủ những tiền đề cần thiết cho sự phát triển mạnh mẽ của giáo dục vào đầu thế XXI.*

Những giải pháp chủ yếu cho việc nâng cao chất lượng giáo dục tiểu học vào những năm này là quy định rõ mục tiêu, kế hoạch, chương trình – sách giáo khoa và yêu cầu cơ bản về nội dung kiến thức cũng như kỹ năng cho các môn học cùng các chuẩn dùng để đánh giá nhà trường, giáo viên, kết quả của học sinh tiểu học. Sau khi quán triệt tinh thần của Nghị quyết Trung ương 2, ngày 26 tháng 4 năm 1997, Bộ Giáo dục – Đào tạo đã ban hành Tiêu chuẩn quốc gia về Trường Tiểu học. Nội dung của Nghị quyết số 1366/GD-ĐT đã quy định 5 điều sau đây :

Điều 1 : Tổ chức quản lí

1. Hiệu trưởng, Phó hiệu trưởng

Hiệu trưởng phải đạt được tiêu chuẩn như sau :

a) Về trình độ, Hiệu trưởng phải được đào tạo từ Trung học sư phạm trở lên, đã dạy học ít nhất 5 năm không kể thời gian tập sự, có trình độ lý luận chính trị sơ cấp, đã qua bồi dưỡng hoặc đào tạo về nghiệp vụ quản lí trường học ;

b) Về hiểu biết, Hiệu trưởng phải nắm vững được nội dung cơ bản của công tác quản lí nhà nước về giáo dục cũng như mục tiêu, kế hoạch đào

04.09.10
tạo của trường tiểu học, nội dung chương trình và kế hoạch các môn học ; có năng lực tổ chức – quản lí trường học ;

c) Về phẩm chất, Hiệu trưởng phải tạo lập được khối đoàn kết, được cán bộ, giáo viên, học sinh trong trường cũng như các cấp lãnh đạo và nhân dân địa phương tin nhiệm về tất cả các mặt chính trị, chuyên môn, nghiệp vụ, đạo đức.

Các Phó hiệu trưởng của các trường tiểu học phải có trình độ hiểu biết, có năng lực, phẩm chất tốt để giúp Hiệu trưởng hoàn thành mọi nhiệm vụ quản lí. Hiệu trưởng và các Phó hiệu trưởng phải làm việc đúng chức trách, biết quản lí mọi hoạt động của nhà trường theo chế độ thủ trưởng và đảm bảo được tính dân chủ – tập trung trong quản lí nhà trường.

2. Các tổ chức và Hội đồng trong nhà trường

Chi bộ Đảng của trường sẽ lãnh đạo mọi hoạt động của nhà trường theo đúng như Điều lệ của Đảng CSVN.

Đoàn thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh, Đội Thiếu niên tiên phong Hồ Chí Minh và Sao Nhi đồng Hồ Chí Minh sẽ được tổ chức chặt chẽ và hoạt động theo nội dung của Điều lệ Đoàn cũng như theo Nghị quyết của Bộ Giáo dục – Đào tạo và Trung ương Đoàn TNCSHCM.

Công đoàn giáo dục của nhà trường tiểu học sẽ tổ chức và hoạt động theo đúng Luật Công đoàn cũng như sự chỉ đạo trực tiếp của Công đoàn ngành giáo dục – đào tạo. Các Hội đồng thi đua khen thưởng – kỉ luật, các Tổ chuyên môn – nghiệp vụ sẽ được tổ chức và hoạt động theo đúng như nội dung của văn bản Điều lệ trường Tiểu học.

Các tổ chức cùng các hội đồng trong trường đều phải hoạt động có hiệu quả để có những đóng góp thiết thực cho việc thực hiện các nhiệm vụ giáo dục và phải có sự phối hợp chặt chẽ với nhau vì mục tiêu chung của nhà trường.

3. Thực hiện việc quản lí và đảm bảo hiệu lực quản lí

Nhà trường sẽ phải có kế hoạch năm học và phương hướng phát triển theo từng thời kì để từ đó có biện pháp tổ chức thực hiện kế hoạch đó cho

đúng tiến độ. Hiệu trưởng, các Phó hiệu trưởng sẽ tiến hành chỉ đạo công tác hành chính – quản lý nhằm đảm bảo các điều kiện cần thiết cho việc thực hiện các hoạt động giảng dạy và giáo dục khác của nhà trường với các nội dung cụ thể như sau :

a) Tổ chức tốt công tác văn thư – lưu trữ hồ sơ, sổ sách theo quy định của Nhà nước và Bộ Giáo dục – Đào tạo. Nhà trường và từng lớp học phải có đủ hồ sơ, sổ sách và nội dung của nó phải đảm bảo tính chính xác, tính cập nhật ;

c) Quản lí, bổ sung có hiệu quả cơ sở vật chất – kĩ thuật – trang thiết bị để phục vụ tốt cho dạy học cùng các hoạt động giáo dục khác ;

4. Quán triệt sự lãnh đạo của Đảng cũng như sự chỉ đạo của Chính quyền địa phương và Phòng Giáo dục – Đào tạo.

Điều 2 : Xây dựng đội ngũ giáo viên

Đảm bảo tỉ lệ 1,15 giáo viên/1 lớp. Đảm bảo dạy đủ và dạy tốt cả 9 môn bắt buộc cho tất cả các lớp ở Tiểu học. Trường phải có ít nhất 80% số giáo viên đạt tiêu chuẩn THSP và có giáo viên đạt trên chuẩn về trình

độ đào tạo. Những giáo viên dạy môn Thể dục, Hát – Nhạc, Tiếng nước ngoài chưa qua đào tạo Sư phạm tiểu học cần được tập huấn để có chứng chỉ Sư phạm tiểu học.

2. Trình độ chuyên môn – nghiệp vụ – tay nghề

Trường có ít nhất 20% số giáo viên đạt trình độ dạy khá – giỏi cấp huyện quận – thị xã hoặc tỉnh – thành phố. Có ít nhất 50% số giáo viên đạt trình độ khá giỏi cấp trường. Không có giáo viên nào bị đánh giá là yếu – kém về chuyên môn và nghiệp vụ.

3. Hoạt động chuyên môn

Hàng tuần giáo viên phải có lịch báo giảng và tiến hành chuẩn bị bài soạn một cách chu đáo trước khi lên lớp. Hàng tháng, các Tổ chuyên môn sẽ phải tổ chức tốt việc dự giờ, thăm lớp, kiểm tra giáo án và sổ theo dõi – đánh giá – xếp loại học sinh của từng giáo viên. Hàng năm, nhà trường phải tổ chức các hoạt động trao đổi chuyên môn, sinh hoạt chuyên đề, tham quan – học tập kinh nghiệm của các trường bạn cho giáo viên.

4. Kế hoạch đào tạo – bồi dưỡng

Nhà trường phải có quy hoạch xây dựng đội ngũ, có kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn – nghiệp vụ để đến năm 2000, tất cả mọi giáo viên đều đạt được chuẩn và trên chuẩn về trình độ đào tạo. Thực hiện việc học tập bồi dưỡng cho giáo viên theo đúng chương trình bồi dưỡng thường xuyên mà Bộ Giáo dục – Đào tạo đã chỉ đạo. Từng giáo viên tiểu học phải có kế hoạch bồi dưỡng để tự nâng cao trình độ chuyên môn – nghiệp vụ riêng cho mình.

Điều 3 : Xây dựng cơ sở vật chất – trang thiết bị – kĩ thuật dạy học

1. Khuôn viên, sân chơi, bãi tập

Diện tích khuôn viên nhà trường phải đạt không dưới $10\text{m}^2/1$ học sinh đối với vùng nông thôn – miền núi, không dưới $6\text{m}^2/1$ học sinh đối với trường vùng thành phố – thị trấn. Đối với trường tiểu học tổ chức học 2 buổi/ngày thì diện tích đó được tăng thêm 25%. Diện tích khu sân chơi phải đạt ít nhất là $3\text{m}^2/1$ học sinh. Khu tập thể dục thể thao hoặc nhà đa chức năng có diện tích ít nhất $1\text{m}^2/1$ học sinh. Các khu tập sẽ được bố trí xa lớp

học ít nhất 15m. Nếu trong trường có khu nội trú thì phải đảm bảo ít nhất 12m²/1 học sinh và nó phải được xây cất hoàn toàn tách biệt với khu lớp học.

2. Phòng học, phòng chức năng, thư viện, thiết bị giáo dục

Mỗi trường không quá 30 lớp, mỗi lớp bình quân không quá 35 học sinh. Phải đủ phòng học cho mỗi lớp học mà diện tích của nó bình quân không dưới 1m²/ học sinh. Phải có thư viện gồm kho sách và phòng đọc dành cho học sinh cũng như giáo viên một cách riêng biệt. Phải có đủ các phòng chức năng như phòng thường trực, văn phòng nhà trường, phòng hội đồng sư phạm, phòng thiết bị giáo dục, phòng hoạt động Đội, phòng giáo dục nghệ thuật, phòng y tế học đường.

3. Phương tiện, thiết bị giáo dục

Trong phòng học, phải kê đủ bàn ghế cho giáo viên và học sinh. Trong lớp học, các bàn, ghế, bảng, bục giảng, hệ thống chiếu sáng và việc trang trí phòng học phải đúng quy cách, phù hợp với yêu cầu vệ sinh học đường. Phải có kế hoạch để trang bị cho kho sách có đủ ba loại như sách dùng chung, sách nghiệp vụ cho giáo viên, sách tham khảo cho giáo viên và học sinh. Phải có kế hoạch để từng bước trang bị đầy đủ các loại thiết bị giáo dục theo danh mục chuẩn mà Bộ Giáo dục – Đào tạo đã quy định như : máy móc, dụng cụ thí nghiệm, mô hình, mẫu vật, hoá chất, tranh ảnh, bản đồ, dụng cụ thể dục thể thao, nhạc cụ, thiết bị nghe – nhìn ...

4. Điều kiện vệ sinh

Trường phải đặt ở nơi yên tĩnh, cao ráo, thoáng mát, thuận tiện cho việc đi học của học sinh. Trong trường tiểu học phải thường xuyên đảm bảo được các yêu cầu về vệ sinh như phải có nguồn nước sạch, có khu vệ sinh, khu để xe, có hệ thống cống rãnh để thoát nước, có tường hoặc hàng rào bao quanh trường, không có hàng quán trong khu vực trường. Xung quanh nơi trường đóng phải được giữ gìn tốt vệ sinh môi trường. Đảm bảo thu chi đúng quy định và sử dụng, bảo quản cơ sở vật chất – thiết bị – trường sở hợp lí.

Điều 4 : Thực hiện chủ trương xã hội hoá giáo dục

1. Đại hội giáo dục cấp cơ sở, Hội đồng giáo dục cơ sở và Hội cha mẹ học sinh

Nhà trường phải phối hợp chặt chẽ với lãnh đạo của cộng đồng để tổ chức tốt Đại hội giáo dục cấp cơ sở theo định kì với nội dung thiết thực. Lãnh đạo nhà trường sẽ đóng vai trò nòng cốt trong Hội đồng giáo dục cấp

cơ sở để chủ động đề xuất những biện pháp cụ thể nhằm thực hiện được tốt mọi chủ trương và kế hoạch hoạt động do Đại hội giáo dục đề ra. Hội cha mẹ học sinh phải biết tiến hành hoạt động đồng đều và có hiệu quả trong việc kết hợp với nhà trường để giáo dục nhân cách cho học sinh.

2. Các hoạt động của gia đình và cộng đồng được thực hiện nhằm xây dựng môi trường giáo dục lành mạnh giữa nhà trường, gia đình và xã hội

3. Sự tham gia của gia đình và cộng đồng để góp phần làm tăng thêm cơ sở vật chất cho nhà trường

Điều 5 : Hoạt động và chất lượng giáo dục

Phải đảm bảo tốt việc dạy đủ 9 môn đúng theo nội dung chương trình và kế hoạch mà Bộ đã quy định. Sẽ có một số lớp học 2 buổi/ngày trong trường. Đảm bảo được tốt việc tổ chức các hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp cho học sinh. Tiến hành tổ chức tốt việc bồi dưỡng học sinh giỏi và phụ đạo cho học sinh yếu – kém theo đúng quy định của Phòng, Sở Giáo dục – Đào tạo.

học. Chúng ta sẽ thực hiện nghiêm túc việc đánh giá học sinh theo đúng như tinh thần của Thông tư số 15/GD-ĐT.

3. Thực hiện mục tiêu phổ cập giáo dục tiểu học và chống mù chữ

Mọi người phải đóng góp một phần nào đó vào việc thực hiện các nhiệm vụ phổ cập giáo dục tiểu học và chống mù chữ ở địa phương. Từng bước phải có kế hoạch tiến hành phổ cập giáo dục tiểu học đúng độ tuổi và không để xảy ra hiện tượng tái mù chữ. Phải tiến hành tổ chức tốt "Ngày toàn dân đưa trẻ đến trường". Phải huy động được ít nhất 95% số trẻ em trong độ tuổi đi học các lớp tiểu học. Đảm bảo duy trì tốt được sĩ số, giảm tỉ lệ học sinh bỏ học xuống dưới 1%.

4. Chất lượng và hiệu quả giáo dục

Đảm bảo được tỉ lệ lên lớp và tốt nghiệp đạt ít nhất 95%. Trường phải có tỉ lệ học sinh được xếp loại hạnh kiểm tốt và khá tốt ít nhất là 95%, có tỉ lệ học sinh được xếp loại học sinh học lực giỏi đạt 10%, loại khá ít nhất 40% và loại yếu kém không quá 5%.

Hiệu quả đào tạo của trường được tính bằng tỉ lệ học sinh tốt nghiệp Tiểu học – sau 5 năm học đạt ít nhất 80%.

Năm tiêu chuẩn trên đây là những quy định bắt buộc và chúng có giá trị như nhau. Qua kiểm tra – đánh giá, nếu tiêu chuẩn nào chưa đạt thì nhà trường tiểu học sẽ cùng các cấp uỷ – chính quyền địa phương tiến hành bàn bạc để có kế hoạch và biện pháp tác động nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho trường vươn lên đạt tiêu chuẩn đó.

2. Tính chất và hệ thống quan điểm về giáo dục tiểu học

Những tác động giáo dục – đào tạo được thể hiện ở bậc Tiểu học có các tính chất cơ bản như sau :

a) Tính phổ cập và tính phát triển

Với tư cách là bậc học nền tảng, chất lượng của giáo dục tiểu học sẽ có những ảnh hưởng lớn lao, sâu xa và lâu dài tới kết quả đào tạo của cả nền giáo dục Phổ thông và Trung học chuyên nghiệp – Dạy nghề, Cao đẳng – Đại học. Mặt khác, nó sẽ góp phần quy định sự phát triển nhân cách của từng học sinh cũng như bất kì một công dân tương lai nào. Vì vậy, tất cả trẻ

em từ 6 đến 14 tuổi ở trên lãnh thổ Việt Nam đều phải học hết bậc Tiểu học. Tính chất phổ cập bắt buộc này của giáo dục tiểu học đã được sự đảm bảo của Nhà nước bằng nội dung của các *Luật Giáo dục, Luật Bảo vệ, Chăm sóc và Giáo dục trẻ em, Luật Giáo dục Tiểu học và Công ước của Liên hợp Quốc về quyền trẻ em*.

Nói chung, những tác động giáo dục – đào tạo được thực thi thông qua quá trình sư phạm tiểu học đã có tác dụng quyết định trong việc tạo ra những tiền đề tâm lí cần thiết, đảm bảo phát triển một cách vững chắc các phẩm chất nhân cách cho học sinh. Những phẩm chất này có ý nghĩa căn bản, làm nền tảng và góp phần quy định toàn bộ chiều hướng, đặc trưng và chất lượng của sự phát triển của nhân cách các em khi được học tiếp tục lên cao và ra cuộc sống. Do những tác động giáo dục – đào tạo tiểu học luôn luôn có tác dụng quyết định trong việc đặt cơ sở vững chắc cũng như định hướng đúng đắn cho sự phát triển nhân cách và sự tự hoàn thiện thường xuyên năng lực thực hiện các nhiệm vụ hoạt động – giao tiếp của trẻ em, nên giáo dục tiểu học còn có *tính phát triển nhân cách con người*. Vì vậy, nhà trường tiểu học và cộng đồng cần có sự kết hợp chặt chẽ với nhau nhằm tạo ra những điều kiện thuận lợi, đảm bảo cho sự phát triển đó được diễn ra hợp quy luật, đúng yêu cầu của Nghị quyết Trung ương 2 khoá VIII về giáo dục – đào tạo.

b) Tính dân tộc và tính hiện đại

Nội dung của các tác động giáo dục – đào tạo đang thực thi trong nhà trường tiểu học đã được các nhà khoa học xây dựng dựa trên kho tàng tri thức mà loài người đã tích lũy trong suốt quá trình phát triển của mình cũng như những tinh hoa của các di sản văn hoá Việt Nam và thế giới. Nhà sư phạm đã tiến hành xác định những đơn vị *kiến thức cơ bản, hiện đại và khái quát* từ kho tàng tri thức, kinh nghiệm cũng như tinh hoa văn hoá đó mà làm thành nội dung giáo dục – giáo dưỡng cần được thực hiện trong trường tiểu học. Bậc Tiểu học đóng góp một phần đáng kể trong việc tạo ra những nhân cách mang đầy đủ được những cốt cách và tâm hồn dân tộc Việt Nam để chúng có thể sống, lao động và chiến đấu được trên từng miền quê của đất nước. Về thực chất, nền giáo dục nói chung và những tác động giáo dục – đào tạo của bậc

Tiểu học nói riêng đều đã tiếp thu, phát triển được một cách hợp lí toàn bộ những tinh hoa trong kho tàng văn hoá, khoa học của dân tộc cũng như của thế giới. Đồng thời, nó cũng sẽ kiên quyết chống lại những tư tưởng, tập quán không đúng đắn và tiến tới loại trừ, xoá bỏ tận gốc rễ những ảnh hưởng tiêu cực của lối sống sa đọa, phi nhân tính, thực dụng, ngoại lai. Do vậy, những hoạt động tư duy sáng tạo của người thầy giáo cần định hướng vào việc phân tích các bài toán và vấn đề giáo dục – đào tạo tiểu học nhằm đảm bảo tính dân tộc cũng như tính hiện đại cho từng thao tác sư phạm của mình.

c) Tính nhân văn và tính dân chủ

Trẻ em tuổi nhi đồng được coi là *tuổi thân tiên – tuổi hoa, rất hiếu động, hồn nhiên và thích sống bằng tình cảm*. Toàn bộ các hoạt động cũng như quan hệ của các em đều mang đậm màu sắc xúc cảm. Vì tình thương và ý thức trách nhiệm mà người thầy giáo tiểu học thực hiện các nhiệm vụ giáo dục – giáo dưỡng cho trẻ. Những tác động này đều định hướng vào các hoạt động tâm lí của trẻ mà tâm hồn trong trắng của các em chưa hề có được những tri thức, kinh nghiệm và phương thức hành động tương ứng. Do vậy, trẻ em sẽ gặp phải rất nhiều khó khăn, bỡ ngỡ khi thực thi các hành động – quan hệ nhằm giải quyết được những nhiệm vụ học tập – giáo dục cần thiết. Chỉ khi nào có được tình cảm sâu sắc, tích cực và cao đẹp, người thầy giáo tiểu học mới có thể thực hiện tốt các tác động sư phạm của mình. Đó là những tiền đề tâm lí cần thiết giúp cho trẻ có điều kiện mà vươn tới để vượt qua được những khó khăn trở ngại trong quá trình học tập. Phải đảm bảo tốt sự dân chủ hoá trong trường tiểu học để mọi trẻ em lứa tuổi nhi đồng đều được hưởng quyền lợi và thực hiện nghĩa vụ học tập như nhau trong các quá trình học tập cũng như giao tiếp sư phạm. Phải coi trẻ là nhân vật trung tâm của mọi quá trình này. Trong khi thực thi bất kì thao tác giáo dục – đào tạo nào, người thầy giáo tiểu học cũng sẽ phải biết tôn trọng và yêu cầu cao đối với trẻ. Bằng việc làm đó, chúng ta đã tạo ra những điều kiện chủ quan và khách quan thuận lợi cho các em biết cách phát huy sức mạnh bản chất đang tiềm ẩn trong nhân cách của mình mà tìm ra được lời giải tối ưu cho các nhiệm vụ học tập. Người thầy giáo tiểu học phải luôn luôn biết cách tác động để khuyến khích, động viên và kêu gọi được ý thức tự giác, tích cực, say sưa, sáng tạo khi thực thi bất kì thao tác học tập nào ở trẻ. Trong khi tiến hành các thao tác giáo dục và đào tạo, họ phải biết phát huy ưu điểm là

chính để khắc phục nhược điểm và dần dần thay thế nó cho trách phạt. Nghiêm cấm mọi hành vi làm xúc phạm đến nhân cách và thân thể của trẻ. Vì tính nhân văn và tính dân chủ đó mà mọi người trong cộng đồng đều phải có quyền lợi và nghĩa vụ tham gia vào việc giải quyết các nhiệm vụ giáo dục – đào tạo với những thời gian xác định, trong mọi không gian sự phạm của bậc Tiểu học.

Những tác động giáo dục và đào tạo được thực thi ở bậc Tiểu học đều mang đậm những đặc tính trên là do chúng đã được chỉ đạo bởi hệ thống quan điểm sau đây :

- *Tiểu học là bậc học nền tảng, giáo dục – đào tạo là quốc sách hàng đầu*

Điều 11 của Luật Giáo dục của Nhà nước ta về phổ cập giáo dục tiểu học đã khẳng định rằng *Tiểu học là bậc học nền tảng* của hệ thống giáo dục quốc dân.

Bậc học nền tảng được coi là một trong những khái niệm cơ bản của Sư phạm học tiểu học. Chúng ta đều thấy rằng Tiểu học là bậc học đầu tiên trong hệ thống giáo dục bao gồm Tiểu học, Trung học và Đại học, là thành phần thuộc nền *văn minh nhà trường* của mỗi quốc gia. Bậc Tiểu học được tổ chức để dành cho 100% trẻ em từ 6 đến 11-12 tuổi, trong đó có một bộ phận nhỏ có thể đến 14 tuổi. Vì trẻ em ngày nay sẽ là công dân sau này, nên có thể cho rằng Tiểu học là bậc học của 100% dân cư. Những tác động giáo dục – đào tạo được thực thi ở bậc Tiểu học sẽ có tác dụng tạo ra những cơ sở ban đầu rất trọng yếu, cơ bản và bền vững trong nhân cách của trẻ. Chúng sẽ đảm bảo cho các em có được những tiền đề tâm lý cần thiết để sống cũng như tiếp tục học lên các bậc trung và đại học. Những gì đã qua đào tạo ở bậc Tiểu học mà làm thành tri thức, kỹ năng, các thuộc tính của tính cách, phong thái, hành vi, thái độ trong cấu trúc nhân cách của trẻ thì đồng đều sẽ mãi mãi được tồn tại và để lại những dấu ấn rất sâu đậm trong suốt cả cuộc đời của nó. Nói cách khác, tất cả những gì của phẩm chất nhân cách của trẻ đã hình thành và định hình thông qua các quá trình sư phạm tiểu học đều sẽ tồn tại để đi theo suốt cả cuộc đời của họ và mãi mãi sau này cũng sẽ rất khó mà thay đổi, cải tạo lại được. Do vậy, toàn bộ những tác động giáo dục – đào tạo của các quá trình sư phạm tiểu học sẽ không được phép sai lầm mà phải đảm bảo tính khoa học, tính nhân văn, tính nghệ thuật, tính phát triển nhân cách...

Bậc Tiểu học có *bản sắc riêng* mà những tác động sư phạm của nó có tính độc lập tương đối, không bị quy định một cách máy móc bởi những tác động đã và sẽ được diễn ra ở bậc giáo dục mầm non hay trung học, đại học thế nào. Do vậy, tuy đều mang đậm tính sư phạm nhưng nghề thầy giáo ở tiểu học vẫn có *những đặc thù* mà các thầy giáo ở bậc học khác không thể có được. Trong các quá trình sư phạm tiểu học, thời gian thực hiện các hành động sư phạm, tính chất khái quát của các thao tác giáo dục – đào tạo và mức độ biểu hiện thái độ cảm xúc qua hành vi – quan hệ của người giáo viên tiểu học đều có sự phù hợp với những *hoạt động tâm lí* của trẻ thơ cũng như với đặc điểm của *đối tượng học tập*. Vì vậy chỉ khi nào người thầy giáo tiểu học biết đặt mình vào vị trí của trẻ em tuổi nhi đồng để biết suy nghĩ và có cảm xúc như chúng thì mới có thể hiểu cũng như *dạy dỗ, giáo dục* được các em qua các thao tác sư phạm của mình.

Từ tư tưởng đến hành động phải thực hiện được quan điểm coi giáo dục tiểu học như một *bậc học nền tảng và là quốc sách hàng đầu*. Mọi người chúng ta phải nhận thức được một cách sâu sắc rằng giáo dục tiểu học thực sự là một nhân tố cơ bản góp phần tích cực vào việc làm phát triển vững chắc nền giáo dục quốc dân. Toàn bộ mọi tổ chức và cá nhân trong cộng đồng người Việt khi biết tiến hành đầu tư cho giáo dục tiểu học là đã thiết thực góp phần đầu tư cho Nhà nước *tương lai và cho sự phát triển của đất nước*. Trong phạm vi toàn quốc, Nhà nước sẽ thực hiện các chính sách đầu tư để đào tạo – bồi dưỡng đội ngũ giáo viên, cơ sở vật chất – trang thiết bị – kĩ thuật dạy học để phục vụ cho dạy học, giáo dục cũng như sẽ thực hiện tốt các chính sách ưu tiên – ưu đãi đối với bậc Tiểu học và tích cực đầu tư cho công tác quản lí theo tinh thần là phải dành cho trẻ em tất cả những gì tốt đẹp nhất mà chúng ta có.

- Giáo dục tiểu học phải được xây dựng và phát triển vững chắc trong mối quan hệ biện chứng với nhu cầu phát triển kinh tế – xã hội cũng như những tiến bộ khoa học và công nghệ.

Tiểu học được coi là bậc học nền tảng nên cần phải có sự đóng góp về công sức, trí tuệ, tiền của nhân dân trong thời kì công nghiệp hoá, hiện đại hoá. Từ nền giáo dục nền tảng bắt buộc này, chúng ta sẽ có được những

điều kiện cần thiết để tiến tới bậc học cao hơn là trung học cơ sở. Do đó, nó sẽ góp phần thiết thực vào việc thực hiện tốt mục tiêu nâng cao dân trí, đào tạo nguồn nhân lực và bồi dưỡng nhân tài cho đất nước.

Trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ của công cuộc công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước trên phạm vi toàn quốc sẽ có sự không đồng đều và chưa đạt trình độ như nhau về sự phát triển kinh tế – xã hội chung cho cả nước. Trong hoàn cảnh đó, giáo dục tiểu học cũng vẫn phải được phát triển theo hướng đạt tới mục tiêu chung của các chuẩn quốc gia bằng những phương cách cụ thể, thích hợp với những hoàn cảnh – điều kiện hiện có của từng địa phương với các bước đi hợp lí.

Sự tích cực, chủ động, sáng tạo của nhà sư phạm trong việc áp dụng các thành tựu của khoa học – công nghệ và việc thực thi tốt các quá trình sư phạm tiểu học là nhằm tổ chức, điều khiển, kiểm soát được quá trình này một cách khách quan, khoa học. Việc áp dụng được tốt những tiến bộ của khoa học – kĩ thuật vào trong các quá trình dạy học và giáo dục sẽ có tác dụng thiết thực góp phần đáng kể vào việc nâng cao chất lượng cũng như hiệu quả của giáo dục – đào tạo ở Tiểu học.

- *Giáo dục tiểu học được coi là sự nghiệp của toàn Đảng, Nhà nước và toàn dân*

Nhìn chung, trong giai đoạn phát triển mới của đất nước ta nó đã biểu hiện một đặc điểm cơ bản là mọi nhà, mọi người và mọi cộng đồng người Việt đều có những mối quan hệ gắn bó, thiết thân với nhà trường tiểu học. Mọi trẻ em lứa tuổi nhi đồng đều đến trường tiểu học cũng như đều hưởng thụ những tác động giáo dục – đào tạo của một bậc học nền tảng để được phát triển một cách toàn diện và hài hoà nhân cách của chính mình. Vì vậy, trường tiểu học với ý nghĩa đầy đủ của nó phải có tính hấp dẫn mọi trẻ em. Có thể coi trường tiểu học như là một công trình văn hoá đang gắn bó trực tiếp với nhu cầu giáo dục của từng nhà, từng cộng đồng và của từng người, đồng thời là ngôi nhà thứ hai của mọi trẻ thơ. Do đó, trường tiểu học cần được quan tâm xây dựng, bảo quản và tôn tạo để trở thành một công trình bền vững, hấp dẫn tất cả các thế hệ trẻ em

tuổi nhi đồng. Có thể coi công trình nhà trường tiểu học như là một tài sản quý giá của mọi nhà, mọi người trong cộng đồng. Việc tham gia đóng góp công sức – tài trợ vào việc xây dựng công trình này được coi là nghĩa vụ, trách nhiệm, lương tâm của mọi người, mọi nhà trong cộng đồng và đến lượt mình nó cũng sẽ đem lại những lợi ích thiết thân cho mọi người, mọi nhà. Sự nghiệp giáo dục nói chung và giáo dục tiểu học nói riêng sẽ luôn luôn đòi hỏi phải có một môi trường giáo dục *thuần khiết, lành mạnh*, đảm bảo hội tụ được sức mạnh tổng hợp của cả ba yếu tố nhà trường, gia đình và xã hội. Giáo dục tiểu học sẽ góp phần giải quyết được những vấn đề của thực tế trong cộng đồng và cộng đồng lại phải có trách nhiệm góp phần làm phát triển toàn diện sự nghiệp giáo dục. Đó là hai mặt của vấn đề *xã hội hoá giáo dục tiểu học*. Chính vì vậy, việc phát triển sự nghiệp giáo dục và đào tạo các thế hệ trẻ em lứa tuổi nhi đồng trong điều kiện của công cuộc công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước sẽ phải là mối quan tâm đầu tiên của *toàn Đảng, toàn dân* cũng như của các cấp *chính quyền*.

- Thực hiện bình đẳng trong giáo dục tiểu học

Tất cả mọi trẻ em lứa tuổi nhi đồng trên đất nước Việt Nam đều có quyền tới học ở các lớp của trường tiểu học để hưởng một nền giáo dục tiểu học Quốc gia, được phát triển toàn diện theo mục tiêu giáo dục quốc gia mà trở thành nhân cách một cách bình đẳng. Trường tiểu học là của trẻ thơ ; chúng có quyền được hưởng sự dạy dỗ – giáo dục chuyên biệt ở trong đó và chúng thực sự là chủ nhân của nhà trường đó.

Nhà nước và từng địa phương, từng gia đình phải biết thể hiện sự *quan tâm* đầy đủ đến công tác giáo dục của nhà trường tiểu học. Phải dành sự quan tâm đặc biệt và sự ưu tiên hết mực cho quá trình thực hiện công tác giáo dục trẻ em nhi đồng là con em các dân tộc *ít người*, trẻ vùng sâu – vùng xa – vùng cao cũng như trẻ em bị *khuyết tật, lang thang – cơ nhỡ*. Tính công bằng xã hội trong giáo dục tiểu học đã được đảm bảo bằng *mục tiêu quốc gia*, các *tiêu chuẩn giáo dục* quy định cho bậc Tiểu học cũng như bằng chính sự phong phú, đa dạng của các *giải pháp* cụ thể,

thích hợp với từng học sinh và từng trường tiểu học. Trong quá trình phát triển của mình thì mục tiêu giáo dục tiểu học chỉ xem như là *giới hạn dưới* – cái tối thiểu phải đạt được, còn cái gì có thể đạt tới nhiều hơn thế thì Nhà nước sẽ quản lí, chỉ đạo và khuyến khích thêm nhằm đảm bảo tính *phong phú, đa dạng* sự phù hợp của giáo dục đối với từng trẻ em cũng như của từng cộng đồng.

- *Phấn đấu xây dựng nền giáo dục tiểu học chuẩn mực*

Phấn đấu để xây dựng nền giáo dục tiểu học chuẩn mực được coi là quan điểm xuất phát về định hướng chiến lược phát triển bậc học. Tính chuẩn mực của bậc Tiểu học được thể hiện ở những quy định khoa học, về yêu cầu cơ bản cho tất cả các lĩnh vực của nhà trường như : tiêu chuẩn giáo viên, tiêu chuẩn về trường, lớp cùng trang thiết bị, cơ sở vật chất – kĩ thuật của nó, tiêu chuẩn về chương trình, sách giáo khoa, tài liệu tham khảo cùng phương hướng hoàn thiện chúng, tiêu chuẩn về chất lượng các hoạt động giáo dục , công ích xã hội, ngoài giờ lên lớp cùng phương hướng thực hiện chúng, tiêu chuẩn về tổ chức – quản lí – lãnh đạo nhà trường tiểu học cùng chiến lược phát triển của giáo dục và nhà trường tiểu học...

Giáo dục tiểu học là bậc học nền tảng dành cho 100% trẻ em, cũng có nghĩa là cho 100% công dân tương lai. Để thực hiện được sứ mệnh tạo lập được những *cơ sở ban đầu cho các thế hệ công dân mới trong thời kì công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước, phải tiến hành xây dựng bậc Tiểu học một cách bài bản*. Những nhân tố của sự phát triển đó phải được chú ý đến một cách đầy đủ, toàn diện và có cơ sở khoa học, trong đó *con người* được coi là nhân tố căn bản, thiết yếu đảm bảo cho việc phát triển bậc học một cách có *chất lượng toàn diện, bền vững, lành mạnh và đúng hướng*. Như vậy, con người được coi là nhân tố cơ bản trong việc phát triển bậc Tiểu học. Đến lượt mình, bậc Tiểu học sẽ lại góp phần quyết định trong việc tạo ra được những *cơ sở ban đầu vô cùng trọng yếu* cho sự phát triển nhân cách của bất kì công dân tương lai nào. Đời sống hiện tại của nhà trường tiểu học như thế nào thì đời sống xã hội

tương lai sẽ như thế đó. Việc làm của thầy giáo và nhà trường tiểu học khi thực thi các nhiệm vụ giáo dục – đào tạo về bản chất là làm *cho ngày mai*. Đầu tư cho giáo dục tiểu học là thiết thực đầu tư cho *sự phát triển và cho tương lai*.

3. Mục tiêu của giáo dục tiểu học

Mục tiêu của giáo dục là làm phát triển một cách trọn vẹn và hài hoà các phẩm chất nhân cách cho con người. Nó được coi là thành tố quan trọng của quá trình sư phạm. Nó thể hiện được tính xã hội, tính giai cấp, tính khoa học và tính nhân văn của giáo dục. Mục tiêu trước mắt của giáo dục phổ thông là đào tạo thế hệ con người Việt Nam mới có lòng yêu nước, có lí tưởng sống đúng đắn, có phẩm chất – năng lực để làm tốt một nghề theo sự phân công của xã hội, có thể thích ứng được với trình độ phát triển của khoa học – kĩ thuật trong thời kì công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước, có lòng say mê, ý chí kiên trung và khả năng tự hoàn thiện thường xuyên năng lực – phẩm chất của mình theo yêu cầu của thực tiễn cuộc sống. Mục tiêu chung của bậc Tiểu học là hình thành trong nhân cách của trẻ em nhi đồng những cơ sở ban đầu rất cần thiết cho sự phát triển lâu dài và đúng đắn của những phẩm chất trí tuệ, cũng như kĩ năng hành động nhằm đảm bảo cho các em có được những điều kiện tâm lí thuận lợi để có thể học tiếp lên phổ thông cơ sở hoặc ra cuộc sống.

Mục tiêu đào tạo có thể được coi như một *tập hợp tổng thể các kĩ năng* cần phải đạt sau một quá trình giáo dục – đào tạo xác định. Để đạt được mục tiêu đó, cần xây dựng được các điều kiện cho việc thực hiện và các tiêu chí cụ thể dùng để đánh giá nó một cách tổng thể hoặc riêng biệt cho từng phẩm chất của các kĩ năng bộ phận. Nói chung, đặc tính của đời sống kinh tế – văn hoá – xã hội của *thực tại* sẽ luôn luôn được coi là nhân tố khách quan *quy định* nội dung của *mục tiêu* đào tạo. Hệ thống tổng thể các yêu cầu tương ứng với trình độ đào tạo sẽ được diễn đạt bằng ngôn từ *kĩ năng cần đạt được*.

Do vậy, khi xây dựng mục tiêu đào tạo phải đảm bảo các yêu cầu như sau :

+ Mục tiêu đào tạo bao giờ cũng phải được diễn đạt theo *chức năng của người học*, chứ không phải theo chức năng của người dạy. Phải chú ý đến vấn đề này, nếu không ta sẽ *lầm lẫn* nội dung của nó với ý đồ hay *mục đích*. Ý mở đầu về mục tiêu bao giờ cũng được chúng ta diễn đạt bằng các ngôn từ : “Người học có khả năng...” bởi vì chính họ sẽ là *chủ thể* thực sự để thực hiện mục tiêu.

+ Mục tiêu đào tạo phải có *tính đặc thù*, tức là khả năng nói trên phải được biểu đạt bằng một từ *đơn nghĩa*, không cho phép lí giải nội dung của nó bằng nhiều cách khác nhau. Mục tiêu đào tạo phải được diễn đạt bằng những thuật ngữ chính xác đến mức làm cho giáo viên và học sinh đều phải biết nhìn nhận, mong đợi nó *dưới cùng một dạng* của từ hiểu, biết, bình phẩm, đọc... Những từ này có thể cũng được sử dụng để diễn đạt một cách chính xác *nội dung của mục tiêu* cần phải khai thác của lĩnh vực giáo dục ;

+ Kết quả mong muốn sẽ phải đạt cần diễn tả dưới dạng *hành vi có thể quan sát được*. Kết quả mong đợi của việc nắm vững một vấn đề đã định là *hiểu*. Khi nào học sinh tự mình đã biết diễn đạt điều mà mình hiểu tức là em đó đã đạt được mục tiêu. Việc xác định rõ hoàn cảnh của hành vi này phải được diễn ra trong *khung cảnh thời gian vật chất* cụ thể. Khi đã xác định rõ mức độ thành công của các tác động giáo dục – đào tạo trên cơ sở các tiêu chí cụ thể, chúng ta mới có điều kiện và cơ sở để thừa nhận xem mình đã đạt được mục tiêu đào tạo hay chưa.

Đứng về mặt lí luận mà xét thì mục tiêu đào tạo phải được chúng ta quan tâm xây dựng khi dựa trên các *thông số của cả hiện tại lẫn tương lai*. Nếu chỉ căn cứ vào các thông số của hiện tại hoặc một ước muốn đơn giản không thôi thì mục tiêu đào tạo sẽ không được xác định một cách đúng đắn và nó sẽ trở nên lỗi thời. Do đó, điều quan trọng là phải nắm bắt được các thông số của tương lai. Phải xem chúng như là những yếu tố quan trọng dùng để tham khảo bắt buộc cho tiến trình xây dựng mục tiêu đào tạo. Nếu không, mục tiêu đó sẽ không đủ sức để tác động đến thực tiễn giáo dục và không thể làm cho nó chuyển biến, vận động đúng hướng.

Trong thực tế, mục tiêu đào tạo thể hiện rõ tính quy luật của hoạt động sư phạm và thể hiện những đặc trưng bằng các thông số cơ bản như sau :

- + Ý nghĩa xã hội và khả năng hiện thực của mục tiêu ;
- + Tính thời gian, tính hệ thống, tính có kế hoạch một cách cụ thể – rõ ràng của mục tiêu ;
- + Nội dung phải thể hiện tính cơ bản, hiện đại, Việt Nam theo xu hướng dân chủ hoá, nhân văn hoá, tích cực hoá, xã hội hoá, nghề nghiệp hoá cùng phương thức tổ chức đào tạo theo mục tiêu.

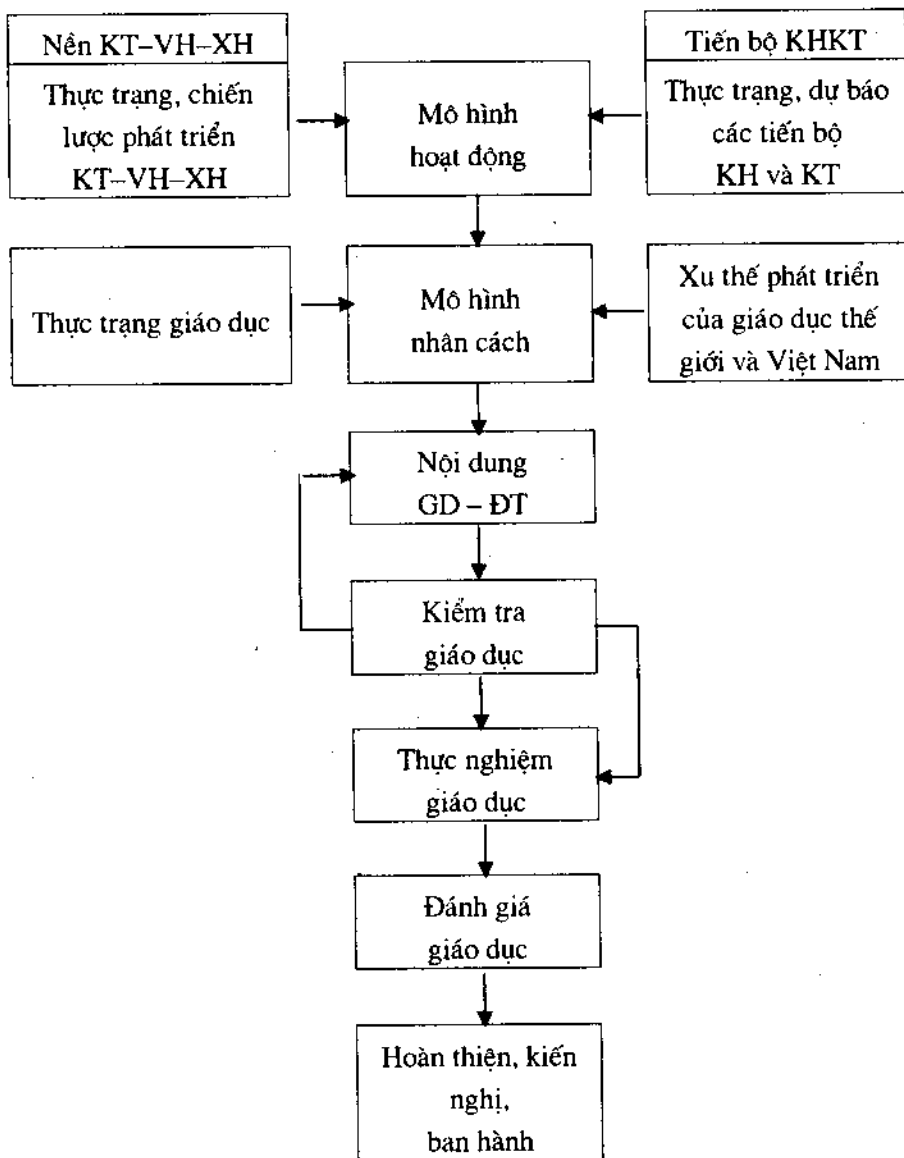
Do vậy, khi xây dựng mục tiêu đào tạo, chúng ta sẽ cần tập trung nghiên cứu để giải quyết được vấn đề của cấu trúc chất lượng bên trong của nó, thể hiện qua mô hình của *hoạt động sư phạm* và mô hình *cấu trúc nhân cách* con người phát triển hài hoà theo những định hướng giá trị như sau :

- *Tính hiệu quả trước mắt và lâu dài ;*
- *Tính lợi ích về mặt vật chất và tinh thần ;*
- *Thừa nhận và tôn trọng cá nhân, coi trọng cá tính nhằm giải phóng mọi năng lượng sáng tạo cho con người ;*
- *Liên kết và hợp tác nhằm huy động và quy tụ sức mạnh ;*
- *Thích ứng nhanh và nhạy cảm với những thay đổi của xã hội ;*
- *Biết cách thu thập và xử lý thông tin ;*
- *Biết được điểm xuất phát của mình để lựa chọn giải pháp tối ưu ;*
- *Biết hợp tác và thuyết phục người khác ;*
- *Có sức khoẻ tinh thần và thể chất.*

Việc tiến hành xác định mục tiêu đào tạo về thực chất là xác định kết quả chờ đợi chứ không phải là sự mô tả, tóm tắt hay chương trình hoá hành động. Trong nội dung của nó phải có chứa đựng cả những ý biểu đạt mục tiêu tổng quát, mục tiêu trung gian và mục tiêu chuyên biệt. Mục

tiêu đào tạo được coi là một phương tiện quan trọng cho hoạt động giáo dục – đào tạo chứ nó không còn là một mục đích tự thân. Khi xây dựng mục tiêu đào tạo, cần có sự dự báo, vì đào tạo, giáo dục về bản chất của nó là một việc làm vì và cho ngày mai. Chúng ta cần thấy rõ rằng yếu tố thời gian đã trở thành một hằng số, còn năng lực của các chủ thể đào tạo lại trở thành một biến số không xác định. Vì vậy khi tiến hành các tác động giáo dục – đào tạo, người thầy giáo sẽ phải nhận thức được yếu tố thời gian và năng lực của mình. Việc tiến hành kiểm tra, đánh giá tiến trình thực hiện nhiệm vụ đào tạo đã trở thành một khâu quan trọng của quá trình dạy học. Qua từng giai đoạn, mục tiêu đào tạo đều sẽ có sự thay đổi cho phù hợp với yêu cầu của xã hội. Ví như trước đây, việc kiểm tra và đánh giá được thực hiện ở bậc Tiểu học là xuất phát từ lối giáo dục yêu cầu bằng cấp, tuyển lựa để tiến hành phân loại, xếp hạng học sinh từ thấp lên cao. Sự đánh giá này xuất phát từ yêu cầu của nền giáo dục cổ truyền lấy điểm số của kết quả học tập làm tiêu chí cơ bản để xác định hiệu quả của việc thực hiện mục tiêu đào tạo. Ngày nay, do yêu cầu của công tác phổ cập giáo dục tiểu học cho mọi trẻ em từ 6 đến 14 tuổi sự kiểm tra – đánh giá này chỉ có tác dụng giúp cho thầy – trò hiểu rõ xem kết quả dạy học của mình ra sao để phấn đấu đạt được yêu cầu về văn hoá theo mục tiêu đào tạo mà thôi.

Nhân cách người học sinh được đào tạo với tư cách là sản phẩm cuối cùng sẽ được coi như kết quả tổng hợp của nhiều yếu tố tác động. Hoạt động và giao tiếp sư phạm góp phần quyết định sự phát triển của nhân cách. Một khi đã được hình thành thì nhân cách lại là chủ thể đích thực của các quá trình hoạt động và giao tiếp. Trong quá trình xây dựng mục tiêu đào tạo, cần xác định được rõ mô hình hoạt động giáo dục – đào tạo và mô hình nhân cách của người học sinh với tư cách là sản phẩm cuối cùng của các quá trình sư phạm. Do vậy, khi xây dựng mục tiêu đào tạo, chúng ta phải tìm ra được một cách đầy đủ các thông số của mô hình này qua phân tích lí luận cũng như phân tích hoạt động – quan hệ, thực nghiệm và tổng kết kinh nghiệm. Logic xây dựng mục tiêu đào tạo có thể được khách quan hoá những nội dung của sơ đồ sau :



Các yêu cầu chủ yếu của các phẩm chất nhân cách mà học sinh phải đạt được khi tốt nghiệp bậc Tiểu học là :

- Có lòng nhân ái và các phẩm chất nhân cách mang được bản sắc Việt Nam, có tình yêu thương quê hương – đất nước, biết sống công bằng và bác ái. Các em phải biết sống theo phong cách kính trên nhường dưới, đoàn

kết – thân ái, sẵn sàng hợp tác và sống hoà hợp với mọi người trong cộng đồng. Các em phải có ý thức đúng đắn về chức phận của mình đối với quê hương, đất nước, người thân, cộng đồng và môi trường sống. Chúng phải thực thi được lối sống hồn nhiên, mạnh dạn, trung thực, tự tin, trong sáng và năng động ;

- Phải có những tri thức cơ bản về tự nhiên, xã hội và tư duy. Phải biết cách hiểu biết con người để sống theo quy luật của cái đẹp, nhất là cái đẹp về tinh thần. Có được thói quen rèn luyện thân thể, giữ gìn vệ sinh để bảo vệ sức khỏe cho mình và cả cộng đồng ;

- Phải biết cách thực hiện các hoạt động và quan hệ, đặc biệt là các hoạt động học tập, tự phục vụ, cư xử với mọi người. Biết sử dụng những hiểu biết của mình vào các quá trình lao động đơn giản tại gia đình và ứng xử với người khác trong cuộc sống thường nhật.

Từ năm 2000 – 2020, các tác động giáo dục – đào tạo của bậc Tiểu học được định hướng vào việc thực hiện tốt các mục tiêu sau đây :

a) Mục tiêu chung mang tính xã hội và quốc gia là tiến hành xây dựng Tiểu học thành bậc học lành mạnh, mang đậm bản sắc dân tộc, phát triển bền vững và về cơ bản sẽ đạt trình độ tiên tiến. Sẽ có mạng lưới trường – lớp thích hợp và hầu hết các trường tiểu học đều phải đạt chuẩn quốc gia. Thực hiện việc phổ cập giáo dục tiểu học bắt buộc, đúng độ tuổi, từ 6 đến 14 đều được đi học và phát triển một cách lành mạnh về tất cả những phẩm chất nhân cách của mình.

b) Mục tiêu phát triển nhân cách là hình thành những cơ sở ban đầu rất cơ bản và thiết yếu cho sự phát triển toàn diện nhân cách con người Việt Nam trong thời kì công nghiệp hoá, hiện đại hoá khi đất nước được phát triển theo định hướng XHCN với dân giàu, nước mạnh, xã hội công bằng – văn minh. Những cơ sở ban đầu đó được bao gồm những thuộc tính về tình cảm, đạo đức, trí tuệ, thẩm mỹ và thể chất trẻ em. Trên những cơ sở đó hướng cho các em thực thi được phong cách sống tự tin, tự trọng và tự hào trong mọi hành vi – quan hệ của mình. Nội dung của vấn đề này sẽ được cụ thể hoá thành yêu cầu phải đạt được cho từng dạng hoạt động và từng môn học xác định.

c) Một số chỉ tiêu cụ thể

Một số chỉ tiêu cụ thể chúng ta đã và đang đặt ra là đến năm 2000, trong cả nước về cơ bản phải đạt được mục tiêu phổ cập giáo dục tiểu học ở 100% số tỉnh và 90% số xã. Có 1.000 trường đạt chuẩn quốc gia, các trường tiểu học còn lại sẽ đều phải có những tiến bộ rõ nét theo yêu cầu xây dựng trường chuẩn quốc gia. Mạng lưới trường lớp sẽ được quy hoạch, giảm tỉ lệ giáo viên còn thiếu xuống 50% so với năm 1997. Giáo viên đạt chuẩn – THSP hoàn chỉnh chiếm trên 80%. Sẽ làm gia tăng thêm tỉ lệ giáo viên có trình độ Cao đẳng và Đại học sư phạm Tiểu học lên cao hơn nữa.

Đến năm 2005 sẽ hình thành cấp Tiểu học mới theo mô hình của mẫu thiết kế mới. Bước đầu sẽ nâng chuẩn quốc gia, có 5% tổng số trường đạt được chuẩn mới. Trên 5% số trường sẽ đạt chuẩn quốc gia cũ. Các xã còn lại phải đạt được chuẩn phổ cập giáo dục tiểu học. Có 20% tổng số tỉnh đạt được phổ cập GDTH đúng độ tuổi. Hiệu quả đào tạo sẽ đạt trên 75%. Có trên 90% tổng số giáo viên tiểu học đạt chuẩn của giai đoạn trước năm 2000 và sẽ có trên 20% giáo viên có trình độ Cao đẳng – Đại học sư phạm Tiểu học.

Đến năm 2010 sẽ định hình và hoàn thiện phương thức xây dựng cấp Tiểu học mới theo nội dung giáo dục toàn diện để có chất lượng đào tạo tốt theo mô hình mới. Sẽ có 30% tổng số trường đạt chuẩn quốc gia của thời kì công nghiệp hoá, hiện đại hoá và số trường còn lại sẽ phải đạt chuẩn cũ. Có 50% tổng số tỉnh đạt được phổ cập giáo dục tiểu học đúng độ tuổi. Hiệu quả đào tạo sẽ đạt được trên 80%. Đội ngũ giáo viên sẽ có trên 50% đạt được trình độ Cao đẳng và Đại học sư phạm Tiểu học. Trong đó sẽ có trên 10% tổng số giáo viên đạt trình độ đại học, trên 40% có trình độ cao đẳng sư phạm và số còn lại sẽ đạt chuẩn cũ.

Việc xây dựng cấp Tiểu học chuẩn cũng như phát triển nhà trường tiểu học theo đúng như các chuẩn quốc gia sẽ được coi như là một giải pháp tổng thể có tính chiến lược và là bước phát triển tất yếu của giáo dục tiểu học. Mô hình nhà trường đạt chuẩn quốc gia đã được thiết kế là dựa trên cơ sở lí luận và thực tiễn của giáo dục Việt Nam cũng như của những tinh hoa văn hoá và kho tàng trí tuệ của toàn nhân loại. Những giải pháp cho giáo dục

04.11
tiểu học do tích hợp ở trong mình những cơ sở lí luận của sư phạm tiểu học và thực tiễn giáo dục sinh động – xác đáng đã và sẽ đảm bảo được những yêu cầu cụ thể cho việc xây dựng nhà trường cũng như phát triển bậc Tiểu học mới.

Việc xây dựng bậc Tiểu học chuẩn mực cũng như nhà trường tiểu học đạt chuẩn quốc gia sẽ được triển khai một cách đồng bộ theo một hệ thống giải pháp cụ thể như sau :

– Thiết kế mục tiêu và kế hoạch giáo dục tiểu học cho giai đoạn sau năm 2000 và tiến hành cụ thể hoá mục tiêu cùng kế hoạch giáo dục thành nội dung chương trình ; sách, tài liệu, thiết bị dạy học. Tiến hành xây dựng những chuẩn để đánh giá kết quả học tập của học sinh cũng như giảng dạy của giáo viên. Tiến hành xác định những quy định cụ thể về việc tổ chức các quá trình sư phạm cùng kế hoạch cho các hoạt động giáo dục cụ thể ;

– Xây dựng đội ngũ giáo viên đủ mạnh để nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện. Tiến hành đổi mới công tác đào tạo giáo viên tiểu học ở các trường sư phạm theo hướng đào tạo nghề dạy học ở bậc Tiểu học. Tiến hành thực hiện nội dung bồi dưỡng thường xuyên để đảm bảo cho giáo viên có đủ khả năng dạy tốt 9 môn theo đúng phương thức thầy tổ chức – trò hoạt động. Thực hiện các quá trình đào tạo – bồi dưỡng nội dung của các chuyên đề cho một bộ phận giáo viên đang dạy các môn Hát – Nhạc, Thể dục, Mĩ thuật. Sẽ sớm xây dựng và ban hành những quy định về chế độ chính sách đối với giáo viên tiểu học mà trong đó sẽ xác định rõ các định mức về lao động sư phạm cũng như chế độ phụ cấp cho những giáo viên ở vùng sâu, vùng xa, vùng núi và dạy trẻ khuyết tật. Tiến hành xếp lương cho giáo viên tiểu học một cách hợp lí theo các ngạch giáo viên, giáo viên chính, giáo viên cao cấp. Đổi mới công tác quản lí bậc học theo hướng phân cấp và sẽ định rõ trách nhiệm cho từng đối tượng nhằm nâng cao hiệu lực quản lí. Sẽ tiến hành tổ chức tốt việc bồi dưỡng cán bộ quản lí các cấp theo định kì; tiến hành tốt việc kiểm tra, đánh giá và bổ nhiệm đội ngũ cán bộ quản lí cũng như điều động họ theo

hướng làm tăng hiệu quả quản lí. Sẽ tiến hành xác định chế độ đãi ngộ thoả đáng với lao động quản lí các cấp ;

– Sẽ sớm xây dựng quy chế cho việc thực hiện công tác xã hội hoá giáo dục. Tiến hành huy động tốt các nguồn lực sẵn có để làm công tác giáo dục tiểu học theo những định hướng lớn của Đảng cũng như những quy định của Nhà nước.

Trong từng năm học, các cấp quản lí ngành sẽ đề ra những nhiệm vụ cụ thể cùng những biện pháp xác định nhằm tăng cường chỉ đạo. Tiến hành tốt việc kiểm tra – đôn đốc, đánh giá hiệu quả việc thực hiện mục tiêu, kế hoạch của từng năm học. Thực hiện tốt việc trao đổi thông tin hai chiều và phải biết cách cập nhật thông tin – số liệu theo đúng những yêu cầu của công tác quản lí hiện đại. Giáo dục trẻ em tuổi nhi đồng không được phép sai lầm và thất bại. Vì vậy, vào những thập kỉ 90 của thế kỉ XX, ở các quốc gia trên toàn thế giới đều đã có sự quan tâm đến việc thiết kế mô hình giáo dục tiểu học đầu thế kỉ XXI cho mình. Xu hướng chung của tư tưởng giáo dục này là trẻ em được coi như một nhân vật trung tâm mà mục tiêu của giáo dục cần phải hướng tới. Nhà trường nơi các em học tập cần phải thực hiện tốt những tác động giáo dục – đào tạo toàn diện, đảm bảo được về hồn nhiên và sự phát triển đúng đắn các phẩm chất nhân cách cho từng em. Đồng thời cũng phải tăng cường đầu tư cả về ngân sách và năng lực quản lí cho bậc Tiểu học.

II – NỘI DUNG, PHƯƠNG PHÁP VÀ KẾ HOẠCH GIÁO DỤC Ở BẬC TIỂU HỌC

1. Nội dung giáo dục ở bậc Tiểu học

a) Khái quát về nội dung giáo dục

Nội dung giáo dục – đào tạo được hiện thực hoá qua hệ thống nhiệm vụ của các hoạt động giảng dạy, học tập, giáo dục và giao tiếp sư phạm. Nội dung đó sẽ quy định hàm lượng của hệ thống tri thức, kĩ xảo và kĩ năng mà học sinh cần phải nắm vững nhằm đảm bảo cho việc hình thành và phát triển

những tiền đề tâm lí cần thiết làm cơ sở cho việc hình thành thế giới quan, nhân sinh quan, phẩm chất – năng lực của các em. Nói chung, toàn bộ những tri thức về tự nhiên, xã hội, tư duy cũng như những kinh nghiệm, phương thức thực hiện các loại hình hoạt động và quan hệ người – người đã được tích hợp lại để làm thành văn hoá người. Nhà khoa học khi phân tích nội dung của nền văn hoá đó đã lấy ra những thành tố cơ bản để làm thành nội dung giáo dục như sau :

- Hệ thống tri thức về tự nhiên, xã hội, tư duy cũng như về kĩ thuật và phương thức thực hiện các hoạt động – quan hệ ;

- Hệ thống kĩ năng, kĩ xảo, thói quen hoạt động trí tuệ và chân tay ;

- Hệ thống những kinh nghiệm hoạt động sáng tạo cùng thái độ đúng đắn đối với thế giới tự nhiên, xã hội và con người. Từ những thành tố này, nhà sư phạm sẽ tiến hành xây dựng nên những đơn vị tri thức cơ bản cho học vấn phổ thông cũng như kĩ thuật tổng hợp và kĩ thuật nghề nghiệp làm thành nội dung dạy học.

Việc xây dựng nội dung dạy học phải tuân thủ được những nguyên tắc cơ bản như sau :

- Phải hoàn toàn phù hợp với yêu cầu của mục tiêu giáo dục ;

- Phải đảm bảo được tính toàn vẹn và cân đối của giáo dục nhưng cần phải đặc biệt coi trọng công tác giáo dục chính trị – tư tưởng – đạo đức. Phải đảm bảo tính thống nhất chung cho toàn quốc nhưng vẫn phải tính đến đặc điểm riêng của từng địa phương. Bằng mọi cách phải đảm bảo cho những nội dung đã được xác định đó hoàn toàn phù hợp với đặc điểm lứa tuổi, giới tính, trang thiết bị, cơ sở vật chất hiện có của nhà trường ;

- Phải đảm bảo hình thành được ở học sinh hệ thống tri thức mới, cơ bản, hiện đại về tự nhiên, xã hội, về tư duy cùng những kĩ xảo, kĩ năng tương ứng với mỗi một đơn vị tri thức đó và những phương thức tư duy sáng tạo, kĩ năng xử thế kiểu người, những thái độ tích cực với thế giới đối tượng, với quan hệ người – người.

Phải kết hợp chặt chẽ giữa tính phổ thông, kĩ thuật tổng hợp và dạy nghề với nhau trong nội dung giáo dục. Khi tiến hành thực hiện nội dung dạy học phải đảm bảo được nguyên lí học đi đôi với hành, giáo dục kết hợp với lao động sản xuất và giáo dục của nhà trường gắn chặt với giáo dục của gia đình, xã hội. Cần kết hợp việc thực hiện những nhiệm vụ dạy học của thầy – trò với các hoạt động chính trị cũng như với công tác thực nghiệm khoa học, nội khoá kết hợp với ngoại khoá. Phải đảm bảo sự liên thông tri thức giữa các môn học và thường xuyên tiến hành hiện đại hoá nội dung của chúng. Ở Tiểu học, nội dung giáo dục bao gồm hệ thống tri thức, kĩ năng, định hướng giá trị, những chuẩn quan hệ đã lựa chọn phù hợp với yêu cầu của xã hội, vừa sức học sinh, cần – đủ đảm bảo cho trẻ có những tiền đề tâm lí cần thiết mà tiếp tục học lên PTCS hoặc ra cuộc sống và được xây dựng thành những nhiệm vụ của các môn học cũng như hoạt động ngoài giờ lên lớp.

b) Nội dung dạy học ở Tiểu học

Nội dung dạy học được thể hiện ở các vấn đề của các môn học bắt buộc cũng như tự chọn đã được cụ thể hoá bằng hệ thống tri thức trong sách giáo khoa. Sách dùng cho học sinh bao gồm hệ thống các bài chuẩn kiến thức và kĩ năng theo đúng chương trình, trong đó có các loại bài giảng tri thức mới, bài luyện tập, ôn tập. Các môn bắt buộc là Tiếng Việt, Toán, Đạo đức, Tự nhiên – Xã hội (riêng môn Tự nhiên – Xã hội thì ở lớp 4 – 5 được tách thành 3 môn khác biệt là Khoa học, Lịch sử, Địa lí), Kĩ thuật, Âm nhạc, Mĩ thuật và Thể dục. Nội dung của các môn bắt buộc này bao gồm những đơn vị kiến thức, kĩ năng, thái độ đã được biên soạn theo đúng như tinh thần của bộ chương trình và bản chuẩn kiến thức – kĩ năng do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành nhằm đảm bảo chất lượng chuẩn cũng như tính thống nhất của nó trong toàn quốc. Các môn tự chọn gồm có Tiếng nước ngoài, Tin học, Kinh tế gia đình. Ngoài ra, trong nội dung đào tạo còn có những vấn đề nâng cao dùng cho các môn Tiếng Việt, Tiếng dân tộc, Toán, Âm nhạc, Mĩ thuật, Thể dục và Khoa học.

Nội dung giáo dục – đào tạo ở bậc Tiểu học là ổn định. Phần lớn nội dung đó – khoảng 60% là các phần ổn định, bền vững như Tiếng Việt, bốn

phép tính cộng – trừ – nhân – chia, một số kĩ năng học tập cơ bản cùng kĩ năng sống sinh hoạt theo truyền thống, phần cập nhật có tính thời đại và những vấn đề được chất lọc từ tinh hoa văn hoá địa phương – cộng đồng.

Ở bậc Tiểu học cần và có điều kiện để thực hiện tốt những nội dung giáo dục Quốc ngữ, Quốc sử và Quốc văn. Toàn bộ nội dung giáo dục và đào tạo chứa đựng trong sách giáo khoa của các môn học cũng như những nhiệm vụ giáo dục ngoài giờ lên lớp ở bậc Tiểu học đều đã được lựa chọn, xây dựng theo nguyên tắc phát triển, chuẩn mực, tối ưu. Những tác động giáo dục – đào tạo được thực hiện ở bậc Tiểu học chủ yếu là hướng vào việc hình thành nên hệ thống kĩ năng cơ bản trên cơ sở lí thuyết và phát triển hoạt động tư duy lí luận. Vì vậy, về thực chất các phương thức giáo dục – đào tạo được thực hiện ở bậc Tiểu học là thầy tiến hành tổ chức – trò hoạt động, thầy thiết kế – trò thi công, thầy chủ đạo – trò chủ động, sáng tạo, tự giác và hăng say thực hiện các nhiệm vụ dạy học và giáo dục.

c) Nội dung của hoạt động ngoài giờ lên lớp

Những nhiệm vụ của các hoạt động ngoài giờ lên lớp được thực hiện thông qua việc tổ chức thực hiện các loại hình hoạt động chủ yếu như sau :

- Hoạt động vui chơi, giải trí, văn hoá, văn nghệ, thể dục – thể thao ;
- Hoạt động xã hội theo chủ điểm trong sinh hoạt của các tổ chức học sinh như lớp học, Sao Nhi đồng, Đội Thiếu niên tiền phong Hồ Chí Minh, đội tự quản theo địa bàn dân cư hoặc theo chương trình phối hợp hoạt động giữa nhà trường và cộng đồng ;
- Lao động công ích – xã hội ở trường hay ở địa bàn dân cư ;
- Hoạt động từ thiện giúp bạn, người khó, người già cả neo đơn và tàn tật ;
- Hoạt động ngoại khoá về khoa học, văn học, nghệ thuật, thể dục – thể thao và ngoại ngữ.

2. Phương pháp giáo dục tiểu học

a) *Phương pháp giáo dục* được coi là sự tổng hợp của các cách thức hoạt động của thầy giáo và học sinh trong sự tương tác với nhau nhằm thực hiện mục tiêu giáo dục với các phương tiện, biện pháp, hình thức tổ chức giáo dục nhất định. Phương pháp được coi như là sự vận động của nội dung, vì vậy chúng ta cần căn cứ vào những đặc trưng cụ thể của quá trình sư phạm tổng thể hay bộ phận mà tiến hành lựa chọn phương pháp giáo dục cho phù hợp.

b) *Các loại phương pháp giáo dục* được dùng trong các quá trình sư phạm bao gồm nhóm các phương pháp tổ chức các hoạt động xã hội và tích lũy kinh nghiệm ứng xử xã hội cho học sinh thông qua việc nêu đòi hỏi sư phạm, tạo dư luận xã hội, rèn luyện, giao việc, tạo tình huống giáo dục cùng nhóm các phương pháp hình thành các phẩm chất nhân cách cho các em như thi đua, khen thưởng, trách phạt ...

Để đảm bảo được tính hiệu quả của các tác động giáo dục – đào tạo trong các quá trình sư phạm, việc sử dụng các phương pháp giáo dục cần phải tuân thủ đúng theo các nguyên tắc sau :

- Day học và giáo dục phải hướng vào tính tích cực, lấy người học làm trung tâm. Đảm bảo phát huy được tính chủ động, tự giác, tích cực, sáng tạo và say sưa của từng em cũng như nhóm học sinh dưới sự hướng dẫn của thầy giáo. Thầy giáo luôn luôn đóng vai trò chủ động và sáng tạo trong việc lựa chọn cũng như phối hợp các phương pháp, các nội dung giáo dục sao cho phù hợp với đặc điểm các hoàn cảnh cá biệt và hoàn cảnh cụ thể của giáo dục ;

- Coi trọng các tác động bằng tình cảm, khích lệ và nêu gương để gây ấn tượng mạnh cùng hứng thú cho học sinh. Đa dạng hoá các hình thức tổ chức thực hiện những tác động giáo dục – đào tạo theo hướng phát huy tài năng sư phạm của thầy giáo cùng tiềm năng của học sinh ;

- Đảm bảo sự thống nhất về nội dung giáo dục cho tất cả mọi tác động của nhà trường, gia đình và xã hội. Kiên quyết loại trừ những phương pháp giáo dục có tính chất giáo điều, nhồi sọ, thuyết giáo suông, xa thực tiễn và áp đặt một cách khiên cưỡng của tư tưởng giáo dục cổ truyền.

Để thực hiện được nguyên tắc dạy học – giáo dục lấy người học làm trung tâm, khi thực thi các tác động giáo dục – đào tạo, người giáo viên cần phải tuân thủ các yêu cầu sư phạm như sau :

- Phải hiểu rõ bản chất, quy luật, động lực, nguyên tắc tổ chức các tác động giáo dục – đào tạo của quá trình sư phạm cũng như đặc tính tâm lí và trình độ phát triển nhân cách của từng em cũng như nhóm học sinh ;

- Phải nắm vững các chức năng của từng phương pháp giáo dục để sử dụng được chúng trong một tổng thể, cũng như nắm bắt và tạo lập được một cách kịp thời các tình huống sư phạm thích hợp ;

- Thường xuyên học hỏi đồng nghiệp, phân tích và đúc rút kinh nghiệm giáo dục của bản thân cũng như phải biết biểu hiện nhân cách của mình một cách mô phạm trong lối sống, ở mối quan hệ tốt đẹp với mọi người khi thực thi các tác động giáo dục – đào tạo theo kế hoạch đã định.

3. Kế hoạch giáo dục ở cấp (bậc) Tiểu học

Kế hoạch giáo dục được hiểu là một văn bản chuẩn của sự thiết kế tiến trình giáo dục theo mục tiêu, nội dung và thời gian xác định. Có thể có các loại hình kế hoạch như sau :

- Kế hoạch giáo dục tổng thể cho cả bậc Tiểu học được bao gồm kế hoạch dạy học ở trên lớp và kế hoạch giáo dục ngoài giờ lên lớp ;

- Kế hoạch dạy học từng môn học ;

- Kế hoạch cho cả năm học và kế hoạch định kì cho từng tuần, từng học kì của trường. Sau đây là những nội dung cơ bản của kế hoạch giáo dục ở bậc Tiểu học.

a) Kế hoạch dạy học ở trên lớp

Ở bậc Tiểu học, học sinh phải học trong 5 năm từ lớp 1 đến lớp 5. Mỗi năm học sẽ học 35 tuần lễ, mỗi tuần lễ có 5 ngày học. Dạy học các môn học bắt buộc trong mỗi ngày kéo dài không quá 4 giờ (tức 240 phút) và được phân thành tiết học, mỗi tiết học kéo dài trung bình 35 phút. Giữa hai tiết học trong một buổi sẽ cho học sinh nghỉ 10 phút. Mỗi buổi học có 25

phút nghỉ để tổ chức sinh hoạt vui chơi và tập thể dục. Việc phân phối thời gian dạy học cho từng môn của trường tiểu học được Bộ Giáo dục và Đào tạo qui định và hướng dẫn bằng văn bản thống nhất trong cả nước. Ở các trường tiểu học nếu có điều kiện sẽ tổ chức học nhiều hơn 5 buổi trong một tuần lễ, song đều phải thực hiện kế hoạch dạy học tối thiểu đã qui định. Ngoài các môn học bắt buộc, có thể tổ chức cho học sinh học thêm buổi theo các môn tự chọn. Chương trình tự chọn cũng được qui định thống nhất. Bộ Giáo dục và Đào tạo có quy định riêng về nội dung dạy học cho các trường chất lượng cao cũng như hoạt động cho các trường có điều kiện học nhiều hơn 5 buổi một tuần, cho các trường có dạy học bằng tiếng dân tộc, tiếng nước ngoài, song ngữ Việt Nam – tiếng nước ngoài và trường tiểu học dạy trẻ khuyết tật, trẻ có năng khiếu đặc biệt, thiếu năng...

Ở nước ta hiện nay, căn cứ vào đặc điểm phát triển tâm - sinh lí học sinh, chương trình tiểu học được cấu trúc theo hai giai đoạn học tập :

- Giai đoạn các lớp 1, 2, 3 gồm 6 môn học : Tiếng Việt, Toán, Đạo đức, Tự nhiên và Xã hội, Nghệ thuật, Thể dục.

- Giai đoạn các lớp 4, 5 gồm 9 môn học : Tiếng Việt, Toán, Đạo đức, Khoa học, Lịch sử và Địa lí, Kỹ thuật, Âm nhạc, Mĩ thuật, Thể dục.

Đối với các trường, lớp đã chuẩn bị đầy đủ các điều kiện về giáo viên, về cơ sở vật chất, thiết bị và được sự thoả thuận của gia đình học sinh có thể tổ chức dạy học Tiếng nước ngoài và Tin học, tổ chức bồi dưỡng năng lực học tập và hoạt động giáo dục theo chương trình tự chọn. Căn cứ vào kế hoạch, chương trình cụ thể của các môn học, mỗi trường tiểu học tự lập kế hoạch dạy học hằng tuần theo đặc điểm của nhà trường và của địa phương.

b) Kế hoạch hoạt động ngoài giờ lên lớp

Hàng ngày trong các buổi học sẽ có tổ chức các hoạt động vui chơi, thể dục, văn nghệ vào giữa các buổi học với thời gian là 25 phút. Hàng tuần sẽ có tổ chức chào cờ đầu tuần và sinh hoạt tập thể 1 tiết. Hàng tháng sẽ có

tổ chức một buổi sinh hoạt theo chủ đề không quá 120 phút. Trong hè sẽ thực thi các hoạt động sinh hoạt tập thể theo sự chỉ dẫn của Ban chấp hành Đoàn TNCS HCM cũng như của Ủy ban Bảo vệ và Chăm sóc Thiếu niên – Nhi đồng của địa phương. Sẽ tiến hành tổ chức các cuộc sinh hoạt chính trị tập thể vào các ngày lễ hội lớn như Quốc khánh, Khai giảng, Hội trường, 20-11. Ngoài ra cũng có tổ chức các hoạt động ngoại khoá về văn học, nghệ thuật, thể dục – thể thao. Các hoạt động này do nhà trường tiểu học phối hợp với các tổ chức và đoàn thể xã hội tiến hành thực hiện.

c) Kế hoạch năm học và kế hoạch định kì

Căn cứ vào nội dung của văn bản Kế hoạch, Chỉ thị năm học của Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng như những thông tin chỉ đạo của Bộ – Sở – Phòng chức năng, những chủ trương công tác của các cấp uỷ Đảng – Chính quyền địa phương, đặc điểm đội ngũ giáo viên – học sinh của trường, thực tế cơ sở vật chất – trang thiết bị – kĩ thuật dạy học của trường, nguyện vọng về giáo dục của cha mẹ học sinh và cộng đồng mà Hiệu trưởng sẽ tiến hành các hoạt động tổ chức xây dựng kế hoạch hoạt động cho trường mình. Có loại kế hoạch chung cho cả năm học cũng như kế hoạch định kì theo từng tháng, tuần, học kì, có kế hoạch cho từng mặt hoạt động cụ thể như dạy học, giáo dục và ngoài giờ lên lớp. Có những kế hoạch chi tiết cho từng lĩnh vực cụ thể như xây dựng cơ sở vật chất – thiết bị – kĩ thuật dạy học cũng như kế hoạch cho công tác hành chính quản trị, tổ chức, thanh tra – kiểm tra, hoạt động của tổ chức Đảng – Đoàn – Đội – Sao nhi đồng – Hội học sinh, hoạt động tài chính, chỉ đạo phối hợp với cộng đồng trong việc tham gia và giúp đỡ giáo dục, phát hiện – bồi dưỡng học sinh có năng khiếu, giáo dục giá trị nhân văn – quốc tế, giáo dục học sinh hư – chậm tiến, giáo dục hoà nhập cộng đồng, giáo dục dân số – giới tính – sức khoẻ – HIV/AIDS, chống ma tuý, công tác xã hội hoá giáo dục, đánh giá và dân chủ hoá nhà trường.

Nội dung của các kế hoạch phải có tính khả thi, được xây dựng một cách khoa học, trình duyệt và tổ chức thực hiện một cách hợp lí trong thực tế. Cần có sự kiểm tra, đánh giá tiến trình và kết quả của việc thực

hiện kế hoạch đã định để có những tác động hiệu chỉnh nếu cần nhằm đảm bảo tính hiệu quả của công tác giáo dục – đào tạo của nhà trường theo mục tiêu của bậc Tiểu học.

III – PHỔ CẬP GIÁO DỤC TIỂU HỌC, GIÁO DỤC HOÀ NHẬP CỘNG ĐỒNG VÀ SỰ ĐỔI MỚI BẬC HỌC

1. Phổ cập giáo dục tiểu học

a) Khái quát về phổ cập giáo dục tiểu học

Phổ cập giáo dục tiểu học được hiểu là quá trình tổ chức thực hiện các tác động giáo dục – đào tạo cho mọi thành viên trong xã hội ở độ tuổi 6 – 14 có học vấn tiểu học. Đây là một việc làm quan trọng của nhà giáo dục nhằm góp phần thực hiện quyền lợi học tập – phát triển nhân cách của mọi trẻ em lứa tuổi nhi đồng cũng như tạo lập mặt bằng dân trí trong xã hội, làm cơ sở cho việc đào tạo nguồn lực con người và phát triển học vấn cho mọi công dân.

b) Thực hiện phổ cập giáo dục tiểu học theo chuẩn quốc gia

Luật Giáo dục có ghi nội dung của những vấn đề cơ bản về phổ cập giáo dục tiểu học như sau :

- Nhà nước thực hiện chính sách phổ cập giáo dục tiểu học bắt buộc từ lớp 1 đến lớp 5 với tất cả trẻ em trong lứa tuổi từ 6 – 14 tuổi ;

- Trẻ em 6 tuổi phải được học lớp 1 ngay từ đầu năm học. Học sinh sẽ phải đạt trình độ giáo dục tiểu học trước tuổi 15 ;

- Các cơ quan nhà nước, các tổ chức xã hội, tổ chức kinh tế, gia đình và mọi công dân đều có trách nhiệm thực hiện chương trình, mục tiêu phổ cập giáo dục tiểu học do Hội đồng Bộ trưởng quy định đối với địa phương.

Mục tiêu phấn đấu của công tác phổ cập giáo dục tiểu học mang tính quốc gia đến năm 2000 phải đạt được những nội dung sau :

- Phổ cập giáo dục cho trẻ em đạt mức 90% trở lên phải học xong Tiểu học trước tuổi 15, số còn lại học xong lớp 3. Không để cho bất kì trẻ em nào bị mù chữ vào tuổi 15 ;

- Ở vùng đô thị, đồng bằng, miền núi thấp ít nhất phải đạt 90% tổng số trẻ em học xong Tiểu học trước tuổi 15. Số 10% còn lại phải học xong lớp 3 ;

- Ở các vùng dân tộc ít người, vùng cao – xa xôi – hẻo lánh phải đạt mức 90% tổng số trẻ em học hết lớp 3 trước 15 tuổi.

Chuẩn quốc gia về phổ cập giáo dục tiểu học khẳng định rằng, mọi trẻ em được công nhận đạt tiêu chuẩn phổ cập giáo dục tiểu học khi đã học hết và đạt yêu cầu toàn bộ chương trình tiểu học trước 15 tuổi. Các đơn vị cơ sở xã – phường, thị trấn đạt được phổ cập giáo dục tiểu học phải thoả mãn ba yêu cầu cơ bản sau :

- Có 90% số trẻ em ở độ tuổi 6 – 11 đang đi học hoặc đã học xong Tiểu học ;

- Còn giữ vững được 90% tổng số trẻ em đã vào học cách đây 5 năm đang tiếp tục theo học ;

- Đang có 90% tổng số học sinh tuổi 11 – 14 đang đi học hoặc đã học hết Tiểu học. Riêng ở vùng khó khăn tỉ lệ này phải đạt trên 80%.

Để thực hiện có hiệu quả công tác phổ cập giáo dục tiểu học, các cơ quan nhà nước cùng các tổ chức xã hội – kinh tế và gia đình phải có nhiều biện pháp tác động. Ngành Giáo dục – Đào tạo phải chú ý thực hiện tốt các công việc cơ bản như sau :

- Tiến hành quy hoạch mạng lưới trường tiểu học một cách đa dạng, hợp lí đến từng địa bàn dân cư. Tạo mọi điều kiện để tổ chức được các loại hình trường – lớp dân lập, lớp ghép, lớp tại gia đình, lớp linh hoạt cho những người làm công tác từ thiện – tình thương ;

- Thực hiện tốt công việc củng cố trường – lớp, hoàn thiện trang thiết bị dạy học, xây dựng đội ngũ cán bộ quản lí đủ mạnh, đào tạo – bồi dưỡng đội ngũ giáo viên đủ về số lượng và có năng lực đảm đương được tốt các tác động giáo dục – đào tạo ở Tiểu học, tập trung chú ý đảm bảo lợi ích cho giáo viên, nhất là ở các vùng khó khăn ;

- Thực hiện việc đổi mới toàn diện phương thức tư duy giáo dục tiểu học nhằm đảm bảo được tốt chất lượng đào tạo, giảm tỉ lệ bỏ học và lưu ban tới mức thấp nhất.

c) Trách nhiệm của nhà trường và giáo viên tiểu học

Nhà trường và giáo viên tiểu học là những chủ thể có trách nhiệm chính trong công tác phổ cập giáo dục tiểu học (PCGDTH) như sau :

- Đóng vai trò cố vấn cho chính quyền cơ sở và mọi người trong cộng đồng về việc xây dựng kế hoạch PCGDTH cũng như tổ chức chỉ đạo việc thực hiện kế hoạch đó trong địa bàn dân cư địa phương mình ;

- Tiến hành tuyên truyền, phổ biến đến tận từng người dân trong địa bàn dân cư về nội dung PCGDTH để mọi người có được những hiểu biết cần thiết mà thực hiện trách nhiệm và nghĩa vụ của mình ;

- Vận dụng nhiều hình thức tổ chức dạy học ở địa bàn dân cư của mình phụ trách. Chú ý đảm bảo huy động được đủ và ổn định một đội ngũ giáo viên theo yêu cầu của PCGDTH. Đảm bảo tốt chất lượng đào tạo, tích cực thực hiện các tác động xoá mù chữ và kiên trì vận động trẻ em bám lớp – trường.

2. Giáo dục hoà nhập cộng đồng

Nội dung cơ bản của giáo dục hoà nhập cộng đồng là nền giáo dục phải góp phần giải quyết tốt những nhu cầu nâng cao mặt bằng dân trí trong cộng đồng và mọi tổ chức chính trị – xã hội – kinh tế – văn hoá. Các đoàn thể và cá nhân của cộng đồng đó phải có trách nhiệm tham gia xây dựng để phát triển giáo dục. Đảm bảo sự thực thi tốt tất cả các tác động giáo dục – đào tạo trong mối quan hệ biện chứng lẫn nhau giữa các yếu tố môi trường, gia đình, nhà trường và xã hội. Đảm bảo đào tạo ra những con người đã tốt nghiệp Tiểu học có được những phẩm chất nhân cách đáp ứng mọi yêu cầu của thực tiễn đời sống kinh tế, văn hoá, xã hội trong cộng đồng. Bằng bất cứ giá nào cũng phải đưa tất cả mọi trẻ em lứa tuổi từ 6 đến 14 tuổi trong đó có các em bị thiếu năng, khuyết tật, lang thang – cơ nhỡ vào thực hiện các nhiệm vụ học tập trong các quá trình sư phạm tiểu học. Đưa trẻ vào thực tiễn và tiến hành xây dựng các tổ chức đoàn thể của quần chúng thành những tập thể vững mạnh để tham gia tích cực vào công tác PCGDTH.

3. Đổi mới phương thức tư duy giáo dục tiểu học

Trước đây như chúng ta đã thấy, với cái tên Trường cấp I và là phần đầu của trường phổ thông cơ sở (PTCS) thì giáo dục tiểu học không có được mục tiêu cụ thể cùng các hoạt động riêng biệt và bắt buộc tồn tại như phương thức giáo dục của trường cấp II. Trong một thời gian dài, chất lượng giáo dục tiểu học bị sa sút. Trẻ em lứa tuổi nhi đồng lần đầu tiên được thực hiện các hoạt động học tập để chiếm lĩnh nền văn hoá người nên nhân cách của chúng chỉ mới bắt đầu được phát triển, còn nặng tính bản năng. Nhân cách các em được phát triển chịu sự quy định của nhiều yếu tố. Nhưng giáo dục tiểu học vẫn đóng vai trò chủ đạo trong việc hình thành nên những phẩm chất nhân cách tốt và xã hội hoá dần bản năng sinh vật của các em. Nhân cách là yếu tố quan trọng quy định đặc tính hoạt động của mỗi một con người trong các điều kiện của nền kinh tế – văn hoá – xã hội. Muốn đào tạo ra những nhân cách phát triển phải tiến hành đổi mới tư duy giáo dục tiểu học và sử dụng được nó một cách hiệu quả vào việc xác định mục tiêu, nội dung, phương pháp cùng hình thức tổ chức giáo dục – đào tạo.

Chúng ta đã tiến hành tách phần đầu cấp PTCS thành Trường tiểu học với mục tiêu riêng cùng tính chất, hình thức tổ chức và nội dung giáo dục xác định. Đã thực hiện việc đổi mới nội dung, phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức và thời gian đào tạo ở bậc học một cách hợp lí. Đã tổ chức việc học hai buổi một ngày. Ở các trường đã có lớp bán trú học theo chương trình chất lượng cao, tự chọn hoặc củng cố. Đã tiến hành đổi mới cơ chế quản lí nhà trường tiểu học thông qua các biện pháp tác động về mặt kinh tế – hành chính và tâm lí – xã hội đến đối tượng quản lí.

Sự nghiệp giáo dục tiểu học là của quần chúng nhưng trường tiểu học lại đóng vai trò chính yếu. Để có thể đóng góp phần nào đó của mình vào sự nghiệp giáo dục tiểu học, người giáo viên phải thường xuyên bồi dưỡng về chuyên môn, nghiệp vụ cũng như biết rèn luyện – tự rèn luyện để làm phát triển được những năng lực và phẩm chất nhân cách nhà sư phạm tiểu học. Phải tiến hành thực thi hợp lí toàn bộ các tác động giáo dục – đào tạo theo đúng quy luật của các quá trình sư phạm tiểu học. Phải nắm vững

được những yêu cầu khách quan của nền kinh tế – văn hoá – xã hội trong cộng đồng để có những tác động giáo dục – đào tạo phù hợp. Phải thường xuyên cập nhật hoá được các đơn vị tri thức mới cũng như lí luận dạy học – giáo dục hiện đại để tiến hành đổi mới nội dung và phương pháp đào tạo. Cần nắm vững được những tư tưởng chỉ đạo của các cấp quản lí ngành cũng như những yêu cầu của các bậc cha mẹ học sinh, đặc điểm tâm – sinh lí, hoàn cảnh – điều kiện của từng học sinh và các điều kiện, cơ sở vật chất, trang thiết bị, kĩ thuật dạy học của trường mình để việc thực thi các quá trình sư phạm tiểu học đạt hiệu quả tối ưu.

Ở nước ta, cuộc cải cách giáo dục lần thứ ba được thực hiện từ năm 1981 đã có chủ trương đưa trẻ vào học lớp 1 khi các em tròn 6 tuổi. Nước ta đã kí, phê chuẩn và cam kết thực hiện Công ước Liên hợp quốc về quyền trẻ em. Với truyền thống bảo vệ, chăm sóc và giáo dục trẻ, thể hiện sự cam kết quốc tế về việc thực hiện các quyền cơ bản của trẻ, Quốc hội nước CHXHCN Việt Nam đã ban hành Luật Giáo dục và Luật Bảo vệ, chăm sóc và giáo dục trẻ em.

Tại Hội nghị Quốc gia về trẻ em Việt Nam được tổ chức vào tháng 12 năm 1991 chúng ta đã nêu ra cam kết 10 điểm, trong đó nhấn mạnh rằng PCGDTH cho trẻ phải đạt mức 90% tổng số em học sinh tiểu học trước 15 tuổi, số còn lại phải xong lớp 3 và không để cho bất kì em nào bị mù chữ vào tuổi 15 ở năm 2000. Muốn đạt mục tiêu PCGDTH cần có biện pháp tác động để đảm bảo cho trẻ em được đi học, đặc biệt là những em ở vùng khó khăn – vùng cao, vùng xa, vùng sâu, vùng dân tộc ít người và trẻ em mồ côi, khuyết tật, lang thang – cơ nhỡ. Cũng phải tập trung chú ý để chỉ đạo tốt việc dạy học ở Tiểu học sao cho đảm bảo được chất lượng, giảm tỉ lệ lưu ban xuống không quá 3%. Đảm bảo cho mọi trẻ em sau khi tốt nghiệp Tiểu học đều được phát triển cả về trí tuệ, đạo đức, tình cảm, thẩm mĩ và thể chất để có thể có đủ điều kiện tâm lí cần thiết mà tiếp tục học lên THCS hoặc ra cuộc sống.

Hiện tại, chất lượng của giáo dục tiểu học chưa đạt được mức độ cao. Có thể là do việc đầu tư cho giáo dục tiểu học chưa đạt yêu cầu tối thiểu

cũng như đời sống của đội ngũ giáo viên còn gặp khó khăn. Việc đào tạo – bồi dưỡng giáo viên chưa đáp ứng được yêu cầu của thực tiễn và do phương thức dạy học còn lạc hậu. Nhìn chung, trong toàn quốc đã đẩy mạnh phong trào tổ chức các hoạt động dạy học theo hướng tích cực hoá hoạt động học tập, lấy học sinh làm trung tâm. Song, hiện tượng thầy nói – trò nghe, thầy đọc – trò chép, thầy nói – trò nhắc lại, đọc theo, nói theo, thầy tích cực giảng và làm mọi điều – trò thụ động ngồi nghe theo thầy làm mẫu mà không biết phải làm gì cả vẫn còn diễn ra một cách rõ nét. Nhìn chung, phương thức dạy học giáo điều – cổ truyền đã không có khả năng tạo ra những tiền đề tâm lí cần thiết để làm phát triển ở trẻ trí thông minh, tính năng động, sáng tạo trong hành động. Cũng có thể do chúng ta chưa nhận thức được đúng bản chất của trẻ em hiện đại mà còn lấy mình làm mẫu để phán xét cũng như đánh giá và giáo dục các em một cách áp đặt. Do vậy, những tác động giáo dục – đào tạo của chúng ta chưa có khả năng tạo cho trẻ có được sự quan tâm cũng như sự hứng khởi cần thiết khi giải quyết các nhiệm vụ học tập trong nhà trường tiểu học.

Trên thế giới, nhìn chung số năm học dành cho bậc Tiểu học được kéo dài từ 3 đến 10 năm. Trong đó, 3 năm có 1 nước, 4 năm – 8 nước, 5 năm – 34 nước, 6 năm – 103 nước, 7 năm – 16 nước, 8 năm – 23 nước, 9 năm – 44 nước, 10 năm – 1 nước. Trẻ em lứa tuổi từ 4 đến 8 tuổi bắt đầu đi học. Trong đó, 4 tuổi có 1 nước, 5 năm – 36 nước, 6 năm – 113 nước, 7 năm – 48 nước, 8 năm – 2 nước. Hội nghị Quốc tế về giáo dục họp tại Giơnevơ lần thứ 39 năm 1984 đã nêu ra ba vấn đề lớn như sau :

- Đảm bảo sự giáo dục cho mọi người được thực hiện ở trong môi trường khoa học và kĩ thuật, có tính đến các nhóm người bị thiệt thòi ;

- Xu hướng cơ bản của giáo dục là chuẩn bị tâm thế sẵn sàng đi vào lao động cho mọi trẻ em cũng như dạy học hướng vào sự tích cực hoá hoạt động học tập, lấy trẻ em làm trung tâm, giáo dục cho ngày mai và hoà nhập cộng đồng ;

- Việc phổ cập và đổi mới giáo dục tiểu học sẽ được thực hiện trong viễn cảnh của việc bước đầu làm quen của trẻ với những khoa học – kĩ thuật.

Hội nghị này còn nêu ra những kiến nghị gồm 11 điểm về giáo dục tiểu học trong đó cần chú ý ba vấn đề cơ bản như sau :

- Giáo dục tiểu học cần được coi như là yếu tố nền tảng của hệ thống giáo dục. Sự phối hợp giữa các tác động của giáo dục tiểu học với các tác động ở các giai đoạn giáo dục khác cần được củng cố. Đảm bảo được tính liên thông của các mục tiêu cùng nội dung và cơ cấu giáo dục ở bậc Tiểu học. Ở những nơi có điều kiện phải làm cho tất cả trẻ em đều được tiếp thu học vấn giáo dục mầm non và tham gia các hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp ;

- Việc PCGDTH không chỉ được xem xét dưới góc độ số lượng một cách thuần túy mà phải chú ý cả chất lượng. Ở các trường tiểu học dù chưa đạt yêu cầu PCGDTH vẫn phải tiến hành đổi mới tư duy thường xuyên về mục đích, cơ cấu tổ chức, nội dung, phương pháp và phương tiện giáo dục nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho mọi học sinh đều có được những cơ hội học tập tốt nhất về sau này ;

- Việc tiến hành PCGDTH không được làm suy giảm hay hạ thấp chất lượng giáo dục. Mỗi một trẻ em trong cộng đồng đều có quyền tiếp nhận một nền giáo dục có chất lượng cao và không được phép sai lầm. Với một khoảng thời gian vừa đủ để đảm bảo cho sự phát triển được toàn bộ các phẩm chất nhân cách con người như là một thành viên tích cực của xã hội, giáo dục tiểu học có thể hình thành được ở mọi trẻ em tuổi nhi đồng cả một hệ thống tri thức lí luận chung cùng kĩ năng hành động khái quát cần thiết cho cuộc sống thường nhật để từ đó có thể sẵn sàng bước vào lao động hoặc tiếp tục học tập lên cấp THCS. Một nền giáo dục như vậy sẽ có khả năng phát triển tối đa được những tiềm năng, năng lực, hứng thú và phẩm giá nhân cách con người hiện đại cho trẻ em.

Nguyên tắc của đổi mới tư duy giáo dục tiểu học là phải coi trọng việc tìm kiếm những phương thức tác động mới cho các quá trình sư phạm tiểu học và coi chúng như những điều kiện cần thiết để cải thiện chất lượng giáo dục. Nó như là một nhân tố quan trọng góp phần thực hiện công tác PCGDTH. Việc đổi mới này không được hiểu là một cuộc cải cách có hạn trong một thời gian với một không gian sư phạm eo hẹp nào đó. Nó phải được xem như một quá trình cải biến thường xuyên cách nghĩ về mục tiêu

1041.401
8XN.O.
101.2

1

là một mặt của sự đổi mới tư duy giáo dục tiểu học và việc làm này mới chỉ dừng ở mức đại cương, khái quát về những nguyên lí chung của chúng mà thôi ;

- Việc làm quen bước đầu với khoa học – công nghệ này phải có tác dụng làm phát triển được ở trẻ những thái độ hoài nghi khoa học, óc sáng tạo, khả năng biết phân tích – phê phán những sự kiện xảy ra xung quanh, tính khách quan – trung thực, tính logic – chặt chẽ của suy nghĩ khi giải quyết bất kì vấn đề gì. Công việc này cần được bắt đầu từ sự tìm hiểu những khái niệm khoa học – kĩ thuật có tính chất cơ sở để từ đó trẻ sẽ có khả năng, năng lực thích ứng với những biến đổi của khoa học – công nghệ khi bước vào cuộc sống lao động.

- Những vấn đề của khoa học – công nghệ được đưa vào nội dung đào tạo ở Tiểu học phải bảo đảm tính hiện đại và tiến bộ. Những vấn đề của nó phải được kiểm nghiệm qua các thực nghiệm giáo dục đã thực hiện một cách công phu trước khi đem áp dụng đại trà nhằm đảm bảo chất lượng và hiệu quả của những tác động đổi mới của mình.

Giáo dục của bất kì hình thái ý thức – xã hội nào cũng có sự liên hệ mật thiết với đời sống của xã hội ấy. Nội dung của giáo dục bao giờ cũng phản ánh trình độ phát triển của nền kinh tế – văn hoá – xã hội của một giai đoạn lịch sử nhất định và được thực hiện thông qua những phương thức giáo dục xác định. Do được nảy sinh trong các điều kiện của nền kinh tế tiểu nông – gia trưởng nên nền giáo dục cổ truyền đã mang nặng tính chất áp đặt, giáo điều và may rủi. Phương thức giáo dục đó thể hiện sự áp đặt một chiều theo khuôn mẫu có sẵn và dùng thuật khuyên răn để buộc trẻ phải chấp nhận những chân lí giáo điều. Do vậy, người học sẽ không có được những kĩ năng hành động sáng tạo mà chỉ biết nói và hành động theo khuôn mẫu có sẵn, với tính thụ động – tiêu cực.

Trong xã hội hiện đại với nền văn minh thông tin, cuộc cách mạng khoa học – công nghệ đã đạt được những thành tựu rực rỡ bằng tự động hoá và những phương tiện máy tính, người máy hiện đại, công nghệ sinh học, năng lượng và vật liệu mới. Do được áp dụng những thành tựu mới của khoa

học – kĩ thuật mà trong đời sống xã hội đã hiện tồn những máy móc, công cụ kĩ thuật tối tân và những phương tiện kĩ thuật hiện đại. Sống trong điều kiện đó, ở học sinh tiểu học đã xuất hiện những nhu cầu, mong muốn tự khám phá ra nguyên nhân – kết quả – bản chất của thế giới đối tượng. Từ đó năng lực tư duy khoa học được hình thành. Để đáp ứng được nhu cầu chính đáng của học sinh, nền giáo dục tiểu học phải có những thay đổi cả về nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học cho phù hợp. Nền giáo dục hiện đại phải phù hợp với xu thế dân chủ hoá, phải có phương pháp tác động được phỏng tác theo phương thức sản xuất hiện đại công nghiệp và phải đào tạo được những con người biết sống hoà nhập cộng đồng. Một trong những giải pháp góp phần thực hiện vấn đề này là đưa công nghệ giáo dục vào bậc Tiểu học (V.V. Đavudóp 1965, Hồ Ngọc Đại 1975, Nguyễn Kế Hào 1985, và những người khác).

Giải pháp đưa công nghệ giáo dục vào nhà trường tiểu học góp một phần nào đó vào việc tạo lập những cơ sở hành động cho việc tổ chức, điều khiển và kiểm soát các quá trình sư phạm tiểu học mà nhờ đó, những thuộc tính nhân cách của học sinh tiểu học sẽ được nảy sinh. Do vậy, sản phẩm của giáo dục tiểu học sẽ hoàn toàn chắc chắn, tất yếu, được nhận thức, điều khiển để đúng ngay từ đầu cũng như trong suốt các quá trình sư phạm. Sản phẩm đó sẽ không thể là kết quả của những tác động tùy tiện, may rủi và phụ thuộc vào kinh nghiệm của từng giáo viên riêng lẻ như chúng ta đã từng thấy trong các quá trình sư phạm của nền giáo dục cổ truyền.

Định hướng lí luận cho các thao tác sư phạm của nền giáo dục cổ truyền là tư duy kinh nghiệm và cho nền giáo dục mới là tư duy lí luận. Theo định hướng của tư duy lí luận thì toàn bộ nội dung và phương pháp giáo dục của nhà trường Tiểu học sẽ có khả năng tạo ra được những cơ sở tâm lí – giáo dục học cần thiết, đủ để làm phát triển một cách tự nhiên các phẩm chất nhân cách của trẻ em hiện đại cho học sinh tiểu học. Nhà trường hiện đại sẽ đào tạo ra cái mà xã hội cần cũng như cái sẽ phải có được ở học sinh tiểu học. Tất nhiên cái mới – cái sẽ có này bao giờ cũng được hình thành trên cơ sở những tiền đề tâm lí nhất định. Nhưng nó chưa bao giờ có trong hiện thực mà nó phải được nhận thức, phát hiện ra và được điều khiển thông qua các tác động hình thành.

Giáo dục tiểu học hiện đại không lấy người lớn làm chuẩn mực để phán xét trẻ em cũng như không lấy thầy giáo tiểu học làm trung tâm, không lấy giáo lí học đường làm nội dung giáo dục và không lấy phương pháp giảng giải – minh hoạ làm phương pháp dạy học chủ đạo. Nhà trường tiểu học mới coi trẻ em là nhân vật trung tâm, là cơ sở xuất phát và linh hồn cho mọi hoạt động tư duy sư phạm nhằm xác định rõ mục đích, nội dung và phương pháp tác động. Người thầy giáo tiểu học sẽ lấy sự phát triển của trí tuệ, đạo đức, tình cảm, kĩ năng sáng tạo trong hành động cũng như quan hệ giao tiếp của nhân cách học sinh làm lẽ sống và hạnh phúc của mình. Với định hướng tư duy sư phạm như vậy, nhà trường tiểu học hiện đại sẽ có thể có đủ khả năng để đào tạo được những nhân cách của con người phát triển toàn diện cũng như sẽ chuẩn bị đủ tiềm lực con người cho ngày mai chứ không phải cho ngày hôm nay hoặc ngày hôm qua như nền giáo dục cổ truyền vẫn thường làm. Đó là tính cách mạng và tính khoa học của nền giáo dục tiểu học hiện đại.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP

1. *Hãy phân tích tính chất, mục tiêu, nội dung, phương pháp, kế hoạch và nội dung của những định hướng chiến lược cho sự phát triển giáo dục tiểu học.*
2. *Trình bày nội dung cơ bản của công tác phổ cập giáo dục tiểu học, giáo dục hoà nhập cộng đồng và đổi mới tư duy giáo dục tiểu học.*
3. *Hãy tiến hành xác định tổng số trẻ em 6 – 14 tuổi ở địa phương mà mình đang sống. Trên cơ sở đó, nêu ra tổng số trẻ đã đạt phổ cập giáo dục tiểu học theo độ tuổi, tổng số trẻ đang đi học lớp 1 đến lớp 5, tổng số trẻ không đi học và bỏ học. Qua các số liệu đó, hãy phân tích, đánh giá để rút ra kết luận và kiến nghị về tình hình giáo dục tiểu học ở địa phương đó.*

Chương IV

TRƯỜNG TIỂU HỌC

Với tư cách là một đơn vị cơ sở của hệ thống giáo dục quốc dân, trường tiểu học sẽ giữ một vai trò quan trọng, góp phần quyết định vào việc thực hiện mục tiêu đào tạo của bậc học. Chương này sẽ trình bày một cách khái quát về vị trí, nhiệm vụ, các loại hình trường – lớp, cơ cấu tổ chức và cơ sở vật chất – thiết bị – kĩ thuật dạy học của trường tiểu học.

I – VỊ TRÍ, NHIỆM VỤ VÀ CÁC LOẠI HÌNH TRƯỜNG – LỚP TIỂU HỌC

1. Vị trí nhiệm vụ của trường tiểu học

a) Vị trí của trường tiểu học

Trường tiểu học là đơn vị cơ sở của hệ thống giáo dục quốc dân của nước Cộng hoà xã hội chủ nghĩa Việt Nam, có trách nhiệm trực tiếp giáo dục và đào tạo trẻ em lứa tuổi nhi đồng từ 6 đến 11 được học từ lớp 1 đến lớp 5 theo đúng mục tiêu, nội dung cùng kế hoạch giáo dục mà Bộ Giáo dục và Đào tạo đã quy định.

b) Nhiệm vụ của trường tiểu học

Trường tiểu học có nhiệm vụ cơ bản như sau :

- Thực hiện kế hoạch PCGDTH và tham gia những tác động xoá mù chữ cho mọi người trong cộng đồng nơi trường đóng ;
- Thực hiện đầy đủ, có chất lượng những yêu cầu của nội dung, kế hoạch giáo dục thống nhất của Bộ Giáo dục và Đào tạo ;
- Góp phần tích cực vào việc xây dựng môi trường văn hoá – giáo dục cũng như đóng vai trò chủ đạo trong việc thống nhất các yêu cầu giáo dục giữa nhà trường, gia đình và các tổ chức – lực lượng giáo dục của xã hội. Khai thác cũng như tổ chức được mọi sự đóng góp của các thành viên trong cộng đồng để tham gia vào việc giáo dục trẻ và phát huy vai trò là trung tâm văn hoá đối với cộng đồng.

2. Các loại hình trường – lớp tiểu học

Những nhiệm vụ giáo dục – đào tạo của nhà trường tiểu học được thực hiện theo đơn vị lớp học. Nói chung, lớp học bao gồm những học sinh

cùng độ tuổi và trình độ được học thống nhất theo cùng một chương trình, do một giáo viên dạy và trực tiếp làm chủ nhiệm trong một phòng học xác định. Có thể xếp những học sinh có năng khiếu đặc biệt hoặc thiếu năng – khuyết tật vào những lớp riêng. Ở vùng cao gặp nhiều khó khăn thì có thể tổ chức lớp ghép bao gồm những em có nhiều trình độ, lại do một giáo viên đảm nhiệm việc giảng dạy và phụ trách lớp. Trong mỗi lớp có thể sẽ có những giáo viên chuyên giảng dạy về các môn Âm nhạc hoặc Mỹ thuật, Thể dục và Tiếng nước ngoài. Ở mỗi một đơn vị lớp sẽ có một đội ngũ cán bộ giáo viên chủ nhiệm chỉ định hoặc do tập thể bầu ra và học sinh của lớp đó được chia thành những nhóm, tổ xác định mà mỗi một đơn vị này đều có một em làm tổ – nhóm trưởng.

Có thể có các loại hình trường – lớp tiểu học như sau :

- Trường tiểu học công lập do Nhà nước tổ chức và quản lí ;
- Trường tiểu học bán công do Nhà nước và nhân dân đứng ra cùng tổ chức – quản lí ;
- Trường tiểu học dân lập do một cơ quan hoặc một tổ chức nhà nước, một đoàn thể quần chúng, một tổ chức xã hội hay một cá nhân nào đó đứng ra thành lập – tổ chức khi được phép ;
- Lớp tiểu học tại gia đình do cha mẹ học sinh tự tổ chức và quản lí ;
- Lớp tiểu học linh hoạt dành cho trẻ em gặp thiệt thòi do các cá nhân cũng như tổ chức từ thiện, các tổ chức xã hội hoặc cơ quan nhà nước tổ chức – quản lí ;
- Trường – lớp tiểu học dành cho các trẻ em bị khuyết tật, thiếu năng do Nhà nước hoặc tổ chức xã hội tổ chức và quản lí. Tất cả những loại hình trường – lớp tiểu học này đều phải thực hiện tốt những nhiệm vụ giáo dục – đào tạo theo một nội dung chương trình thống nhất do Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định.

II – CƠ CẤU TỔ CHỨC CỦA NHÀ TRƯỜNG TIỂU HỌC

Cơ cấu tổ chức của nhà trường tiểu học bao gồm : Hội đồng trường, các Hội đồng tư vấn và các Tổ chuyên môn – nghiệp vụ.

1. Hội đồng trường

Hội đồng trường tiểu học bao gồm Hiệu trưởng và các Phó hiệu trưởng. Với tư cách một thủ trưởng cơ quan, Hiệu trưởng là người đại diện cho nhà trường tiểu học về mặt pháp lý, có trách nhiệm cũng như thẩm quyền cao nhất về hành chính và chuyên môn, chịu trách nhiệm trực tiếp trước Phòng Giáo dục – Đào tạo và trực tiếp tổ chức – quản lý – lãnh đạo toàn bộ các hoạt động trong trường. Ở mỗi trường tiểu học có từ 1 đến 2 Phó hiệu trưởng. Họ là người giúp việc cho Hiệu trưởng trong việc tiến hành chỉ đạo trực tiếp các mặt công tác theo sự phân công của Hiệu trưởng. Hội đồng trường hoạt động nhằm đảm bảo và giữ vững được những mối liên hệ thường xuyên giữa nhà trường với cơ quan chức năng cấp trên cũng như với các cơ quan chính quyền, đoàn thể, các tổ chức kinh tế – văn hoá – xã hội xung quanh trường. Trong trường tiểu học còn có các tổ chức khác như Chi bộ Đảng cộng sản Việt Nam, Công đoàn, Đoàn Thanh niên CSHCM, Đội Thiếu niên TP HCM, Đội Sao Đỏ và Hội cha mẹ học sinh. Các tổ chức này hoạt động theo quy chế đã định nhằm động viên các thành viên thực hiện tốt các chủ trương công tác mà Hiệu trưởng đã đề ra.

Ngày nay vị trí, vai trò và tầm quan trọng của lao động của Hiệu trưởng đã được xác định. UNESCO xếp Hiệu trưởng vào hàng viên chức quan sát sự phạm và đã khẳng định những nội dung cơ bản sau :

+ Hiệu trưởng là người đại diện về mặt chức trách hành chính có tài năng, nghệ thuật làm chủ quy chế ;

+ Hiệu trưởng là người quản lý và quản lý hành chính – sự phạm của nhà trường tiểu học ;

+ Hoạt động của Hiệu trưởng sẽ làm động lực cho việc cách tân giáo dục và là người thúc đẩy, cổ vũ, bồi dưỡng có tính chất trụ cột về mặt sự phạm đối với đội ngũ giáo viên (Jean Valérien 1997).

Trong công tác quản lý – lãnh đạo – tổ chức, Hiệu trưởng sẽ thực hiện quyền chỉ đạo trực tiếp tất cả các thành viên trong trường từ cán bộ, giáo viên, nhân viên đến học sinh. Hiệu trưởng sẽ tiến hành các hoạt động tư duy để giao nhiệm vụ cũng như kiểm tra, đôn đốc, điều chỉnh, giúp đỡ việc thực

hiện các tác động giáo dục – đào tạo, đánh giá, khen thưởng và phê bình các thành viên trong trường nhằm đảm bảo cho mọi người có điều kiện để thực hiện tốt chức năng, nhiệm vụ theo đúng như quyền hạn được giao. Hiệu trưởng còn phải quản lý nhà trường thông qua việc làm của các Phó hiệu trưởng cùng các tổ chức chuyên môn của nó như Hội đồng sư phạm, các Hội đồng chức năng, các Tổ chuyên môn – nghiệp vụ, tiến hành huy động sự giúp đỡ của cộng đồng tham gia xây dựng và quản lý trường tiểu học.

Lao động quản lý của Hiệu trưởng trường tiểu học mang tính phức tạp và khó khăn. Nó vừa trừu tượng và cụ thể, vừa mang tính chất lao động trí óc và chân tay. Tuy nó không ồn ào nhưng rất công phu. Đây là loại hình lao động được thực hiện trên cơ sở những công việc cụ thể như ra quyết định quản lý cũng như giao tiếp với cán bộ – giáo viên – nhân viên – học sinh, điều phối công việc, hướng dẫn dư luận tập thể, thực hiện những tác động nhằm khắc phục tâm trạng tiêu cực trong trường và thiết lập nên các mối quan hệ tốt với tất cả các tổ chức – cá nhân cần thiết phải có ở bên ngoài nhà trường để góp phần giải quyết có hiệu quả những vấn đề được nảy sinh ra trong quá trình sư phạm tiểu học.

Lao động của Hiệu trưởng có ý nghĩa tổ chức, chính trị và giáo dục sâu sắc. Nó thể hiện được những đặc điểm chung của lao động quản lý như sau :

- Lao động quản lý của Hiệu trưởng mang tính chất đặc thù, được biểu hiện ở bản chất của các thành tố của nó. Đối tượng của lao động quản lý là thông tin. Công cụ, phương tiện của lao động quản lý là năng lực tư duy lý luận cũng như nhân cách, uy tín, phong cách và kỹ năng của Hiệu trưởng. Đó còn là bầu không khí tâm lý tích cực trong trường học, êkíp lãnh đạo đủ mạnh, truyền thống nhà trường, dư luận xã hội lành mạnh, tâm trạng học đường, các văn bản pháp quy. Sản phẩm của lao động quản lý là ra quyết định ;

- Lao động quản lý của Hiệu trưởng không trực tiếp tạo ra sản phẩm mà nó có tác dụng làm gắn kết lao động của mọi cán bộ, giáo viên, nhân viên và học sinh lại với nhau. Sản phẩm cuối cùng của nó được đánh giá bằng chất lượng lao động (chất lượng đào tạo học sinh) của cả tập thể sư phạm nhà trường ;

- Lao động quản lý của Hiệu trưởng mang đậm tính chủ động, tích cực và sáng tạo. Khi giải quyết các bài toán quản lý, Hiệu trưởng luôn luôn phải ứng phó với các biến động trong thực tế có ảnh hưởng tới công việc chung của toàn trường. Vì vậy, họ phải luôn luôn suy nghĩ tìm kiếm các con đường và phương thức cần thiết để giải quyết có hiệu quả các tình huống quản lý. Trong các tình huống khẩn cấp và gay gắt, họ phải ra những quyết định, mệnh lệnh cần thiết.

Hiệu trưởng có quyền ra các quyết định quản lý và sẽ phải hoàn toàn chịu trách nhiệm về nội dung của chúng. Khi tiến hành các hoạt động tư duy để giải quyết các bài toán quản lý, Hiệu trưởng thường phải chịu những áp lực về tinh thần, về tâm – sinh lý làm ảnh hưởng tới hoạt động thần kinh và sức khỏe. Do vậy, thực tế luôn luôn đòi hỏi Hiệu trưởng phải biết nhẫn nại, dũng cảm và sáng suốt trong suy nghĩ cũng như trong mọi hoạt động và quan hệ của mình. Lao động của Hiệu trưởng về thực chất là mang tính chất của hoạt động trí tuệ. Lao động quản lý vừa mang tính khoa học vừa mang tính nghệ thuật. Việc quản lý các vấn đề, các tình huống và các nhiệm vụ quản lý giáo dục – đào tạo trong nhà trường tiểu học đòi hỏi Hiệu trưởng phải có được trí thông minh, tính nhạy cảm, năng lực chuyên môn sư phạm và nghiệp vụ quản lý vững vàng, biết cách đối nhân xử thế, có hiểu biết sâu rộng, có nhân cách phát triển, có sức khỏe, có uy tín cao và có phong cách lãnh đạo phù hợp.

Những năng lực và phẩm chất của nhân cách Hiệu trưởng luôn luôn là những thành phần quan trọng góp phần quy định chất lượng, hiệu quả của hoạt động quản lý trường học. Những phẩm chất tâm lý cơ bản của nhân cách Hiệu trưởng là có tư tưởng chính trị – đạo đức tốt, lòng say mê với nghề quản lý, có mục tiêu – lý tưởng rõ ràng, có khả năng định hướng hoạt động – quan hệ một cách nhất quán, có tính nguyên tắc cao, có sự nhạy cảm, có tính đúng mực – tự chủ – có văn hoá, có sự đòi hỏi cao ở mình cũng như những người dưới quyền, có tính nhân đạo, công tâm, bình tĩnh, sáng suốt, dũng cảm, liêm khiết – biết hành động đúng luật pháp và vị thế của mình, năng động, đổi mới và mẫu mực trong lối sống cũng như phong cách chỉ đạo của mình. Từ đó, có thể nêu tóm tắt những nét tính cách mà nhân cách của Hiệu trưởng trường tiểu học phải có là lòng tự tin, nhiệt tình, trung thực, thận

trọng, nghiêm túc, kiên trì, điềm đạm, lịch thiệp, tế nhị, cởi mở, hoà nhã, kín đáo, chu tất, khiêm tốn, dũng cảm, đúng đắn, có tinh thần trách nhiệm cao; biết tự kiểm chế, có tính nguyên tắc, phương pháp chỉ đạo khoa học, biết xử lý kịp thời các tình huống quản lý, biết ra quyết định chính xác, tinh ý, nhạy cảm, linh hoạt, mềm dẻo, phản ứng nhanh chóng, biết thích ứng mau lẹ, biết tập trung cũng như phân tán chú ý tốt vào đối tượng, chủ động, năng động, sáng tạo trong suy nghĩ hành động và quan hệ quản lý.

Người Hiệu trưởng trường tiểu học cần phải có năng lực quản lý sư phạm như có khả năng hiểu biết thấu đáo về các mặt mạnh – yếu của từng nhân viên, biết hoạch định kế hoạch tương lai cho tập thể cũng như cá nhân, biết thực hiện những tác động giáo dục có hiệu quả đối với mọi thành viên của tập thể, có năng lực chuyên môn – nghiệp vụ sư phạm vững vàng để trực tiếp quản lý giảng dạy và bồi dưỡng, chỉ đạo giáo viên tiến hành học tập nhằm nâng cao trình độ.

Để có được năng lực tổ chức và quản lý trường học, người Hiệu trưởng tiểu học phải có được những phẩm chất tâm lý như sau :

- Có óc quan sát, tính tinh tế và sự nhạy cảm cao về tổ chức ;
- Có tính mềm dẻo và linh hoạt cao của hoạt động trí tuệ cùng với óc tưởng tượng sáng tạo, sinh động nhưng phù hợp khi giải quyết các nhiệm vụ tổ chức ;
- Có ý chí kiên cường cùng lòng dũng cảm đủ để biết kiên nhẫn trong mọi hành động, các quan hệ của mình và có tình cảm say mê, lòng yêu thích công việc cũng như con người ;
- Có năng lực cảm hoá người khác làm cho họ suy nghĩ, thực hiện hành động và quan hệ theo ý định của mình để biết chỉ đạo họ tiến hành nâng cao chất lượng giáo dục – đào tạo ;
- Biết chỉ đạo hoạt động của các Hội đồng cùng các Tổ chuyên môn – nghiệp vụ trong trường thực hiện tốt mọi nhiệm vụ quản lý. Biết phối hợp công tác chỉ đạo của mình với hoạt động của các công tác tổ chức Đảng, Công đoàn, Đoàn Thanh niên, Đội Thiếu niên, Sao Nhi đồng trong trường và biết huy động tối đa sự đóng góp của các tổ chức – lực lượng xã hội tham gia vào việc xây dựng cũng như quản lý và chỉ đạo một cách khoa học mà

đặc biệt là hiểu biết tường minh về cách xây dựng, tổ chức chỉ đạo thực hiện, kiểm tra, đánh giá quá trình và kết quả thực hiện kế hoạch để có tác động hiệu chỉnh, nếu cần ;

- Có được các kỹ năng định hướng cũng như định vị và điều khiển các quá trình giao tiếp. Biết sử dụng tốt các phương tiện giao tiếp và có phong cách giao tiếp hợp lý nhằm thiết lập nên các mối quan hệ tốt đẹp với mọi người. Có được ngôn phong trong sáng, ngắn gọn, hàm xúc, giàu hình ảnh, dễ hiểu, giản dị, tự nhiên, có thiện cảm và có tính thuyết phục cao khi tiếp xúc. Trong khi tiếp xúc biết tôn trọng nhân cách đối tượng. Biết cùng bàn bạc đến cùng với thái độ vui vẻ, thân mật, trung thực, cởi mở, đúng luật. Biết đặt mình vào vị trí của người khác để hiểu và đồng cảm với họ. Biết kiên trì chờ đợi khi chưa có sự thống nhất ý kiến. Biết thể hiện được lối sống của mình theo lẽ phải với phương thức có đi – có lại và biết thể hiện sự tế nhị, khiêm nhường, đúng vị thế.

Lao động, quan hệ và hành vi của Hiệu trưởng là những yếu tố quan trọng có ảnh hưởng đến hiệu quả của hoạt động quản lý. Phong cách làm việc của Hiệu trưởng sẽ có ảnh hưởng nhất định đến phương thức hành động của tất cả cán bộ, giáo viên, nhân viên dưới quyền. Vì vậy, Hiệu trưởng cần biết cách phân tích tình hình thực tiễn cũng như nội dung công việc để tiến hành xây dựng kế hoạch cho công tác quản lý và thực hiện nó một cách khoa học theo thời gian.

2. Các tổ chuyên môn – nghiệp vụ

Trong trường tiểu học, giáo viên được tổ chức thành các Tổ chuyên môn theo khối – lớp hoặc liên khối lớp học. Các Tổ chuyên môn này sẽ giúp Hiệu trưởng chỉ đạo tốt các hoạt động nghiệp vụ sư phạm và chuyên môn theo khối – lớp mà mình phụ trách. Các Tổ chuyên môn này cũng đồng thời là Tổ chủ nhiệm. Toàn bộ các giáo viên làm công tác hành chính, quản trị, tài vụ, y tế, thư viện của trường sẽ được tổ chức lại thành Tổ nghiệp vụ hành chính – quản trị. Tổ này có chức năng giúp Hiệu trưởng thực hiện tốt các công việc phục vụ cho hoạt động sư phạm như : tiến hành các công tác sự vụ, hành chính và chăm lo xây dựng cơ sở vật chất – thiết bị – kỹ thuật dạy học, tìm kiếm các phương tiện – điều kiện cần thiết cho việc giải quyết các nhiệm vụ dạy và học. Tất cả các Tổ chuyên môn – nghiệp vụ này đều có một

Tổ trưởng được Hiệu trưởng chỉ định. Chức năng cơ bản của Tổ này là chỉ đạo trực tiếp các tác động giáo dục – đào tạo hay công tác chuyên môn – nghiệp vụ của các thành viên của mình. Ngoài các Hội đồng và các Tổ này ra, trong trường tiểu học, Hiệu trưởng còn phải thành lập một số Ban công tác nhằm giúp mình trực tiếp tổ chức, chỉ đạo từng mặt cụ thể của công tác giáo dục như Ban Giáo dục lao động – hướng nghiệp, Ban Văn thể, Ban Giáo dục ngoài giờ lên lớp.

III – CƠ SỞ VẬT CHẤT, THIẾT BỊ CỦA TRƯỜNG TIỂU HỌC

1. Ý nghĩa, tác dụng của cơ sở vật chất, thiết bị dạy học

Với tư cách là một thành tố của quá trình sư phạm tiểu học, yếu tố cơ sở vật chất, thiết bị sẽ có tác dụng làm phương tiện và điều kiện thiết yếu cho việc tiến hành các hoạt động sư phạm trong nhà trường mà nếu thiếu chúng thì các hoạt động đó sẽ không thể vận hành được. Mặt khác, chúng ta cũng nhận thấy rằng một khi đã có những cơ sở vật chất, trang thiết bị, kĩ thuật dạy học cần thiết mà lại không biết sử dụng hoặc không sử dụng một cách hợp lí thì các quá trình sư phạm tiểu học cũng không đạt hiệu quả. Vì vậy, việc tiến hành xây dựng được những cơ sở vật chất, trang thiết bị, kĩ thuật dạy học cần thiết để qua đó, tiến hành bảo quản và sử dụng hợp lí chúng là rất quan trọng. Tác dụng đầu tiên và quan trọng bậc nhất của cơ sở vật chất thiết bị dạy học là đảm bảo tính trực quan trong giáo dục tiểu học – một yêu cầu quan trọng trong giáo dục – dạy học ở bậc học này.

Tính trực quan biểu hiện tính quy luật của hoạt động nhận thức của con người. Trong dạy học, học sinh sẽ tiến hành quan hệ trực tiếp các đối tượng hoặc dưới sự hướng dẫn của giáo viên, các em sẽ tri giác không chỉ bản thân đối tượng – hiện tượng thật mà còn quan sát những hình ảnh với tư cách là những biểu tượng – sơ đồ hoá như các hình ảnh, sơ đồ, bản vẽ, bản đồ, hình mẫu, mô hình, phim ảnh qua tivi – chiếu bóng. Qua tri giác những hình ảnh hoặc sơ đồ của các đối tượng và hiện tượng, học sinh sẽ dễ dàng hiểu được bản chất của chúng. Trong quá trình này, trẻ không chỉ nhận thức thuộc tính của đối tượng và hiện tượng bằng cơ quan thị giác mà cả bằng thính giác, xúc giác, khứu giác nữa. Nhờ có những đồ dùng, phương tiện, thiết bị, dạy học mà khi thực hiện các nhiệm vụ học tập, học sinh sẽ dễ hiểu bài, hiểu sâu và nhớ lâu các tri thức hơn.

Những đồ dùng dạy học và phương tiện kĩ thuật dạy học giúp cho nhà sư phạm có thể cụ thể hoá hoặc đơn giản hoá những đối tượng, hiện tượng có cấu trúc phức tạp. Từ đó, các em sẽ có thể thu nhận được những thông tin về chúng một cách sinh động, đầy đủ và chính xác. Từ đó, ở các em sẽ có sự hứng thú và lòng tin, sự say mê với các môn học. Nhờ có phương tiện và kĩ thuật dạy học, giáo viên dễ dàng giúp học sinh có được những điều kiện tâm lí cần thiết để làm phát triển năng lực nhận thức như năng lực quan sát, óc tưởng tượng sáng tạo và tư duy, đồng thời giáo viên có thể tiết kiệm được thời gian trình bày ở trên lớp để tập trung vào chỉ đạo các hoạt động thực hiện nhiệm vụ học tập của học sinh. Đồ dùng dạy học và các phương tiện kĩ thuật dạy học còn giúp cho giáo viên có điều kiện để điều khiển các hoạt động nhận thức của học sinh cũng như kiểm tra, đánh giá được kết quả học tập của các em một cách thuận lợi nhất và có hiệu quả cao hơn. Như vậy, phương tiện kĩ thuật và đồ dùng dạy học là những nhân tố quan trọng góp phần nâng cao hiệu suất lao động sư phạm của giáo viên cũng như hiệu quả học tập của học sinh.

2. Hệ thống các phương tiện kĩ thuật và đồ dùng dạy học

Các phương tiện kĩ thuật dạy học được bao gồm các máy dạy học và phương tiện nghe – nhìn. Phương tiện nghe – nhìn bao gồm các giá mang thông tin như bảng trong, phim, băng từ – âm – hình, đĩa ghi âm và các máy chuyển tải thông tin đã được ghi ở các giá mang thông tin như đèn chiếu, máy chiếu phim, radio cassette, tivi, video cassette, camera, máy vi tính... Các đồ dùng trực quan hay đồ dùng dạy học bao gồm các mẫu vật như vật thật, vật nhồi, các sản phẩm nhân tạo, các bộ sưu tập cùng các mô hình – maket, hình vẽ như sơ đồ, bản đồ, tranh vẽ và ảnh...

Trong khi giảng dạy, giáo viên cần phải biết lựa chọn và sử dụng đúng các mẫu vật thật hoặc gần giống vật thật có liên quan đến nội dung của bài. Có một số mẫu vật đã được sản xuất bởi Công ty thiết bị dạy học để cung cấp cho các trường. Nội dung của chúng đã được nghiên cứu sao cho phù hợp với từng môn và từng bài học cụ thể. Chẳng hạn như có mẫu các loại quặng, đá, đất, gỗ, nguyên – đơn chất – hợp chất hữu cơ, nông sản, thủy – hải sản, các đồ thủ công – mỹ nghệ... Khi lựa chọn mẫu vật với mục đích dạy học cần chú ý tới kích thước đủ lớn, đạt yêu cầu thẩm mỹ và sư phạm.

Trong dạy học cần sử dụng một cách hợp lí và khoa học các mẫu vật đó để giúp cho học sinh có thể nhận thức được đối tượng một cách trực quan.

Có thể đưa ra và sử dụng mẫu vật ở trên bàn học sinh cũng như theo phương pháp hướng dẫn nghiên cứu. Mục đích cơ bản của việc đưa ra và sử dụng mẫu vật ở trên bàn là để học sinh độc lập quan sát, tạo ra được những điều kiện thuận lợi nhất cho sự nghiên cứu những hình dạng bề ngoài của đối tượng cùng tính chất của chúng, có thể tri giác trực tiếp chúng bằng giác quan của các em. Vì vậy, giới thiệu các mẫu vật là giúp học sinh sử dụng được nhiều giác quan để nhận thức đối tượng bằng chính các hành động cảm tính của mình. Khi giáo viên sử dụng mẫu vật ở trên lớp có thể kết hợp việc dùng lời nói của mình với việc trình bày các mẫu vật theo phương pháp nghiên cứu – minh họa. Phương pháp nghiên cứu những thuộc tính của mẫu vật theo hướng dẫn của giáo viên sẽ làm cho tri thức về chúng ở học sinh được bền vững hơn. Việc tiến hành thao tác có ý thức để nhận biết những thuộc tính của mẫu vật qua hành động nghiên cứu – minh họa này sẽ làm phát triển năng lực quan sát, óc tưởng tượng sinh động và tư duy hình ảnh – trực quan cho học sinh.

Trong dạy học, người ta thường dùng các loại mô hình và hình mẫu như mô hình các tinh thể, mô hình cấu tạo phân tử – nguyên tử, mô hình phân tử các chất hữu cơ, mô hình về địa chất – địa mạo, mô hình thiên văn, mô hình các máy móc – thiết bị sản xuất... Các mô hình này có thể phản ánh một cách khái quát cấu trúc thực của đối tượng. Chúng có thể được thu nhỏ lại hay phóng đại lên theo yêu cầu của hoạt động sư phạm. Người ta đã chia ra hai loại mô hình : mô hình tĩnh và mô hình động. Để góp phần nâng cao chất lượng dạy học các bộ môn, giáo viên cần phải biết cách chế tạo ra một số mô hình đơn giản và có thể tổ chức cho học sinh tham gia vào việc chế tạo ra các mô hình đó. Nếu được tham gia vào hoạt động này, các em sẽ có điều kiện hiểu rõ cũng như sẽ nắm chắc hơn những tri thức có liên quan trực tiếp tới mô hình, nhất là những kiến thức về cấu tạo không gian của các vật thể và các thiết bị đang được tìm hiểu.

Trong dạy học, nếu biết cách sử dụng phối hợp sơ đồ hay hình vẽ, tranh vẽ về đối tượng với mô hình hoạt động của các bộ phận trong dây chuyền thiết bị, chúng ta sẽ làm tăng hiệu quả của đồ dùng trực quan. Khi sử

dụng mô hình hoặc sơ đồ các mô hình lắp ráp của đối tượng, người giáo viên cần tiến hành phân tích sự phù hợp của các bộ phận thiết bị đó với các chức năng của chúng cùng các nguyên tắc khoa học có thể có của quy trình sản xuất và tiến hành so sánh – đối chiếu chúng với các dụng cụ có cùng chức năng của phòng thí nghiệm mà học sinh đã có dịp làm quen. Nên sử dụng phối hợp việc trình bày các mô hình với tất cả các phương tiện trực quan khác. Mỗi một mô hình hay đồ dùng trực quan đều có ý nghĩa riêng biệt trong việc xây dựng các điều kiện cảm tính cần thiết cho việc hình thành nên các biểu tượng và khái niệm nhất định. Do vậy, tất cả các phương tiện trực quan đều phải được sử dụng hợp lý và thống nhất với nhau trong một hệ thống của các thao tác sư phạm.

Ở trên lớp, những hình vẽ, nhất là các hình vẽ đẹp, nhanh và đúng về đối tượng do giáo viên vẽ ngay trong khi giảng bài sẽ có giá trị sư phạm đặc biệt. Có thể dùng các hình vẽ có sẵn ở trên giấy – bảng phụ khổ lớn cũng như các sơ đồ, biểu đồ, đồ thị và bản đồ làm đồ dùng dạy học. Những sơ đồ sẽ giúp cho chúng ta làm rõ được cấu trúc cũng những dấu hiệu cơ bản của vật thể, dụng cụ hoặc thiết bị mà có thể lược bỏ đi những dấu hiệu chi tiết không cần thiết. Thấy và trò cần tăng cường tiến hành vẽ các hình, sơ đồ, biểu đồ, đồ thị và bản đồ về các đối tượng đang tìm hiểu để làm đồ dùng dạy học. Các đồ dùng trực quan cần được bảo quản và sử dụng một cách hợp lý, đảm bảo theo đúng các yêu cầu sư phạm.

Những tranh vẽ, nhất là loại tranh phân tích sẽ cho phép chúng ta đi sâu tìm hiểu các chi tiết của đối tượng. Ảnh chụp về đối tượng sẽ rất có giá trị, giúp cho học sinh nhận thức khái quát về chúng. Hiện tại, có nhiều ảnh về đối tượng học tập đã được công ty thiết bị xuất bản. Song cần thiết phải tiến hành sưu tầm chúng trong các sách – báo và tạp chí khoa học chuyên ngành hay văn học – nghệ thuật ở trong – ngoài nước để làm đồ dùng trực quan. Trước khi dùng tranh hay ảnh làm đồ dùng trực quan trong dạy học, người thầy giáo cần phải suy nghĩ xem mình phải làm thế nào để cho mọi học sinh có thể quan sát được đối tượng ở trong tranh – ảnh đó một cách tốt nhất. Cần sử dụng nó trong sự phối hợp với các phương pháp dạy học khác như đàm thoại, hỏi đáp, thuyết trình ... cho giờ học thêm sinh động và hấp dẫn.

Để tiết kiệm thời gian và tạo cho giờ học được sôi động, những nội dung đang học tập – nghiên cứu cần được in, viết trước hoặc vẽ lên bảng

trong hoặc máy chiếu hình. Khi sử dụng máy chiếu phải luôn chú ý theo dõi và giám sát chặt chẽ quy trình hành động của nó, tránh bị bỏng khi mở bề mặt hoặc bị điện giật. Muốn vậy, không để tình trạng dây bị hở. Tránh mắc dây điện ở rìa cạnh bàn hoặc qua những chỗ sắc – nhọn vì dây đó sẽ dễ bị đứt và hở. Khi sử dụng máy xong phải rút phích cắm điện của máy chiếu ra khỏi ổ cắm điện một cách nhẹ nhàng và khi cần mở bề mặt phải rút phích cắm điện ra trước khi mở.

Trong dạy học, có thể dùng máy nghe – nhìn, radio – cassette, ti vi, video cassette, máy chiếu phim, máy vi tính và camera để trình bày nội dung dạy học và hướng dẫn – tổ chức hành động học tập của học sinh. Một trong những phương tiện hiện đại nhất đang được sử dụng là phần mềm vi tính tên là Power Point. Người thầy giáo cần nắm được cấu trúc, chức năng và quy trình hoạt động hợp lý khi sử dụng phương tiện kỹ thuật này. Mặt khác cũng cần sử dụng tổng hợp các phương pháp dạy học khi sử dụng các thiết bị nói trên.

3. Hệ thống cơ sở vật chất, thiết bị dạy học của trường tiểu học

Hệ thống cơ sở vật chất, thiết bị dạy học của trường tiểu học bao gồm trường sở, thiết bị kỹ thuật, phương tiện dạy học và giáo dục.

a) Trường sở

Một tập hợp những toà nhà, sân bãi, mặt bằng khuôn viên mà trên đó sẽ diễn ra các hoạt động giáo dục – đào tạo đã được xây dựng có tính tổ chức, phù hợp với mục tiêu cũng như sự quy định của Bộ về nội dung và phương pháp giáo dục được gọi là trường sở. Nói chung, trường sở có cấu trúc, cách xây dựng và bài trí không gian sao cho phù hợp với yêu cầu của hoạt động sư phạm. Mỗi một hoạt động cụ thể của giáo dục – đào tạo đều được tiến hành trong một khoảng không gian sư phạm riêng biệt với các điều kiện khí hậu thuận lợi cũng như trang thiết bị phù hợp nhằm hoàn thành tốt những nhiệm vụ của chúng.

* Trường sở có thể được bao gồm các thành tố như sau :

- Khu dành riêng cho hoạt động dạy học ở trên lớp như phòng học, phòng thí nghiệm, vườn trường ;

- Khu dùng vào việc giải quyết các nhiệm vụ lao động, giáo dục kỹ thuật tổng hợp – hướng nghiệp – dạy nghề như xưởng trường, phòng hướng nghiệp, khu vực sản xuất, công trình VAC ;

- Khu dành cho các hoạt động ngoài giờ lên lớp như phòng truyền thống, thư viện, sân bãi tập TDTT, phòng Đoàn – Đội – Hội học sinh, hội trường, phòng dành cho các hoạt động sáng tạo của học sinh ;

- Khu làm việc của Hội đồng trường và giáo viên, phòng thường trực, văn phòng, phòng thiết bị giáo dục, phòng hoạt động của Đội TNTP – Sao Nhi đồng, phòng giáo dục nghệ thuật, phòng y tế học đường ;

- Khu vực vệ sinh và nước sạch dùng cho thầy – trò của trường.

* Toàn bộ những khối công trình này đều phải được bố trí hợp lí, đảm bảo các điều kiện vật chất thuận lợi cho việc thực hiện có hiệu quả các quá trình sư phạm tiểu học. Chúng không được gây trở ngại, khó khăn cho sự hoạt động của nhau mà phải tạo điều kiện thuận lợi cho việc di chuyển của cả thầy giáo lẫn học trò sao cho tốn ít thời gian và công sức nhất. Các cấu trúc không gian sư phạm của nhà trường tiểu học sẽ phải tuân thủ được các yêu cầu sư phạm cơ bản sau :

- Phù hợp với sự đòi hỏi của các yếu tố của quá trình sư phạm ;

- Chúng phải tạo điều kiện tốt cho việc tối ưu hoá hoạt động cũng như tổ chức một cách khoa học các tác động giáo dục và đào tạo ;

- Chúng phải đảm bảo được sự an toàn tuyệt đối cho sinh mệnh của thầy – trò cũng như tính vệ sinh, thẩm mỹ và tiết kiệm trong sử dụng.

b) Thiết bị và phương tiện cho giáo dục – đào tạo

Ở trong trường, lớp phải có đủ bàn, ghế đúng quy cách cho cả thầy giáo lẫn học sinh. Trong phòng học phải có bảng, bục giảng, hệ thống chiếu sáng, không khí thoáng – mát, sạch sẽ, không có tiếng ồn và bụi, đảm bảo ấm về mùa đông – mát về mùa hè và trang trí theo đúng quy định. Thư viện phải có nhiều loại sách, báo, tạp chí. Đặc biệt là phải đảm bảo có đủ ba loại sách : sách giáo khoa để dùng chung trong đào tạo của trường, sách nghiệp vụ sư phạm cho giáo viên và sách tham khảo cho cả thầy lẫn trò. Đảm bảo có đầy đủ các thiết bị để dùng cho thí nghiệm – thực hành, đồ dùng dạy học, các vật liệu – công cụ giúp cho học sinh có thể tái tạo lại được đối tượng học tập, các thiết bị nghe nhìn, máy móc, mô hình, makét, mẫu vật, hoá chất, tranh ảnh, bản đồ, dụng cụ thể dục thể thao, nhạc cụ...

Toàn bộ những thiết bị và phương tiện kĩ thuật này được cấu trúc và sắp xếp theo một hệ thống, tuân thủ những đặc trưng của nội dung môn học cũng như những quy định chung của Vụ Giáo dục tiểu học, phù hợp với phương pháp dạy học, với hoạt động nhận thức của học sinh và với tình hình kinh tế của địa phương. Chúng được sắp xếp theo môn học và lớp học. Nói chung, những thiết bị kĩ thuật và phương tiện dạy học được dùng ở Tiểu học phải có kích thước đủ lớn, có màu sắc rõ ràng cho từng bộ phận, đảm bảo tính thẩm mỹ, tính sư phạm, tiện lợi và an toàn trong sử dụng cho cả thầy giáo lẫn học sinh. Đảm bảo sao cho các phương tiện trực quan trong dạy học ở tiểu học sẽ có tác dụng kích thích được tính tích cực hành động cũng như các quá trình tư duy của học sinh và làm giá mang cụ thể cho việc tiếp thu những đơn vị tri thức trừu tượng

c) Tổ chức quản lí cơ sở vật chất – kĩ thuật dạy học

Toàn bộ những cơ sở vật chất, trang thiết bị và kĩ thuật dạy học của trường tiểu học đều được tạo lập từ kinh phí của Nhà nước cũng như sự trang bị của ngành, sự đóng góp về tài chính và sức lao động của mọi người trong cộng đồng và nhờ công sức lao động của cả thầy giáo lẫn học sinh. Vì thế, việc tổ chức quản lí cơ sở vật chất – kĩ thuật dạy học là quan trọng và phải đáp ứng được các yêu cầu cơ bản sau :

- Tổ chức, xây dựng một hệ thống cơ sở vật chất, kĩ thuật, trang thiết bị dạy học đầy đủ, hiện đại, tuân thủ những quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo, đáp ứng được yêu cầu của hoạt động giáo dục và đào tạo của trường;

- Tiến hành sử dụng hợp lí chúng trong quá trình giải quyết những nhiệm vụ giáo dục và đào tạo ;

- Tiến hành bảo quản chúng thật chu đáo, tránh hư hỏng và thất thoát.

Mọi nhận thức của con người đều bắt nguồn từ hoạt động trực quan đến tư duy trừu tượng và thực tiễn. Ba quá trình này thống nhất với nhau trong một tổng thể là hoạt động nhận thức. Để phát triển hoạt động nhận thức của học sinh, người thầy giáo tiểu học phải tổ chức được các hành động trực quan của các em trong học tập với các phương tiện kĩ thuật, trang thiết bị và đồ dùng dạy học tương ứng.

104.104
X88
104.104

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP

1. Vị trí, nhiệm vụ, các loại hình trường – lớp, cơ cấu tổ chức cũng như cơ sở vật chất, trang thiết bị kỹ thuật và đồ dùng dạy học ở Tiểu học ?

2. Tìm hiểu thực tế ở một trường tiểu học và viết báo cáo về những nội dung cơ bản như đặc điểm tình hình địa phương, vai trò nhiệm vụ của trường, những thuận lợi – khó khăn trong giáo dục – đào tạo. Những nét khái quát về giáo viên, học sinh và cơ sở vật chất của trường. Từ đó hãy nêu những nhận xét, đánh giá về những điều kiện có thể thực hiện mục tiêu đào tạo của trường.

3. Người thầy giáo tiểu học phải làm gì và làm như thế nào để đảm bảo được tính trực quan trong dạy học ?

Phần hai

HỌC SINH TIỂU HỌC

Tất cả trẻ em từ 6 đến 14 tuổi đều được nhận vào học ở các trường tiểu học. Trường hợp đặc biệt, những trẻ em có thể lực tốt và phát triển sớm về trí tuệ có thể học sớm trước tuổi hoặc học vượt lớp khi được Hội đồng Sư phạm – Y tế nhà trường kiểm tra, đề nghị, được Hội đồng tư vấn cấp Sở xem xét, khuyến nghị, được Bộ Giáo dục và Đào tạo duyệt.

Học sinh các trường tiểu học có nhiệm vụ như sau :

- Chăm chỉ học tập, tự giác hoàn thành mọi nhiệm vụ học tập theo yêu cầu của nhà trường ;
- Trau dồi đạo đức, thực hiện nghiêm chỉnh điều lệ, nội quy nhà trường, chấp hành đầy đủ mọi quy tắc trật tự, an toàn xã hội ;
- Chăm lo rèn luyện thân thể, giữ gìn vệ sinh cá nhân và vệ sinh môi trường ;
- Có ý thức xây dựng trường lớp, tích cực tham gia các hoạt động tập thể của nhà trường và của Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh, Sao Nhi đồng Hồ Chí Minh, tham gia lao động tự phục vụ, giúp đỡ gia đình và lao động công ích phù hợp với lứa tuổi nhi đồng, hưởng ứng các công tác xã hội ở địa phương.

Tất cả mọi học sinh tiểu học, không phân biệt học ở loại hình trường – lớp nào đều có các quyền như sau :

- Được hưởng nền giáo dục toàn diện và bình đẳng theo nội dung chương trình giáo dục tiểu học mà Bộ đã quy định. Học sinh được đảm bảo những điều kiện tối thiểu về thời gian, cơ sở vật chất, vệ sinh an toàn để có thể học tập ở lớp và tự học tại nhà ;
- Được quyền học ở một trường tiểu học thuộc khu vực mà mình cư trú. Học sinh được phép chọn trường ở ngoài khu vực, tùy theo điều kiện và

khả năng tiếp nhận của nhà trường mà các em có nhu cầu vào học. Học sinh của các lớp tiểu học tại gia đình và các lớp tiểu học linh hoạt có thể được tiếp tục học tập ở một trường tiểu học nào đó theo nguyện vọng nếu có đầy đủ hồ sơ, học bạ hợp lệ. Khi có lí do chính đáng, học sinh sẽ được quyền chuyển trường ;

- Được tham gia sinh hoạt các tổ chức tự quản và các hoạt động ngoại khoá khác ;

- Được đối xử bình đẳng và dân chủ. Học sinh có quyền khiếu nại với nhà trường và các cấp quản lí giáo dục về những quyết định đối với bản thân mình ;

- Những học sinh có khó khăn về đời sống và có năng lực đặc biệt có thể được nhận học bổng hoặc những khoản trợ cấp khác.

Những học sinh tiểu học gương mẫu thực hiện mọi nhiệm vụ học tập sẽ được nhà trường và các cấp quản lí giáo dục khen thưởng. Những học sinh vi phạm nội quy – có khuyết điểm trong quá trình học tập và rèn luyện có thể được khuyên răn hoặc trách phạt theo các hình thức khiển trách hoặc cảnh cáo. Việc thưởng hoặc phạt học sinh phải được thực hiện một cách nghiêm túc, công khai, đúng thủ tục. Nghiêm cấm mọi hình thức đối xử xúc phạm đến thân thể và danh dự của học sinh.

Nhìn chung có thể cho rằng điều kiện tâm lí đảm bảo cho mọi tác động sư phạm trong nhà trường tiểu học được thực hiện một cách có hiệu quả sẽ là những hiểu biết của thầy giáo về những quy luật của đời sống tâm lí của trẻ thơ. Thế giới tâm lí của các em rất phong phú và đa dạng. Trong phần này, chúng ta sẽ nghiên cứu những tri thức chung về tâm lí học nhân cách cũng như hoạt động nhận thức, đời sống tình cảm, ý chí và hành động của học sinh tiểu học.

Chương V

SỰ PHÁT TRIỂN NHÂN CÁCH HỌC SINH TIỂU HỌC

Ở học sinh tiểu học, sự phát triển các phẩm chất tâm lí được biểu hiện qua hai thời kì có sự khác nhau về mức độ. Đó là giai đoạn 6 – 8 tuổi và

9 – 11 tuổi. Trong hai giai đoạn này, sự phát triển tâm – sinh lí cũng như mức độ thực hiện hành động có nhiều khác biệt với nhau nhưng không có sự đột biến. Bước ngoặt 6 tuổi có ý nghĩa đặc biệt quan trọng đối với sự phát triển tâm lí của trẻ. Lần đầu tiên trong đời các em được thực hiện các nhiệm vụ của hoạt động học tập – một loại hoạt động chủ đạo đối với trẻ em lứa tuổi nhi đồng. Đồng thời các mối quan hệ xã hội mà các em sẽ phải chiếm lĩnh cũng có những biến đổi về chất. Tất cả những yếu tố đó đã tạo ra được những điều kiện thuận lợi để các em tiến hành thực hiện hành động chiếm lĩnh đối tượng và chuyển tải nội dung của nó thành những cấu tạo tâm lí mới trong nhân cách của mình. Trong chương này, chúng ta sẽ tìm hiểu một số vấn đề chung của tâm lí học nhân cách và những đặc điểm nhân cách của học sinh lứa tuổi nhi đồng.

I – KHÁI QUÁT VỀ TÂM LÍ HỌC NHÂN CÁCH

1. Nhân cách là gì ?

Tâm lí học nhân cách được coi là một chuyên ngành của tâm lí học. Đó là môn khoa học đi sâu nghiên cứu cấu trúc, cơ chế hình thành, điều kiện nảy sinh và các con đường phát triển một cách có quy luật của các thuộc tính tâm lí của nhân cách. Nhân cách (tiếng Nga : Личност, tiếng Anh : Personality, tiếng Pháp : Personnalité) có bản chất hoạt động và giao tiếp. Nó được coi là sản phẩm của các quá trình hoạt động – giao tiếp và chỉ có ở người.

Con người được hiểu là một thực thể tự nhiên – xã hội có ý thức. Đó là đại diện của loài homo sapiens mà cái sinh lí của nó bị chi phối bởi những quy luật sinh học và đời sống tâm lí của nó lại do xã hội – lịch sử quy định. Đặc trưng cơ bản của con người là có ngôn ngữ và ý thức. Bản chất đời sống tâm linh của con người được hiện thực hoá trong toàn bộ các mối quan hệ xã hội cũng như mọi tiến trình thực hiện các nhiệm vụ hoạt động của chủ thể. Một con người cụ thể – một thành viên của xã hội đang tồn tại hiện thực trong những dạng hoạt động hay giao tiếp xác định sẽ được gọi là cá nhân – cá thể người. Khi cá nhân tiến hành thực hiện những nhiệm vụ của một hoạt động hoặc giao tiếp xác định một cách có ý thức, có mục đích nhằm nhận thức đối tượng cũng như tác động cải tạo – biến đổi nó thành những giá trị vật chất – tinh thần nào đó và đang tồn tại trong các mối quan hệ xã hội cụ

thể sẽ được coi là một chủ thể. Nếu một chủ thể đang được tồn tại trong các dạng hoạt động – giao tiếp cụ thể thì do những đặc điểm của thể tạng cũng như kiểu hình thần kinh và cấu tạo cơ thể của họ quy định mà đời sống tâm lí của nó sẽ có sự độc đáo, khác biệt, không được lặp lại ở người thứ hai. Cái đó sẽ tạo ra cá tính ở chủ thể. Phức hợp toàn bộ những nét cá tính quy định bản chất con người với tư cách là một thành viên của xã hội cũng như một công dân, người lao động, một nhà hoạt động xã hội có ý thức được gọi là nhân cách. Nhân cách của chủ thể luôn luôn sống động qua thực hiện toàn bộ những hành vi quan hệ xã hội trong suốt tiến trình cuộc sống của họ.

Có thể cho rằng việc tổng hoà tất cả những thuộc tính của thể chất cũng như tài năng, phong cách, ý chí, đạo đức, vai trò xã hội của chủ thể để tạo thành một hệ thống – cấu trúc xác định với một bản sắc riêng và có cá tính rõ nét đã hình thành nên một cấu tạo tâm lí đặc biệt là nhân cách. Nhân cách là tổ hợp những đặc điểm, những thuộc tính tâm lí của cá nhân quy định bản sắc và giá trị xã hội của con người. Ở trẻ em, cái sinh lí cũng như cái xã hội và cái tâm lí sẽ luôn luôn có sự tác động biện chứng với nhau trong mọi thời gian – không gian sống để tạo ra những đặc trưng nhân cách. Ba yếu tố này ảnh hưởng, tác động qua lại và quy định lẫn nhau trong quá trình hình thành nhân cách. Vì vậy, phải có cách tiếp cận cụ thể, toàn diện và đặc thù khi phân tích quá trình phát triển nhân cách của trẻ để từ đó biết cách xác định được nội dung các tác động giáo dục – đào tạo cho phù hợp. Bằng cách đó sẽ tránh được quan điểm sai lầm của học thuyết duy sinh vật (Biologisme) cũng như thuyết duy xã hội (Sociologisme) và thuyết duy tâm lí (Psychologisme) về bản chất của sự hình thành nên những cấu tạo tâm lí mới trong nhân cách của trẻ.

2. Các cấp độ và đặc điểm của nhân cách

Nhân cách một khi đã hình thành được biểu hiện ở ba mức độ – cấp độ khác nhau là cá tính, quan hệ liên nhân cách và siêu cá nhân.

Nhân cách con người trước hết được thể hiện dưới dạng cá tính của họ, thể hiện rõ sự khác biệt và độc đáo về thế giới tâm lí của con người này so với con người khác. Trên bình diện này, nhân cách của mỗi một chủ thể sẽ được bộc lộ ra tính không đồng nhất giữa cá tính của nó với các nhân cách khác. Do vậy, giá trị đích thực của nhân cách được thể hiện rõ nét ở tính tích cực của chủ thể trong việc khắc phục những khó khăn do hoàn cảnh

sống đem lại cũng như những hạn chế của bản thân mình để thực thi có hiệu quả toàn bộ những nhiệm vụ và các hoạt động và giao tiếp. Nhân cách ở đây được xem xét từ góc độ bên trong bản thân cá nhân như là một đại diện của xã hội.

Những phẩm chất của nhân cách luôn luôn được biểu hiện ra một cách sinh động và rõ nét ở toàn bộ những mối quan hệ, liên hệ với mọi người xung quanh. Trong các mối quan hệ này, những phẩm chất nhân cách của mọi người sẽ không bị hoà tan vào nhau. Phẩm chất tâm lí của từng nhân cách sẽ luôn luôn được biểu hiện tập trung trong toàn bộ hành vi, cử chỉ thái độ và các mối quan hệ của chủ thể.

Những mối quan hệ giao tiếp giữa những con người với nhau trong một nhóm xác định cũng sẽ được coi là những nhân tố khách quan quy định nội dung tâm lí của từng nhân cách. Trên bình diện thứ hai này nội dung tâm lí của nhân cách sẽ luôn luôn được xem xét, phân tích và đánh giá ở mức độ cũng như tính chất của những mối quan hệ giữa các cá nhân trong quá trình giao tiếp nhóm – tập thể mà nó gia nhập vào.

Khi nhân cách đã được phát triển thì những phẩm chất của nó sẽ có thể có khả năng vượt ra khỏi khuôn khổ của cá tính cũng như các mối quan hệ liên nhân cách để được coi như là một chủ thể đang thực hiện một cách tích cực và có chủ định những tác động biến đổi các nhân cách khác thông qua mọi hành vi, quan hệ của mình. Bằng những hành động – quan hệ của mình khi tiếp xúc, những nhân cách phát triển sẽ có thể luôn luôn để lại được những dấu ấn rất sâu đậm của mình trong đời sống tinh thần của những nhân cách khác. Điều đó tựa như là đã có những đóng góp về mặt tinh thần của nhân cách này vào việc xây dựng nên những phẩm chất nhân cách tốt đẹp ở các nhân cách khác. Những phẩm chất nhân cách cao đẹp của người thầy giáo sẽ mãi mãi để lại những dấu ấn sâu đậm trong đời sống tinh thần của mọi trẻ thơ.

Có thể cho rằng toàn bộ những biến đổi cơ bản mà cá nhân này tạo ra được ở những chủ thể khác thông qua những hoạt động với đối tượng cũng như giao tiếp sẽ tạo thành những nét tính cách đặc trưng và có giá trị nhất của nhân cách của nó. Dĩ nhiên, nhân cách chỉ có thể được xem xét trong sự thống nhất của ba bình diện *cái tôi* (La moi), *cái nó* (It) và *cái siêu tôi* (Le surmoi).

Nhân cách có thể được coi như là sự đại diện một cách lí tưởng của một cá nhân trong đời sống tinh thần của những cá nhân khác cũng như trong các mối liên hệ của nó với họ và trong chính bản thân nó như là một đại biểu của cái toàn thể đã được khám phá ra thông qua thực tế xã hội (A.V. Petrovski, 1982). Việc xem xét nhân cách trên cả ba bình diện này sẽ giúp cho chúng ta có đủ điều kiện tâm lí để nhận thức một cách rõ ràng những đặc trưng của nhân cách. Và như vậy, nó sẽ có ý nghĩa rất quan trọng đối với quá trình thực thi những tác động giáo dục để tạo ra được những phẩm chất nhân cách tốt cho học sinh trong nhà trường tiểu học. Nhân cách có những đặc điểm cơ bản như tính ổn định cũng như tính thống nhất, tính tích cực và tính giao tiếp.

Toàn bộ những phẩm chất của nhân cách sẽ luôn luôn tồn tại ở trạng thái vận động và phát triển trong tiến trình thực hiện các hoạt động cũng như giao tiếp của chủ thể. Tất cả những nét tính cách, những phẩm chất nhân cách kết hợp lại với nhau thành một chỉnh thể có cấu trúc xác định và ổn định. Tuy nhân cách được phát triển, vận động và thay đổi đi cùng với sự biến đổi của hoàn cảnh nhưng những phẩm chất của nó vẫn có sự ổn định tương đối. Nhờ đó, ở chúng ta mới có những cơ sở tâm lí để có thể tiến hành chuẩn đoán được sự phát triển nhân cách của học sinh cũng như thực hiện tốt những tác động giáo dục cá biệt hoá. Tính ổn định, bền vững của các phẩm chất nhân cách quy định những đặc trưng của từng cá nhân mà dựa vào đó người ta phân biệt được nó với người khác. Vì thế những phẩm chất này được coi là những thuộc tính tâm lí cá nhân.

Nhân cách được coi là sự phức hợp những phẩm chất tâm lí cá nhân. Nó là một cấu trúc thống nhất của tất cả những nét nhân cách được vận động trong một chỉnh thể. Đây không phải là một phép cộng đơn giản của các thuộc tính tâm lí cá nhân mà là một hệ thống – cấu trúc thống nhất. Điều đó làm cho toàn bộ các phẩm chất tâm lí của nhân cách đều có được những mối quan hệ tương tác quy định và đặt điều kiện cho sự vận động của nhau. Chính vì vậy, cần đảm bảo quan điểm toàn diện khi phân tích những vấn đề của tâm lí học nhân cách. Nhân cách luôn luôn được hình thành như một thể thống nhất thông qua các hoạt động và giao tiếp. Phải tiến hành các tác động giáo dục học sinh tiểu học theo một hệ thống cấu trúc thống nhất để hình thành những nhân cách hoàn chỉnh.

001.00

Nhân cách không phải là sản phẩm tiêu cực của hoàn cảnh. Nó được hình thành thông qua các quá trình hoạt động – giao tiếp tích cực, chủ động của chủ thể. Tính tích cực của nhân cách được coi là một điều kiện, phương tiện và sản phẩm tất yếu của các quá trình hoạt động và giao tiếp của chủ thể. Tính tích cực này được thể hiện tập trung ở những hoạt động cũng như quan hệ đa dạng và muôn vẻ nhằm biến đổi, cải tạo thế giới đối tượng của chủ thể. Trên cơ sở đó, chủ thể phát hiện ra được logic của đối tượng mà tiến hành chiếm lĩnh, biến đổi nội dung của nó để làm thành ra các phẩm chất nhân cách của mình.

Trong nhà trường tiểu học, khi thực thi bất kỳ tác động sư phạm nào người thầy giáo cũng phải biết cách tiến hành định hướng tính tích cực của học sinh vào tiếp nhận và giải quyết tốt những nhiệm vụ của hoạt động học tập. Nhu cầu học tập đã được coi là nguồn gốc tính tích cực hoạt động học tập của học sinh. Vì vậy, trong giáo dục – đào tạo ở bậc Tiểu học cần thiết phải hình thành bằng được những nhu cầu này ở trẻ em lứa tuổi nhi đồng.

Nhân cách chỉ được nảy sinh, phát triển, biểu hiện và tồn tại trong tiến trình thực hiện các nhiệm vụ hoạt động và giao tiếp. Thông qua các quá trình thực hiện các hoạt động cùng nhau và giao tiếp nhóm, trẻ em sẽ nhận thức được nội dung của thế giới đối tượng cũng như mới lĩnh hội các chuẩn đạo đức xã hội. Nhất là thông qua các điều kiện tâm lí xác định của nhóm và tập thể ở nhà trường, gia đình cũng như xã hội mà các phẩm chất tâm lí của nhân cách của trẻ sẽ được phát triển một cách vững chắc.

Trong các điều kiện cụ thể, các quá trình giao tiếp bao giờ cũng diễn ra sự truyền đạt ý đồ, tư tưởng, tình cảm, ý nghĩ cho nhau cũng như sự gây ảnh hưởng qua lại lẫn nhau và để lại dấu ấn trong nhau giữa các chủ thể. Vì vậy, con người luôn có thể học tập và tiếp thu được những phẩm chất nhân cách tốt của nhau, làm cơ sở cho sự phát triển toàn diện phẩm hạnh của mình. Theo luận điểm này thì khi thực thi các tác động sư phạm trong nhà trường tiểu học, người thầy giáo cần phải biết cách quan tâm đến việc tổ chức và chỉ đạo cho tốt các quá trình giao tiếp của trẻ với nhau cũng như với người lớn.

3. Cấu trúc của nhân cách

Trong tâm lí học có nhiều quan điểm khác nhau về nhân cách cũng như cấu trúc tâm lí của nó. Nghiên cứu để nắm vững được thành phần tâm lí

trong cấu trúc nhân cách được coi là một việc làm rất cần thiết và có ý nghĩa về mặt lí luận cũng như phương pháp luận cơ bản chỉ đạo cho việc thực hiện những tác động hình thành nhằm phát triển đầy đủ tất cả những yếu tố hợp thành nhân cách cho học sinh. Sau đây chúng ta sẽ tìm hiểu một số quan điểm cơ bản về cấu trúc nhân cách có liên quan đến phương thức thực hiện các quá trình sư phạm trong nhà trường tiểu học.

* Quan niệm thứ nhất cho rằng nhân cách được cấu thành bởi các thuộc tính của hoạt động nhận thức, tình cảm và ý chí của cá nhân. Ở đây, các phẩm chất của tri thức cũng như năng lực nhận cảm, tư duy và tưởng tượng của chủ thể sẽ được coi là thành phần cốt yếu của tiểu cấu trúc các thuộc tính nhận thức. Những thuộc tính của tình cảm như : tính nhận thức được, tính xã hội, tính khái quát, tính ổn định, tính chân thực và tính đối cực ... được coi là những yếu tố hợp thành của tiểu cấu trúc thứ hai. Các phẩm chất của ý chí như tính mục đích, tính độc lập, tính kiên cường cùng những thuộc tính của kĩ năng, kĩ xảo, và thói quen trong hành động – quan hệ của chủ thể sẽ làm thành tiểu cấu trúc thứ ba.

* Một quan niệm khác lại cho rằng nhân cách được cấu thành bởi bốn tiểu cấu trúc bộ phận như sau :

- *Xu hướng cá nhân* bao gồm các thuộc tính của thế giới quan, lí tưởng, niềm tin, hứng thú và tâm thế sẵn sàng thực hiện các hoạt động cũng như quan hệ với người khác của chủ thể ;

- *Kinh nghiệm sống* của cá nhân bao gồm những phẩm chất của tri thức cũng như những thuộc tính của năng lực, kĩ năng, kĩ xảo, và thói quen thực hiện hành động – quan hệ ;

- *Đặc điểm của các quá trình tâm lí* bao gồm những phẩm chất của hoạt động nhận thức, xúc cảm và ý chí của chủ thể ;

- *Những đặc điểm sinh lí – thần kinh* bao gồm các thuộc tính của thân thể, thể tạng con người cũng như của khí chất, giới tính, bệnh lí, lứa tuổi và phong cách sống của chủ thể.

* Có quan niệm cho rằng nhân cách bao gồm bởi hai tiểu cấu trúc *đức* và *tài*. Những thành tố hợp thành tiểu cấu trúc *đức* có thể được xác định như sau :

- Các phẩm chất đạo đức – chính trị mang tính chất xã hội của chủ thể bao gồm thế giới quan, nhân sinh quan, lí tưởng, niềm tin, lập trường, thái độ chính trị, quan điểm sống – lao động ;

- Các phẩm chất tư cách đạo đức cá nhân, lòng ham muốn, sự hứng thú, cái nết và cái thói của chủ thể ;

- Đặc trưng của những phẩm chất ý chí như tính kỉ luật, tính tự chủ, tính mục đích, tính quả quyết, tính phê phán của cá nhân ;

- Những phẩm chất của lối sống và cung cách hành vi – ứng xử với mọi người như tác phong, phong cách sống theo lễ tiết, tính khí và phương thức đối nhân xử thế.

Những thành tố của tiểu cấu trúc tài có thể được xác định theo nội dung sau :

- Những năng lực xã hội hoá của chủ thể được biểu hiện ở khả năng thích ứng, phong thái sống hoà đồng cũng như khả năng biết thiết lập ra được các mối quan hệ giao tiếp với mọi người một cách sáng tạo, cơ động, mềm dẻo và linh hoạt của chủ thể ;

- Năng lực chủ thể hoá được biểu hiện ở kĩ năng thực hiện hoàn hảo các thao tác hành vi cùng các mối quan hệ, khả năng biểu hiện bản lĩnh – cái riêng của mình bằng ngôn ngữ, cử chỉ, hành động một cách độc đáo và đặc sắc ;

- Những năng lực tiến hành hoạt động một cách tích cực, tự giác, độc lập, chủ động, sáng tạo bao gồm kĩ năng định hướng cũng như thực hiện và kiểm tra – đánh giá kết quả – hiệu chỉnh việc thực hiện bất kì một hành động, một quan hệ nào của chủ thể ;

- Năng lực giao tiếp được biểu hiện ở kĩ năng định hướng cũng như định vị khi tiếp xúc với người khác, khả năng biết thiết lập và duy trì các mối quan hệ tốt đẹp với mọi người, kĩ năng cảm hoá, năng lực hiểu người và khả năng để lại dấu ấn mạnh, những biểu tượng tốt đẹp về mình ở các chủ thể khác sau mỗi lần tiếp xúc.

* Một quan niệm khác lại cho rằng nhân cách có cấu trúc tầng bậc. Theo quan niệm này, nhân cách được cấu thành bởi *tầng nổi* và *tầng sâu*. Tầng nổi của nhân cách bao gồm các thuộc tính của ý thức, tự ý thức, ý thức nhóm và tập thể. Tầng sâu của nhân cách bao gồm các thuộc tính của tiềm

thức và vô thức. Hạt nhân của nhân cách là lí tưởng nghề nghiệp. Vành ngoài của các tầng bậc này được hợp thành bởi các thuộc tính của nhận thức, tình cảm, ý chí – hành động và sinh lí thần kinh của chủ thể.

* Đứng trên quan điểm phân tích các thành tố tâm lí của nhân cách, người ta cho rằng nhân cách bao gồm bốn khối cơ bản như sau :

- Khối *xu hướng cá nhân* được cấu thành bởi các phẩm chất của nhu cầu, hứng thú, niềm vui, lí tưởng sống, thế giới quan, nhân sinh quan ;

- Khối *khả năng hành động – quan hệ* bao gồm những phẩm chất của khả năng, năng lực, kĩ năng ;

- Khối *phong cách hành vi – quan hệ* bao gồm các phẩm chất của lối sống, kĩ xảo, thói quen ;

- Khối *hệ thống điều khiển* bao gồm các phẩm chất của tâm thế, động cơ và động cơ hoá.

Trong bình diện tâm lí học quản lí có tác giả nêu ra quan niệm cho rằng phức hợp các phẩm chất nhân cách có tác dụng tạo lập được phong cách chỉ đạo mang tính chất của cái ân, uy, tâm, trí, dũng của chủ thể và chúng kết hợp với nhau thành một chỉnh thể. Theo quan điểm này, nhân cách quản lí bao gồm phức hợp các thuộc tính tâm lí của phong cách chỉ đạo cũng như kĩ năng, tính cách, tâm thế và năng lực quản lí của chủ thể. Những phẩm chất tâm lí có tác dụng làm thành phong cách lãnh đạo bao gồm những thành tố cơ bản như tính tư tưởng cao, tính cụ thể – sát sao trong chỉ đạo, sự thông thạo các công việc quản lí, tính thống nhất giữa lí luận và thực tiễn của mọi thao tác quản lí, sự liên hệ mật thiết – thường xuyên với quần chúng, tinh thần tập thể, ý thức trách nhiệm cao của mình với mọi thành viên, tính dân chủ... Những phẩm chất tâm lí góp phần tạo nên tính cách quản lí được kể đến như sự năng động, tính đổi mới nhưng đúng luật của mọi thao tác quản lí, có uy tín cao do trí tuệ uyên thâm cũng như tư tưởng đạo đức tốt và không tham nhũng, có phong cách chỉ đạo chân thật, điềm đạm, cởi mở, chín chắn, vui tính nhưng nghiêm túc, biết cách đi sâu – đi sát để lắng nghe ý kiến của quần chúng, có ý chí kiên cường, tinh thần trách nhiệm và tâm trạng tích cực. Những phẩm chất của kĩ năng quản lí được bao gồm các thành tố cơ bản như biết cách thực hiện tốt mọi hành động – quan hệ trong toàn bộ chu trình quản lí từ thông tin đến kế hoạch hoá, tổ chức – chỉ đạo thực hiện và kiểm tra – đánh giá kết quả – hiệu chỉnh, biết cách tạo lập ra được bầu không khí tích cực trong nội bộ cơ

quan cũng như một êkíp lãnh đạo đủ mạnh, xây dựng được truyền thống đơn vị và uy tín cá nhân. Những phẩm chất tâm lí của khả năng chỉ đạo, năng lực thực hiện hành động – quan hệ, tài năng tổ chức cũng như chỉ đạo và ứng xử hợp lí, khả năng chuẩn bị tâm thế thích – muốn – sẵn sàng quản lí, năng lực tư duy lí luận, khả năng nhận cảm tình tế đối tượng, năng lực tưởng tượng phong phú và sát hợp về đối tượng – tiến trình quản lí, năng lực hoạch định được chiến lược quản lí và kĩ năng xây dựng nhiệm vụ cho việc thực hiện chiến lược đó... sẽ làm thành năng lực quản lí.

Nói chung, những thành phần tâm lí trong cấu trúc của nhân cách đã được nêu ra ở trên đều rất phức tạp, đa dạng và cơ động. Chúng nằm trong một hệ thống – cấu trúc xác định tuân thủ cấu trúc vĩ mô của hoạt động cũng như giao tiếp và đều có sự quan hệ qua lại, quy định, chế ước lẫn nhau. Theo sự vận động và phát triển của mình, những thành tố này của nhân cách cũng sẽ có những biến đổi nhất định. Vì lẽ đó, GS. TS. Phạm Minh Hạc đã cho rằng ở con người có thể không nhất thiết chỉ có một nhân cách. Mặt khác, có thể hiểu được rằng trong hệ thống cấu trúc của nhân cách sẽ luôn luôn có những thuộc tính tâm lí bền vững, ổn định, điển hình, đặc trưng cho từng chủ thể mà dựa vào đó, ở chúng ta sẽ có đủ cơ sở cũng như tiền đề tâm lí cần thiết để tiến hành chuẩn đoán được một cách chắc chắn sự phát triển nhân cách của họ theo thời gian, không gian của các hoạt động và giao tiếp xác định.

Như vậy, trong nhân cách luôn có sự thống nhất biện chứng với nhau giữa tính ổn định và tính biến đổi của các phẩm chất tâm lí cá nhân. Với những thành tố của nhân cách là những tiền đề tâm lí giúp tạo cho chủ thể có khả năng làm chủ mình cũng như thực hiện một cách linh hoạt, mềm dẻo những phương thức hoạt động – giao tiếp của mình cho phù hợp với thực tế cuộc sống đa dạng, phức tạp, luôn thay đổi trong không gian – thời gian xác định, với vị thế của cá nhân – nhóm – tập thể, với những chuẩn mực xã hội và những định hướng giá trị cụ thể.

II – SỰ HÌNH THÀNH VÀ PHÁT TRIỂN CỦA NHÂN CÁCH

1. Những yếu tố quy định sự hình thành của nhân cách

Là một cấu trúc tâm lí, nhân cách không có sẵn. Nó được hình thành và phát triển theo quy luật của cơ chế di sản. Tất cả các yếu tố bẩm sinh – di

truyền, hoàn cảnh – môi trường sống, giáo dục, hoạt động – giao tiếp, rèn luyện – tự rèn luyện của chủ thể sẽ luôn luôn có sự tác động qua lại với nhau để quy định sự phát triển của nhân cách.

Có thể hiểu một cách đơn giản rằng bẩm sinh là tất cả những gì đã có trong con người ngay từ lúc mới được sinh ra. Di truyền là cái mà thế hệ trước đã truyền lại cho thế hệ sau thông qua tổ chức và cấu tạo cơ thể. Bẩm sinh, di truyền không quyết định sự phát triển của các phẩm chất tâm lí của nhân cách. Chúng được coi như những thành tố rất quan trọng và cần thiết, có tác dụng làm tiền đề cũng như là cơ sở vật chất cho nhân cách được nảy sinh, hình thành và phát triển.

Hoàn cảnh – môi trường sống có thể được coi là tất cả những gì tồn tại bên ngoài con người, có tác dụng quy định nội dung và tính chất của các thuộc tính tâm lí của nhân cách. Đó là những yếu tố của hoàn cảnh tự nhiên và hoàn cảnh xã hội. Toàn bộ các yếu tố của hoàn cảnh tự nhiên đều rất quan trọng và có những ảnh hưởng nhất định đến sự phát triển của nhân cách. Hoàn cảnh xã hội có ý nghĩa vô cùng to lớn đến sự phát triển toàn diện nhân cách con người. Toàn bộ các yếu tố của hoàn cảnh xã hội sẽ có tác dụng quy định nội dung và chiều hướng phát triển nhân cách của mọi thành viên của nó. Yếu tố tác động tự giác của hoàn cảnh xã hội đến sự hình thành của nhân cách được gọi là giáo dục.

Giáo dục được coi là tác động có mục đích, kế hoạch, hệ thống, mang tính khoa học và nghệ thuật đến sự phát triển nhân cách của tất cả mọi chủ thể đang tồn tại hiện thực trong quá trình sự phạm. Giáo dục đóng vai trò chủ đạo đối với sự phát triển của nhân cách con người. Chính vì vậy mà Chủ tịch Hồ Chí Minh đã viết về vai trò của giáo dục như sau :

“Ngủ thì ai cũng như lương thiện

Tỉnh dậy phân ra kẻ dữ, hiền

Hiển dữ phải đâu là tính sẵn

Phân nhiều do giáo dục mà nên”

Ở mỗi một chủ thể, khi đã được sống trong môi trường – hoàn cảnh thuận lợi và tiếp thu một nền giáo dục tốt thì sự năng động chủ quan của họ sẽ là nhân tố cơ bản quyết định sự phát triển của nhân cách. Yếu tố hoạt động và giao tiếp, sự tự tu dưỡng – tự rèn luyện thường xuyên của chủ thể

được coi là đặc biệt quan trọng, có tác dụng quyết định trực tiếp đối với việc hình thành, phát triển nhân cách của họ.

Như vậy, với những tiền đề sinh lí – thần kinh – cơ thể xác định, thông qua những tác động tự phát hoặc tự giác của hoàn cảnh theo cơ chế di sản, bằng sự tự rèn luyện – tự tu dưỡng cũng như sự tích cực thực hiện những nhiệm vụ của các quá trình hoạt động – giao tiếp trong những điều kiện xã hội cụ thể, nhân cách được nảy sinh, hình thành, vận hành, phát triển, biểu hiện một cách hiện thực, cảm tính và được điều khiển, điều chỉnh.

2. Sự phát triển của các phẩm chất tâm lí trong nhân cách trẻ

a) Quan niệm về sự phát triển

Không thể coi trẻ em là người lớn thu nhỏ lại. Cũng không thể coi chúng như tờ giấy trắng, một cái bảng sạch mà nhà sư phạm muốn vẽ lên đó cái gì cũng được. Chúng ta cho rằng trẻ em là trẻ em. Nó là sản phẩm của thời đại. Ở nó đã có những tiền đề xác định nào đó cho sự phát triển và có nhiều bí ẩn, đang chờ sự phát hiện của các hoạt động tư duy sư phạm, các tác động giáo dục – đào tạo. Các hoạt động này làm bộc lộ những cái bí ẩn đó để nhận thức, cải tạo chúng theo mục đích của mình. Chúng ta không thể nhìn nhận sự phát triển tâm lí của trẻ em theo cơ chế gen di truyền của Thuyết Tiền định hay quyết định luận một chiều của Thuyết Duy cảm đã coi trẻ như tờ giấy trắng, chịu ảnh hưởng tuyệt đối của môi trường và theo tư tưởng về sự tác động qua lại giữa gen với môi trường của Thuyết Hội tụ hai yếu tố của Stécơ – nhà tâm lí học Đức.

Theo nguyên lí phát triển, sự hình thành – phát triển bao giờ cũng đi theo quy luật từ thấp đến cao, từ đơn giản đến phức tạp, có sự thay đổi lượng dẫn đến chất đổi, có sự đột biến để tạo ra chất mới bằng sự đấu tranh giữa các mặt đối lập. Sự phát triển đó diễn ra theo quy luật như sau :

- Trẻ càng nhỏ, cường độ phát triển càng lớn, tốc độ phát triển càng nhanh, sau đó yếu đi và chậm dần ;
- Có sự phát triển không cân đối và không đồng đều giữa các yếu tố trong cấu tạo tâm – sinh lí ;
- Có nhiều biến động và rất nhanh chóng.

Sự phát triển này được thực hiện nhờ việc tổ chức các hoạt động trong đó có hoạt động học tập. Hoạt động học tập của tuổi học sinh nhi đồng là loại hoạt động chủ đạo. Thông qua quá trình giải quyết nhiệm vụ học tập, trẻ sẽ nắm vững được tri thức, phương thức hành động và hệ thống thái độ, hình thành nên cấu tạo tâm lí mới trong nhân cách của mình. Hoạt động chủ đạo có các đặc điểm cơ bản như sau :

- Hoạt động chủ đạo không thể ở dạng phát triển ngay lập tức mà nó vận động có tính quá trình. Tức là nó đã có mầm mống của sự phát triển ở giai đoạn trước. Nó được phát triển để giữ vai trò quyết định trong việc hình thành nên cấu tạo tâm lí mới ở giai đoạn này nhưng vẫn còn tiếp tục vận động và biểu hiện ra ở các giai đoạn sau đó ;

- Ở lứa tuổi học sinh tiểu học, hoạt động chủ đạo được hình thành dưới sự tổ chức, điều khiển, hướng dẫn trực tiếp của thầy cô giáo thông qua các tác động sư phạm nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho học sinh phát hiện ra và nắm vững những nội dung đối tượng của thực tại khách quan bằng chính hành động của mình ;

- Nó vận động rất phức tạp. Được nảy sinh trong từng thời kì phát triển của nhân cách, hoạt động chủ đạo mới không làm tan biến hay huỷ bỏ các dạng hoạt động chủ đạo ở các giai đoạn phát triển trước đó, mà chỉ tạo ra các điều kiện cần thiết để làm nảy sinh hoặc khu biệt các dạng hoạt động lại nhằm chuẩn bị những tiền đề tâm lí cần thiết cho sự nảy sinh các dạng hoạt động chủ đạo mới ở giai đoạn sau.

Những dạng hoạt động chủ đạo cho từng thời kì phát triển nhân cách đã được xác định như sau :

- + Ấu nhi : 0 – 1 tuổi : Giao tiếp trực tiếp có tính xúc cảm với người lớn ;
- + Vườn trẻ : 1 – 3 tuổi : Hoạt động đối tượng – tiếp xúc trực tiếp với thế giới đồ vật ;
- + Mẫu giáo : 3 – 6 tuổi : Hoạt động vui chơi ;
- + Nhi đồng : 6 – 11 tuổi : Hoạt động học tập ;
- + Thiếu niên : 11 – 15 tuổi : Giao tiếp tâm tình bè bạn ;
- + Đầu tuổi thanh niên : 15 – 18 tuổi : Hoạt động hướng nghiệp ;
- + Trưởng thành : 18 – 60 tuổi : Hoạt động nghề nghiệp ;

+ Tuổi già trên 60 tuổi : Hoạt động giao tiếp.

b) Tiến đề và điều kiện của sự phát triển tâm lí của học sinh tiểu học

*** Sự phát triển thể chất**

Cơ thể trẻ em là tiền đề vật chất cho sự phát triển tâm lí. Sự phát triển thể chất của học sinh tiểu học được thể hiện ở chỗ thể lực của các em phát triển tương đối đồng đều và êm ả. Trung bình mỗi năm trẻ cao thêm 4 cm và nặng thêm 2 kg. Xương đang ở giai đoạn cốt hoá để cứng dần lên nhưng còn nhiều mô sụn. Cơ bắp và dây chằng được phát triển nhưng những cơ lớn được phát triển nhiều hơn cơ nhỏ. Vì vậy, cần tổ chức hợp lí hoạt động, có chế độ nghỉ ngơi khoa học, tránh gây mệt mỏi, cong - vẹo - gãy xương khi trẻ thực thi các hành động học tập, lao động và vui chơi.

Hệ thần kinh của trẻ phát triển mạnh. Có sự phát triển mạnh về khối lượng, trọng lượng và cấu tạo não. Đến 9 tuổi, hệ thần kinh của trẻ được hoàn thiện nhưng quá trình hưng phấn vẫn còn chiếm ưu thế, quá trình ức chế còn yếu. Do vậy trẻ nhí động rất hiếu động, dễ bị kích động. Giáo viên cần đối xử khéo léo và giáo dục nền tính tự chủ, lòng kiên trì cho trẻ.

Tim của trẻ nhí động đập nhanh, mạch rộng, áp huyết động mạch thấp, hệ tuần hoàn chưa hoàn chỉnh. Vì vậy, cần tránh gây kích động, quá mắng, dọa nạt trẻ. Trước tuổi này, ở trẻ đã hình thành được các thao tác tay chân và đã học được cách cư xử kiểu người với đối tượng. Tư duy kinh nghiệm của các em được hình thành theo mẫu hành động qua tiếp xúc trực tiếp với người lớn.

*** Khả năng nhận thức**

Vào học tiểu học, trẻ gia nhập cuộc sống nhà trường và đã có được thái độ tự giác cùng phương thức tư duy trực quan. Do đó các em có thể lĩnh hội được cách làm việc trí tuệ và có khả năng thực hiện được các quá trình tái tạo lại đối tượng học tập dưới sự tổ chức, chỉ đạo của giáo viên bằng chính hành động học tập của mình. Ngôn ngữ của trẻ phát triển ở mức nói thành thạo tiếng mẹ đẻ và có khả năng thông hiểu ngôn ngữ nói của những người xung quanh.

Trong chừng mức nhất định, ngôn ngữ nói của trẻ đã chính xác, biểu đạt và thông hiểu biểu đạt rõ ràng về mặt ngữ pháp. Trẻ 7 tuổi đã có vốn từ khá phong phú với tỉ trọng khá cao các khái niệm trừu tượng, làm cơ sở vô cùng quan trọng cho sự phát triển các quá trình nhận thức.

** Tâm lý sẵn sàng đi học*

Vào học lớp 1 là một bước ngoặt trong đời sống của trẻ. Khi trở thành học sinh, học tập là bốn phần hàng đầu và quan trọng nhất. Một hoạt động mới bằng phương pháp nhà trường đang trở thành hoạt động chủ đạo của các em và tạo ra những năng lực mới mà trước đây các em không thể có được. Các em bước vào thực hiện hoạt động này với tâm lý sẵn sàng đi học, bao gồm:

- Sự thích thú đến trường. Thông thường, những ước mơ và nguyện vọng được đi học, sự chuẩn bị độc đáo cho các hình thức quan hệ qua lại mới đối với người lớn là đặc điểm vốn có của trẻ 7 tuổi. Phản động trẻ khao khát đến trường vì ở đó chúng được thoả mãn nhu cầu nhận thức và nhu cầu quan hệ xã hội.

- Lên 6 tuổi, trẻ đã có khả năng điều khiển được ở mức độ nhất định các hoạt động tâm lý của bản thân. Các em có thể chấp hành các qui định của nhà trường như phải giữ trật tự khi cô giáo giảng bài, phải chuẩn bị bài trước khi đến lớp... Đây là trình độ phát triển tâm lý tối thiểu làm tiền đề cần thiết cho việc bắt đầu việc học tập có mục đích, có kế hoạch và có hệ thống. Tất nhiên trong khuôn khổ trình độ này có những khác biệt cá nhân đáng kể do nhiều nguyên nhân : điều kiện sống và hoạt động riêng của trẻ, tình hình sức khoẻ..., nhưng yếu tố quyết định là người lớn chuẩn bị một cách đặc biệt cho trẻ đi vào đời sống học đường tương lai như thế nào. Những nghiên cứu tâm lý trẻ em đều khẳng định trẻ đi học mẫu giáo thích ứng học đường tốt hơn so với trẻ ở nhà.

* Điều kiện tiên quyết đối với sự phát triển nhân cách học sinh tiểu học là phải hình thành nên các hoạt động học tập. Khi dạy bất kì nội dung các đơn vị tri thức – kĩ năng – kĩ xảo nào, người giáo viên tiểu học cũng phải biết tiến hành xây dựng nên hệ thống nhiệm vụ học tập tuân thủ những yêu cầu sư phạm học đại cương và chuyên ngành nhất định, tổ chức được các hoạt động học tập chú ý đầy đủ đến việc tạo ra động cơ học tập đúng đắn, định hướng

các hoạt động tư duy của học sinh tiểu học vào việc tiếp nhận – giải quyết hệ thống các nhiệm vụ học tập và thông qua các hành động học tập nhằm đạt được mục đích nhất định. Muốn vậy, phải tổ chức cho các em thực hiện tuyến tính một hệ thống các thao tác trí tuệ, phù hợp với cấu trúc thực của đối tượng học tập trên cơ sở các phương tiện – điều kiện dạy học nhất định.

Ngoài ra, người giáo viên tiểu học còn phải tổ chức các hoạt động vui chơi để trẻ rèn luyện sức khoẻ, sự khéo tay, tính mềm dẻo, các phẩm chất của ý chí, học chữ và học cách thức quan hệ ứng xử. Mặc dù vui chơi là hoạt động chủ đạo ở giai đoạn trước nhưng nó vẫn còn có vai trò rất quan trọng trong việc thoả mãn nhu cầu, làm phát triển sức khoẻ và nhân cách cho nhi đồng. Bên cạnh đó, hoạt động lao động cũng có ý nghĩa đáng kể cho việc hình thành nên các kĩ năng lao động cùng tri thức thực tiễn và thái độ lao động đúng đắn cho trẻ. Hoạt động công ích xã hội được tổ chức cũng có ý nghĩa nhất định đối với việc giáo dục tính hoà nhập cộng đồng, tạo điều kiện tốt cho việc lĩnh hội các chuẩn mực hành vi, phương thức giao tiếp, cách xử sự khi tiếp xúc của trẻ. Do vậy, nó sẽ góp phần làm phát triển nhân tính, khiếu thẩm mĩ và bồi dưỡng năng lực nghệ thuật cho trẻ.

c) Phát triển các phẩm chất nhân cách của trẻ

Để đảm bảo thực hiện được mục tiêu đào tạo của bậc Tiểu học, người giáo viên phải biết căn cứ vào kế hoạch giáo dục – đào tạo, từng bước hình thành vững chắc các phẩm chất tâm lí trong cấu trúc của nhân cách trong sự tác động qua lại của chúng với nhau cho học sinh. Cần chú ý đặc biệt đến tâm thế thích – muốn học, kĩ năng, năng lực và phong cách học tập của học sinh tiểu học.

Tâm thế thích – muốn học và sẵn sàng hành động có đạo đức trong mọi hoàn cảnh của hoạt động học tập của học sinh được gọi là sự sẵn sàng tâm lí đi vào thực hiện các nhiệm vụ của hoạt động học tập. Với tư cách là một thuộc tính của nhân cách, sự sẵn sàng tâm lí đi vào hoạt động học tập được cấu thành bởi sự sẵn sàng đạo đức, sẵn sàng trí tuệ, sẵn sàng ý chí và sự sẵn sàng động cơ đối với hoạt động học tập. Nó có tác dụng định hướng, kích thích chủ thể đi vào thực hiện có hiệu quả các hoạt động đó (Phạm Tất Dong – 1975).

Kĩ năng là biết tư duy đúng để tìm ra được phương thức thực hiện hành động (E.A. Milerijan 1975). Để đạt được hiệu quả trong hành động, người ta cần có kĩ năng định hướng, kĩ năng thực hiện và kĩ năng kiểm tra – đánh giá kết quả các hành động. Người giáo viên tiểu học cần phải giáo dục cho học sinh trước khi thực hiện bất kì hành động học tập, lao động, giao tiếp nào cũng phải biết rõ xem mình phải làm gì, làm như thế nào và để đạt được mục đích cụ thể nào. Tức là trẻ phải biết cách tổ chức thực hiện các thao tác định hướng đúng cho hành động. Trong khi hành động, phải biết sáng tạo vận dụng những tri thức – kĩ năng đã có, biết phân tích nhiệm vụ mình đang phải thực hiện, biết phân tích đối tượng – hoàn cảnh mà mình đang tác động vào, biết tưởng tượng ra tiến trình hoạt động để biết tổ chức thực hiện tốt hành động theo mục tiêu – kế hoạch đã định. Trong và sau khi thực hiện tốt hành động, biết phân tích tiến trình cũng như kết quả việc thực hiện hành động, biết khớp kết quả đó với mẫu hành động đã định để hiệu chỉnh khi cần thiết. Có được một kỹ năng tức là thêm một cấu tạo tâm lý mới, con người có thêm một năng lực mới.

Năng lực được hiểu là tổ hợp các thuộc tính của nhân cách, đáp ứng được yêu cầu của hoạt động và đảm bảo cho hoạt động đạt kết quả tốt. Trong cấu trúc của năng lực, có những thuộc tính đóng vai trò chủ đạo, điểm tựa và hỗ trợ cho việc thực thi hành động (Phạm Tất Dong – 1975). Cần hình thành cho trẻ những phẩm chất của năng lực học tập, năng lực giao tiếp, năng lực tổ chức các hoạt động công ích, năng lực thực hiện các hoạt động lao động, vui chơi, văn – thể và năng lực tự hành động để giữ gìn uy tín cá nhân.

Phong cách được xem là những phương cách mà chủ thể dùng để biểu hiện những nguyên tắc sống, những chuẩn hành vi và phẩm hạnh của mình ra bên ngoài cử chỉ, dáng điệu, ngôn ngữ và lối sống của mình (M.I. Kondakov – 1975). Để đảm bảo giáo dục phong cách hợp lí cho trẻ, cần thiết phải thực hiện những thao tác sư phạm theo tư tưởng “Tiên học lễ, hậu học văn” trong giáo dục Tiểu học (Nguyễn Lân, 1960).

Những phẩm chất tâm lí của nhân cách sẽ được phát triển đi lên từ đơn giản đến phức tạp, từ thấp đến cao, từ lượng đổi dần đến chất đổi theo quy luật đấu tranh giữa các mặt đối lập. Các yếu tố sinh lí – thần kinh – cơ thể, hoàn cảnh – điều kiện – môi trường sống, hoạt động – nhất là hoạt động

chủ đạo và giao tiếp của chủ thể có sự tác động qua lại với nhau trong một tổng thể quy định sự phát triển của nhân cách. Vấn đề là ở chỗ, phải làm cho trẻ em biết cách tiến hành xác định rõ được đối tượng, động cơ, mục đích, nhiệm vụ cho các quá trình hoạt động – giao tiếp, trên cơ sở đó giáo viên tổ chức – chỉ đạo và kiểm tra – đánh giá – hiệu chỉnh việc thực hiện chúng theo mục tiêu đã định.

Phải bằng mọi cách sao cho thông qua việc thực hiện các nhiệm vụ của những hoạt động – giao tiếp đó mà nội dung của thể giới đối tượng được tích lũy ngày càng nhiều trong đời sống tinh thần của trẻ để trên cơ sở đó, chúng sẽ được tổng hợp lại trở thành những định hướng giá trị chủ quan, có tác dụng quy định lối sống cũng như phương thức hành động – quan hệ đa dạng của chủ thể trong không gian – thời gian khác nhau của cuộc đời họ.

Sự phát triển của nhân cách được biểu hiện rõ nét ở các quá trình sinh thành cũng như vận động của các quá trình tâm lí như : nhận thức, xúc cảm, ý chí – hành động, ý thức, chú ý, trí nhớ và các thuộc tính tâm lí cá nhân của chủ thể như xu hướng, tính cách, khí chất, năng lực. Một khi đã được hình thành, những phẩm chất này của nhân cách sẽ được biểu hiện một cách tập trung ở phong cách, lối sống, uy tín, đạo đức, kĩ năng, kĩ xảo, thói quen, nhu cầu, động cơ và tâm thế của chủ thể. Nền giáo dục tiểu học với hoạt động và giao tiếp của chính học sinh sẽ được coi là những nhân tố quan trọng, góp phần quy định sự phát triển toàn bộ những phẩm chất tâm lí của nhân cách các em.

3. Học tập và sự phát triển nhân cách

* Giáo dục là những tác động có mục đích, có kế hoạch, có biện pháp của người lớn đến trẻ em. Việc làm này thể hiện rõ nét tính khoa học, tính nghệ thuật, sự chủ động và sáng tạo trong hành động cũng như quan hệ sư phạm của nhà giáo dục. Những tác động này đóng vai trò chủ đạo trong việc hình thành nhân cách trẻ em. Vai trò chủ đạo của giáo dục được thể hiện ở nội dung những ý cơ bản như sau :

- Giáo dục vạch ra được chiều hướng cho sự hình thành và phát triển nhân cách của trẻ đồng thời còn dẫn dắt các quá trình tự rèn luyện phẩm hạnh của các em theo các mục đích đã định. Giáo dục được coi là những tác động chuẩn bị một cách tích cực toàn diện của thế hệ trước cho thế hệ sau.

704.104
1980
101.104

giúp thế hệ sau sẵn sàng đi vào cuộc sống. Những tác động này diễn ra trong toàn bộ không gian sống, được thực hiện liên tục, có kế hoạch, có biện pháp, có tổ chức suốt từ lúc ấu thơ đến khi trưởng thành và do sự chỉ đạo thống nhất từ trung ương đến địa phương theo một tư tưởng giáo dục xác định ;

- Nhà giáo dục là người có tri thức cũng như kinh nghiệm, đã được đào tạo chuyên biệt, có đầy đủ uy tín, kĩ năng và phẩm hạnh để đảm đương mọi tác động giáo dục – đào tạo đến trẻ ;

- Trẻ em là những chủ thể hiếu động, ham học hỏi, thích cái mới, rất thơ non và dễ dàng tiếp thu giáo dục.

* Những tác động giáo dục và đào tạo của nhà trường tiểu học được trẻ tiếp nhận thông qua chính hoạt động học tập tích cực, chủ động, sáng tạo, tự giác và hăng say của các em. Học tập được coi là hoạt động chủ đạo đối với trẻ em lứa tuổi nhi đồng. Chỉ có bằng và thông qua việc thực hiện các nhiệm vụ học tập, những cấu tạo tâm lí mới trong đời sống tinh thần của trẻ mới được hình thành. Hoạt động học tập có những đặc điểm chung như sau :

- Việc tiếp thu tri thức, kĩ năng, kĩ xảo, thói quen và sự phát triển các phẩm chất nhân cách của trẻ em luôn luôn được diễn ra trong một quá trình thống nhất ;

- Hoạt động học tập của học sinh luôn hướng vào việc tiếp thu và nắm vững được hệ thống những đơn vị tri thức cơ bản, những kĩ năng khái quát làm cơ sở cho sự phát triển năng lực tư duy sáng tạo ở các em ;

- Học sinh sẽ phải tiến hành thực hiện các quá trình tái tạo đối tượng bằng chính hoạt động của mình nhằm biến đổi bản thân. Thông qua chính các hành động học tập mà đối tượng sẽ được chủ thể tạo lại. Hoạt động học tập có tác dụng làm biến đổi bản thân và tạo được cái mới vô cùng độc đáo cho chính mình. Đó là hệ thống tri thức chung – cơ bản – hiện đại nhất cùng kĩ năng hành động khái quát và các phẩm chất nhân cách.

* Đối tượng của hoạt động học tập là hệ thống tri thức chung cùng với kĩ năng khái quát và những chuẩn đạo đức nằm trong các nhiệm vụ học tập. Nhiệm vụ học tập được đưa đến học sinh dưới dạng những việc làm cụ thể, hiện thực, cảm tính, tuyến tính và được điều khiển. Thông qua

các quá trình giải quyết hệ thống nhiệm vụ học tập, chủ thể phát hiện ra logic nội tại của chúng để nắm bắt và chuyển tải nội dung đó vào bên trong mà biến thành những phẩm chất nhân cách của mình. Vì vậy, có thể nêu ra một luận điểm chung rằng chỉ có thông qua hoạt động học tập đã được soạn thảo một cách chuyên biệt, những tri thức, kĩ năng, kĩ xảo, thói quen, kinh nghiệm ứng xử và phẩm chất đạo đức của học sinh lứa tuổi nhi đồng mới hình thành, nảy sinh, phát triển trong một thể thống nhất là nhân cách.

* Những nhiệm vụ học tập được thực hiện bằng các hành động học tập. Hành động học tập bao gồm hành động phân tích, hành động mô hình hoá, hành động cụ thể hoá, hành động kiểm tra-đánh giá.

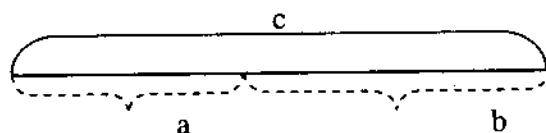
- *Hành động phân tích* là hành động tiên quyết trong lĩnh hội tri thức, khái niệm khoa học của học sinh tiểu học. Đây là hàng động nhằm chủ yếu vào việc phát hiện ra nguồn gốc và logic của khái niệm. Cũng như mọi hành động khác, hành động phân tích có thể thực hiện với những hình thức khác nhau của đối tượng: vật chất, vật chất hoá trong ngôn ngữ hoặc thuần túy tinh thần trong đầu. Ở giai đoạn đầu bậc tiểu học, hành động vật chất (thực hiện với đối tượng là vật thật hay vật thay thế) là hết sức quan trọng giúp học sinh tìm kiếm, phát hiện logic đối tượng và các mối quan hệ chung của hệ thống đối tượng, làm xuất phát điểm của quá trình hình thành tri thức, khái niệm ở các em.

- *Hành động mô hình hoá*: Nhờ hành động này học sinh ghi lại quá trình và kết quả thực hiện hành động phân tích ở trên dưới dạng mô hình và kí hiệu. Mô hình là biểu tượng trong đầu về đối tượng hay một hệ thống được vật chất hoá. Chức năng của mô hình là diễn đạt một cách trực quan những quan hệ cơ bản của đối tượng để ta có thể thấy một cách trực tiếp. Nói cách khác, mô hình diễn đạt logic của khái niệm dưới hình thức không gian trực quan, có thể cảm nhận bằng giác quan. Nội dung của mô hình phản ánh đặc điểm bên trong của đối tượng mà ta không thể quan sát trực tiếp. Như vậy, mô hình là sản phẩm của tư duy phân tích, đồng thời chính nó là phương tiện đặc biệt của tư duy - kiểu tư duy khoa học được hình thành ở trẻ em nhờ có hoạt động học tập.

Trong dạy - học ở bậc tiểu học thường sử dụng một số loại mô hình sau:

+ Mô hình tương đồng: mô hình gần giống vật thật. Ví dụ như : sa bàn...

+ Mô hình biểu trưng : diễn đạt logic khái niệm trực quan trong khi đã tước đi những dấu hiệu không bản chất. Ví dụ như mô hình phép cộng ($a + b = c$) sau đây :



+ Mô hình vô đoán : là loại mô hình hoàn toàn mang tính qui ước, diễn đạt thuần khiết logic khái niệm. Ví dụ như công thức tính diện tích hình tam giác: $S = 1/2 ah$.

Trong dạy học ở tiểu học, việc giáo viên sử dụng các mô hình và dạy học sinh biết thiết lập các mô hình để nhận thức đối tượng học tập là việc làm cần thiết để phát triển trí tuệ của học sinh (Ví dụ: chuyển bài toán có lời văn thành mô hình, từ sơ đồ diễn đạt bài toán...)

- *Hành động cụ thể hoá*: Là hành động vận dụng phương pháp chung đã lĩnh hội được vào việc giải quyết các nhiệm vụ cụ thể. Những nhiệm vụ thực tiễn vô cùng phong phú và cực kỳ phức tạp. Vì thế, dạy học ở bậc Tiểu học phải làm cho học sinh biết dùng phương pháp chung đã được hình thành để giải quyết những trường hợp cụ thể. Chẳng hạn biết dùng công thức chung để giải các bài toán, dùng khái niệm chung để hiểu các định nghĩa...

- *Hành động kiểm tra đánh giá* : Kiểm tra - đánh giá là hành động quan trọng trong cấu trúc hoạt động học tập. Mục đích của hành động này là rà soát lại quá trình cũng như kết quả hoạt động trên cơ sở đó chủ thể điều chỉnh hoạt động của mình. Ở bậc tiểu học, hành động này có thể thực hiện bằng nhiều cách khác nhau. Ví dụ: thực hiện lại các thao tác ở tất cả các khâu theo trật tự thuận hoặc nghịch; thay quá trình này bằng quá trình khác; giải bài toán cùng dạng... Trong hoạt động học tập, hành động kiểm tra - đánh giá thường đi kèm với các hành động khác từ khi mở đầu đến khi đạt kết quả cuối cùng. Chính vì vậy, việc kiểm tra - đánh giá học sinh cần được đổi mới cho phù hợp với logic hoạt động học của các em.

Để đảm bảo có thể hình thành nên những cấu tạo tâm lí mới trong nhân cách học sinh tiểu học, nhiệm vụ học tập phải được xây dựng tuân theo đúng những yêu cầu sư phạm học như sau :

- Toàn bộ các nhiệm vụ học tập được xây dựng phải có tính hệ thống theo một trật tự – logic xác định của đối tượng học tập. Trong đó mức độ khó của tri thức, tính phức tạp của kỹ năng phải được tăng dần lên, sao cho, sau khi đã giải quyết một số nhiệm vụ học tập loại này, trẻ em sẽ hoàn toàn có khả năng biết cách suy nghĩ đúng để tìm ra phương thức giải quyết một cách độc lập những nhiệm vụ khác mới lạ, cao hơn, khó hơn mà chúng chưa từng biết tới ;

- Nội dung nhiệm vụ học tập phải đảm bảo có tính đa dạng, bao gồm những đơn vị tri thức mới, hiện đại, khái quát. Toàn bộ nội dung của chúng phải được sắp xếp theo nguyên tắc phát triển đi lên từ cái chung, khái quát và trừu tượng nhất đến cái riêng biệt, đơn lẻ và cụ thể. Trong hệ thống các nhiệm vụ học tập này, những phương thức hành động chung cho việc giải quyết chúng không được bày sẵn mà luôn luôn ở trạng thái ẩn tàng trong đối tượng học tập. Chúng chỉ có thể được phát hiện ra và nắm vững thông qua chính việc thực hiện hành động học tập một cách tự giác, tích cực, độc lập, sáng tạo, say sưa của học sinh mà thôi. Việc xây dựng và sử dụng hệ thống các nhiệm vụ học tập này phải đảm bảo hình thành được ở học sinh khả năng khái quát hoá nội dung, năng lực phân tích và các năng lực hành động khác trên bình diện trí tuệ ;

- Trong quá trình giải quyết các nhiệm vụ học tập, phải làm cho toàn thể học sinh tiểu học có được kỹ năng thao tác định hướng trước khi thực hiện hành động và hiểu được những điều kiện vận dụng các phương thức hành động khái quát vào thực tiễn cùng các hành động tư duy sáng tạo.

III – ĐẶC ĐIỂM NHÂN CÁCH HỌC SINH TIỂU HỌC

1. Tính chỉnh thể và tính hỗn nhiên trong quá trình phát triển

Học sinh tiểu học là một thực thể hỗn nhiên, đang tiềm ẩn những khả năng tốt đẹp cho sự phát triển mà ở trong nó hiện tồn một nhân cách đang hình thành giữa những tác động muôn vẻ của giáo dục – đào tạo, của thực tại khách quan không ngừng đổi mới và sôi động. Đối với các em, tất cả những gì của cuộc sống đều rất mới mẻ. Trẻ phải tham gia vào các mối quan hệ xã hội để chiếm lĩnh đối tượng vô cùng mới mẻ đó, nhằm chuyển tải những nội dung ấy vào bên trong, biến thành những phẩm chất nhân cách

của mình. Điều kiện quyết định cho sự “chuyển vào” đó là tổ chức tốt các hoạt động sư phạm của nhà trường tiểu học và tất cả các tác động giáo dục của toàn xã hội. Trẻ sống bằng hiện tại của các hoạt động, các quan hệ để hướng về tương lai – ngày mai. Vì vậy, mọi tác động giáo dục – đào tạo phải đảm bảo được tính viễn cảnh trong việc đào tạo nhân cách con người cho ngày mai. Cách nghĩ của trẻ nhi đồng không hướng về quá khứ nên các em sống, hoạt động và quan hệ một cách vô tư và hồn nhiên. Trẻ em khi tiếp nhận nội dung mới của đối tượng cũng sẽ vô tư, hồn nhiên như chính bản chất của nó.

Trong thực tiễn, trẻ em tuổi nhi đồng luôn bộc lộ những nhận thức, tư tưởng, tình cảm, ý nghĩ của mình một cách vô tư, hồn nhiên, thật thà và ngay thẳng. Do vậy, được giáo dục và đào tạo chúng thực sự là một niềm vui, là nguồn hạnh phúc cho chúng ta. Mặt khác, mọi hoạt động sư phạm của chúng ta vừa phải mang tính chất vô tư, tự nhiên, vừa phải đảm bảo tính nhân văn, khoa học của nó. Để giáo dục đạt hiệu quả cao, chúng ta phải hiểu trẻ, biết suy nghĩ, biết xúc cảm như trẻ đã suy nghĩ và đã xúc cảm. Cần phải biết đặt mình vào vị thế của trẻ trong tất cả các hoạt động, các quan hệ để tổ chức, chỉ đạo các tác động giáo dục – đào tạo cho phù hợp.

Tuổi nhi đồng là tuổi hoa. Các em sống, suy nghĩ, hành động và quan hệ mang đậm màu sắc xúc cảm. Người thầy giáo tiểu học cần phải có hành vi đẹp, tình cảm sâu sắc và phải biết cách thể hiện được xúc cảm đó trong các tác động giáo dục – đào tạo của mình khi thực thi các quá trình sư phạm. Học sinh tuổi nhi đồng dễ bị kích động bởi những tác động bên trong và bên ngoài. Do vậy, ở các em dễ có hành vi bột phát theo trạng huống. Trẻ sống vị tha, hồn nhiên trong quan hệ với bạn, thầy giáo và với người lớn. Trẻ em tuổi nhi đồng rất cả tin. Trẻ em tin vào những điều đã viết trong sách báo, được đăng tải trên các phương tiện truyền thông, tin vào lời nói của người khác và tin vào khả năng của chính mình một cách cảm tính, ít mang màu sắc lí tính. Người thầy giáo tiểu học cần phải tỏ thái độ tin cậy trẻ, phải thể hiện mẫu hành động đúng. Họ phải biết thực hiện được phương thức sống “lời nói đi đôi với hành động”, từng bước xoá bỏ được cái “ngây” nhưng phải giữ vững cái “tho” trong tâm lí trẻ. Các em luôn coi thầy – cô giáo là thần tượng về tất cả các mặt. Vì vậy, người thầy giáo cần phải đảm bảo được tính “khuôn vàng, thước ngọc” trong hành vi và quan hệ của mình.

54.90.

Sự đánh giá đối tượng của trẻ em tuổi nhi đồng còn mang nặng tính chất cảm tính, không theo một chuẩn mực xác định và bước đầu đã biết tự đánh giá. Tự đánh giá đúng sẽ tạo ra sức mạnh tinh thần, giúp cho trẻ có được khả năng khước từ sự chiều cố, châm trước của thầy. Ngay cả khi thất bại, trẻ nhi đồng vẫn có khả năng nhận định đúng mình để vươn lên trong học tập. Tuy nhiên, các em thường tự đánh giá trên cơ sở những nhận xét, đánh giá của người lớn, nhất là của giáo viên. Vì vậy, giáo viên cần phải đánh giá công bằng, biết giáo dục cho trẻ khả năng đánh giá và tự đánh giá theo những chuẩn mực xác định.

Trẻ em tuổi nhi đồng rất dễ xúc động và thích sống bằng tình cảm. Đời sống tình cảm của học sinh tuổi nhi đồng mang tính cụ thể, trực quan và giàu cảm xúc. Tình cảm của các em dễ nảy sinh, thiếu tính ổn định – bền vững. Tình cảm trí tuệ của trẻ đang phát triển. K.Đ. Usinxki đã cho rằng các em tuổi nhi đồng đã biết suy nghĩ bằng hình ảnh, màu sắc, âm thanh của đối tượng và bằng cảm xúc mạnh của chính mình. Trẻ thích tìm hiểu thông tin lí kì, mạo hiểm trong những truyện viễn tưởng và nhạy cảm với thành tích và sự tiến bộ của mình cũng như của bạn bè. Tình cảm thẩm mĩ của trẻ đang được phát triển mạnh. Trẻ em thích cái đẹp của đối tượng. Các em rất yêu cây – con trong tự nhiên, thích âm nhạc – hội hoạ, múa hát. Tình cảm đạo đức của các em đang phát triển và được thể hiện rõ trong nội dung của quan hệ ứng xử với mọi người. Thấy giáo phải biết thương yêu, quý trọng học sinh, cần sống bằng tình cảm, biết cách tác động mạnh đến tình cảm của trẻ và cần tận dụng văn học – nghệ thuật để giáo dục các em. Nhà trường, gia đình và toàn xã hội cần quan tâm đến việc bảo đảm tính hồn nhiên, tính trọn vẹn như một chỉnh thể để giúp các em được lớn lên và phát triển lành mạnh.

2. Tính tiềm ẩn những khả năng cho sự phát triển tâm lí

Nhân cách của trẻ em là sản phẩm đích thực của cả một quá trình phát triển trong những điều kiện nhất định của nền kinh tế – văn hoá – xã hội bằng hoạt động và giao tiếp. Thông qua hai quá trình nhập tâm và xuất tâm của *cơ chế di sản* mà nội dung của thế giới đối tượng trong nền kinh tế – văn hoá – xã hội đó đã được chuyển vào bên trong đời sống tinh thần của trẻ. Trên cơ sở đó, chúng sẽ được cấu tạo lại thành những phẩm chất của nhân cách các em. Nhìn chung, ở mỗi một trẻ em, với đời sống tâm – sinh lí

AN
1901

bình thường đều sẽ có tiềm ẩn ít nhiều khả năng cho sự phát triển tâm lí. Vấn đề là ở chỗ, tác động giáo dục – đào tạo phải đánh giá đúng và khơi dậy để những khả năng này được phát triển, trở thành hiện thực tới mức độ nào. Việc tổ chức thực hiện những tác động giáo dục – đào tạo vào đúng vùng phát triển gần nhất sẽ tạo ra được những điều kiện tâm lí cần thiết cho việc chỉ đạo cách nhìn nhận, đánh giá và khai thác hết những tiềm năng này cho sự phát triển nhân cách của trẻ (L.X. Vugótxki – 1925).

Cùng với sự phát triển của nền văn minh nhân loại, những khả năng tiềm ẩn trong sự phát triển của nhân cách trẻ em sẽ ngày càng phong phú và đa dạng. Bằng cách nhìn định tính chúng ta vẫn có thể nhận thấy trẻ em ngày nay thông minh và có điều kiện phát triển tâm lí tốt hơn so với các trẻ em của các thập kỉ trước đây. Với nhịp độ phát triển của nền kinh tế – văn hoá – xã hội trong phạm vi quốc gia và quốc tế của thế kỉ XXI, chắc chắn rằng rồi đây trẻ sẽ có được sự phát triển tâm lí cao hơn so với học sinh tiểu học hiện nay. Nhà trường và người giáo viên tiểu học sẽ có trọng trách tiến hành khơi dậy những khả năng tiềm ẩn cho sự phát triển đó để giúp cho nhân cách các em được hình thành và phát triển theo đúng mục tiêu của giáo dục tiểu học.

3. Tính đang hình thành của nhân cách học sinh tiểu học

Trẻ em tuổi nhi đồng rất *hồn nhiên*. Nhân cách của các em là một chỉnh thể trọn vẹn nhưng chưa được *định hình*. Nhân cách của các em đang ở trong quá trình hoàn thiện. Học sinh tiểu học là một thực thể đang lớn lên và phát triển. Ở các em, các tổ chức cấu tạo – cơ thể cũng như chức năng tâm – sinh lí chưa được phát triển một cách hài hoà và tương xứng với nhau. Do vậy, ở các em, các quá trình cũng như thuộc tính và trạng thái tâm lí cũng có sự phát triển không đồng đều.

Nhìn chung, có thể cho rằng đối với học sinh tiểu học, những gì có được trong nhân cách đều cần phải có sự tác động giáo dục của mọi người trong cộng đồng. Những gì sẽ có trong nhân cách vẫn còn đang ở phía trước các em. Những gì sẽ có đều phải có được trong toàn bộ những thao tác giáo dục của người lớn ở ngày hôm nay. Trong đó, những tác động giáo dục – đào tạo của nhà trường tiểu học giữ vai trò chủ đạo, hành động tự giáo dục của các em là yếu tố trực tiếp quyết định và tác động giáo dục của mọi tổ

chức – cá nhân của cộng đồng nơi trẻ sống có ý nghĩa rất quan trọng đối với sự phát triển nhân cách của nhi đồng.

Trường tiểu học là nơi đầu tiên chúng ta tiến hành thực hiện những tác động đến trẻ em bằng phương pháp nhà trường. Nó là nơi tổ chức và chỉ đạo trực tiếp các hoạt động cũng như quan hệ nhằm làm phát triển được nhân cách các em theo mục tiêu của giáo dục tiểu học. Ở trường tiểu học, mỗi giáo viên trong tập thể sư phạm đều được coi là một người thầy tổng thể. Họ sẽ thực hiện những nhiệm vụ giáo dục – đào tạo một cách tự giác, tích cực, chủ động, sáng tạo và hăng say nhằm phát triển đầy đủ những phẩm chất nhân cách cho trẻ. Trong hoàn cảnh kinh tế – văn hoá – xã hội hiện nay, khi giáo dục – đào tạo được coi là quốc sách hàng đầu và Giáo dục tiểu học là bậc học nền tảng cho hệ thống giáo dục quốc dân thì việc giáo dục nhân cách cho mọi công dân tương lai đang trở thành một vấn đề cấp bách. Người giáo viên tiểu học phải có một nhân cách phát triển, mẫu mực mới có thể thực hiện được tốt nhiệm vụ quan trọng này.

Để thực hiện những nhiệm vụ đó có hiệu quả, chúng ta cần phải chú ý đến các điều kiện sau :

- Đảm bảo chế độ nuôi dưỡng trẻ cho hợp lí trong môi trường tự nhiên trong lành và tổ chức cho các em tham gia các hoạt động – giao tiếp ở môi trường sư phạm thuần khiết. Toàn bộ những tác động giáo dục – đào tạo đều phải được chọn lọc, đảm bảo tính khoa học. Tạo lập được không khí tâm lí tích cực, đúng đắn và lành mạnh trong các tập thể – nhóm học sinh ;

- Nhà trường phải được xây dựng theo các chuẩn quốc gia mà trong đó sẽ thực hiện tốt các tác động giáo dục toàn diện. Nhà trường và toàn thể các tập thể – cá nhân trong cộng đồng phải có sự quan tâm đặc biệt đến trẻ để dành cho các em tất cả những gì tốt đẹp nhất. Tạo điều kiện cho mọi trẻ đều được hưởng một nền giáo dục tiểu học chuẩn mực mang tính quốc gia, làm cơ sở cho sự phát triển toàn diện nhân cách. Bằng mọi cách phải làm cho những khả năng tiềm ẩn trong tất cả các em đều có điều kiện để bộc lộ ra và phát triển để trở thành những thuộc tính nhân cách ;

- Thực hiện tốt chủ trương xã hội hoá giáo dục tiểu học. Tạo mọi điều kiện cần thiết cho hoạt động học tập và rèn luyện toàn diện của trẻ. Xác định được cơ sở định hướng đúng đắn cho sự phát triển nhân cách của học

sinh sau khi tốt nghiệp Tiểu học, kể cả các em học lên THCS hoặc ra cuộc sống để tiếp tục tiếp thu nền học vấn phi chính quy trong suốt cuộc đời.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP

1. Nhân cách là gì ? Vai trò, đặc điểm, cấu trúc, cơ chế tâm lý của việc hình thành và phương pháp nghiên cứu nhân cách ?

2. Tại sao có thể cho rằng nhân cách có bản chất hoạt động và giao tiếp ?

3. Tại sao nói giáo dục giữ vai trò chủ đạo trong sự phát triển nhân cách học sinh ?

4. Hãy nêu những đặc điểm cơ bản của nhân cách học sinh tiểu học. Với những đặc điểm đó, người thầy giáo phải làm gì và làm thế như nào để thực hiện các tác động giáo dục – đào tạo cho phù hợp ?

Chương VI

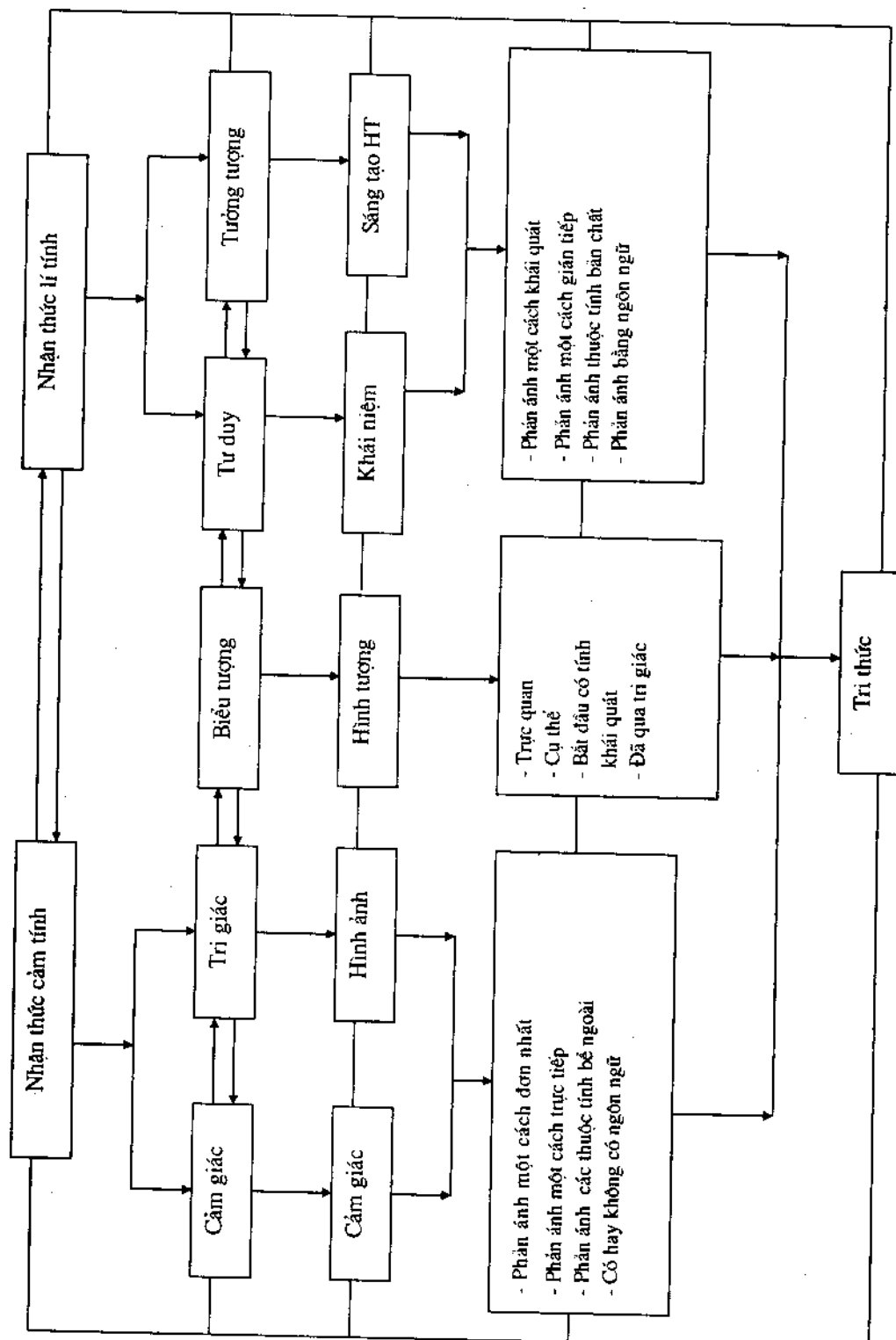
HOẠT ĐỘNG NHẬN THỨC CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC

Nhận thức là hoạt động tâm lí của con người hướng vào đối tượng để nhận biết về chúng mà sản phẩm của nó tồn tại dưới dạng những tri thức. Đó là sự phản ánh chính bản thân đối tượng khi nó tác động vào chủ thể. Nhận thức, tình cảm, ý chí là ba mặt hoạt động tâm lí cơ bản của đời sống tinh thần của con người. Nhận thức phản ánh bản thân đối tượng, tình cảm phản ánh mối quan hệ giữa chủ thể với đối tượng có liên quan đến nhu cầu của nó, còn ý chí là sự phản ánh mức độ bền bỉ – vượt khó trong hành động. Nhận thức, tình cảm và ý chí có quan hệ tương hỗ với nhau trong hoạt động tâm lí của chủ thể.

Nhận thức là một quá trình tâm lí. Nó có sự mở đầu, diễn biến và kết thúc một cách rất rõ rệt, được diễn ra trong không gian và thời gian xác định, dần dần tiệm cận tới chân lí. Quá trình nhận thức của con người được nảy sinh do yêu cầu của thực tiễn và lấy thực tiễn làm tiêu chuẩn chân lí.

Nhận thức được coi là một hoạt động tâm lí bởi vì nó có đối tượng là các bài toán nhận thức. Trong đó có những hoạt động nhận thức cụ thể như cảm giác, tri giác, tưởng tượng, tư duy mà những hoạt động này đều do một hệ thống động cơ thúc đẩy. Mặt khác, mỗi một hành động nhận thức cụ thể đó lại hướng vào thực hiện một mục đích xác định. Đồng thời, mỗi một hành động nhận thức lại bao gồm một hệ thống thao tác sắp xếp theo một hệ thống phù hợp với cấu trúc của đối tượng và được thực hiện trên cơ sở những điều kiện kinh tế – văn hoá – xã hội, tâm – sinh lí của chủ thể, cũng như những phương tiện như hệ thống tri thức – kĩ năng, ngôn ngữ...

Hoạt động nhận thức được diễn ra theo quy luật từ trực quan sinh động đến tư duy trừu tượng và từ tư duy trừu tượng đến thực tiễn. Nhận thức của con người được chia thành hai giai đoạn là nhận thức cảm tính và nhận thức lí tính. Tuy là hai giai đoạn nhưng chúng lại thống nhất với nhau trong một quá trình nhận thức toàn vẹn làm cơ sở cho hành động cải tạo thế giới của chủ thể. Các giai đoạn nhận thức có thể sơ đồ hoá như sau :



I – NHẬN THỨC CẢM TÍNH

1. Cảm giác

a) *Khái niệm chung*

Cảm giác là một quá trình tâm lí phản ánh một cách riêng lẻ từng thuộc tính của sự vật và hiện tượng trong thực tại khách quan, khi chúng đang trực tiếp tác động vào giác quan của ta. Ở con người, cảm giác là mức độ định hướng sơ khai, đơn giản nhất mang bản chất xã hội – lịch sử, được phát triển nhờ hoạt động – giao tiếp. Trong cơ chế sinh lí của nó, ngoài hệ thống tín hiệu thứ nhất ra còn có cả cơ chế thuộc hệ thống tín hiệu thứ hai. Cảm giác đóng vai trò là cơ sở cho mọi hoạt động nhận thức của con người. Cảm giác có các đặc điểm cơ bản như mang tính xã hội – lịch sử, có tính quá trình, phản ánh một cách trực tiếp từng thuộc tính riêng lẻ của sự vật hiện tượng. Ngôn ngữ có tác dụng làm tăng hay giảm cảm giác.

b) *Các loại cảm giác*

Theo vị trí của nguồn kích thích gây ra cảm giác, người ta chia nó thành hai loại là cảm giác ngoài gồm có các cảm giác nhìn, nghe, ngửi, nếm, xúc giác da và cảm giác bên trong bao gồm các cảm giác vận động – sờ mó, thăng bằng, rung và cảm giác cơ thể.

c) *Những quy luật cơ bản của cảm giác*

Cảm giác tồn tại và vận hành theo các quy luật cơ bản : *qui luật ngưỡng cảm giác* được biểu hiện qua ngưỡng tối thiểu, ngưỡng tối đa và ngưỡng sai biệt, *qui luật thích ứng của cảm giác* và *qui luật về sự tác động qua lại giữa các cảm giác*.

Vì cảm giác là cơ sở đầu tiên của mọi sự hiểu biết của con người nên cần phải giáo dục cho trẻ biết cách bảo vệ giác quan của mình và rèn luyện để không ngừng phát triển năng lực cảm giác. Có thể coi cảm giác như là một quá trình, một hành động hoặc một hoạt động nhận thức.

2. Trí giác

a) *Khái niệm chung*

Trí giác là một quá trình tâm lí phản ánh một cách trọn vẹn các thuộc tính bề ngoài của sự vật và hiện tượng trong thực tại khách quan khi chúng đang trực tiếp tác động vào giác quan của ta. Được hình thành trên cơ sở các cảm giác, trí giác có những đặc điểm cơ bản như tính trọn vẹn, tính kết cấu,

09.10.14
09.10.14
09.10.14

tính tích cực. Tri giác có vai trò tích cực trong việc điều chỉnh hành động của con người. Có thể coi tri giác như một quá trình, một hành động hay một hoạt động nhận thức.

b) Các loại hình và quy luật cơ bản của tri giác

Nếu căn cứ vào thuộc tính của đối tượng tri giác, chúng ta thấy có loại các hình tri giác không gian, tri giác thời gian và tri giác chuyển động. Nếu căn cứ vào mức độ chỉ đạo của ý thức khi tri giác, ta có tri giác có chủ định – quan sát và tri giác không chủ định. Ở người còn có loại hình tri giác con người bởi con người. Tri giác có các quy luật cơ bản như tính đối tượng, tính lựa chọn, tính có ý nghĩa, tính ổn định và quy luật tổng giác của tri giác.

c) Đặc điểm tri giác của học sinh tiểu học

Tri giác của học sinh tiểu học mang tính đại thể, ít đi vào chi tiết và mang tính không chủ định. Trẻ khó phân biệt một cách chính xác về sự giống nhau hoặc khác nhau giữa các đối tượng và rất khó tri giác các đối tượng có kích thước quá lớn hay quá nhỏ. Về độ dài thời gian thì trẻ cũng rất khó có biểu tượng chính xác. Tri giác của học sinh ở các lớp đầu bậc Tiểu học thường gắn với hành động, với hoạt động thực tiễn của trẻ. Các em tri giác sự vật có nghĩa là làm một cái gì đó với sự vật: cầm nắm, sờ mó.. Tri giác của học sinh tiểu học mang tính xúc cảm. Trẻ thường bị hấp dẫn bởi đối tượng có màu sắc rực rỡ hay âm thanh lạ. Cái trực quan, rực rỡ, sinh động được các em tri giác tốt hơn, có cảm xúc nhiều hơn.

Khi dạy học, giáo viên phải đảm bảo được tính trực quan và biết bồi dưỡng năng lực quan sát cho trẻ. Cần chú ý rằng ai cũng có khả năng quan sát. Nhưng năng lực quan sát lại có sự khác biệt giữa các chủ thể với nhau, thể hiện ở khả năng tri giác nhanh chóng, chính xác những đặc tính quan trọng, chủ yếu và đặc sắc của đối tượng một cách có kế hoạch, có mục đích, có chủ ý – ý thức cao, có hứng thú cũng như biết ghi chép lại. Năng lực này phần nhiều phụ thuộc vào đặc điểm nhân cách cũng như phẩm chất của hoạt động và khả năng rèn luyện của mỗi người. Trong các tác động giáo dục và đào tạo, người thầy giáo tiểu học cần chú ý đến những sự khác biệt đó và cần giáo dục cho trẻ có được kĩ năng phản ánh thế giới đối tượng một cách khách quan, trung thực và có hứng thú, có niềm say mê khoa học để phát hiện ra cái mới.

Để phát triển tri giác cho học sinh tiểu học, giáo viên cần đề ra cho các em nhiệm vụ tri giác thích hợp, hướng dẫn các em điều chỉnh quá

trình tri giác và kiểm tra những kết quả của nó. Hằng ngày, giáo viên không chỉ dạy trẻ kỹ năng nhìn mà còn chú ý dạy trẻ kỹ năng xem xét, không chỉ dạy nghe mà còn chú ý dạy trẻ biết lắng nghe..., giúp trẻ phát hiện các dấu hiệu, thuộc tính bản chất của đối tượng tri giác một cách hệ thống, có kế hoạch. Điều đó cần được thực hiện thường xuyên trong lớp học cũng như trong các dạng hoạt động ngoài giờ lên lớp.

3. Một số vấn đề về biểu tượng

a) Biểu tượng là gì ?

Quá trình làm hiện lại ở trong não chủ thể tất cả hình ảnh của đối tượng đã được tri giác hoặc dựa vào các hình ảnh đã có để tạo ra các hình ảnh mới theo một quy trình, một mục đích nhất định được gọi là biểu tượng. Có thể cho rằng, biểu tượng là quá trình làm xuất hiện ra ở trong não chủ thể những hình tượng của các sự vật – hiện tượng mà họ đã tri giác một cách nguyên vẹn hay có sáng tạo, mặc dù những thuộc tính của các sự vật – hiện tượng đó không còn trực tiếp tác động vào giác quan của họ nữa. Hình ảnh của biểu tượng có tính chất trung gian, quá độ, chuyển tiếp giữa các hình ảnh của nhận thức cảm tính và nhận thức lí tính.

b) Tính chất của biểu tượng

Biểu tượng đều giống cảm giác và tri giác ở chỗ nó mang tính trực quan. Nhưng hình ảnh của biểu tượng không đầy đủ, không rõ ràng, không chính xác bằng hình ảnh của tri giác. Hình ảnh của biểu tượng không mang tính trực quan đơn thuần như cảm giác và tri giác mà đã mang tính khái quát và vì thế biểu tượng có quan hệ chặt chẽ với nhận thức lí tính.

c) Các loại biểu tượng

Có hai loại biểu tượng là biểu tượng của trí nhớ và biểu tượng của tưởng tượng. Nội dung những vấn đề này sẽ được xem xét cụ thể trong mục *trí nhớ và tưởng tượng* của chương này.

II – NHẬN THỨC LÍ TÍNH

1. Tư duy

a) Khái niệm chung về tư duy

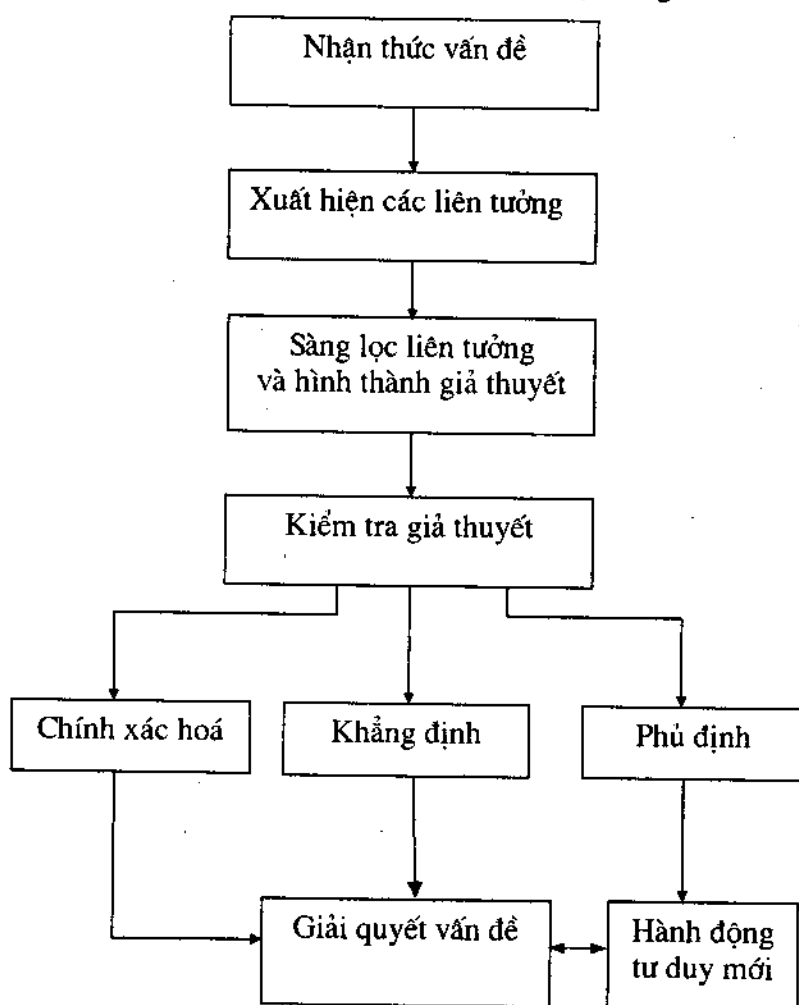
Tư duy là một quá trình tâm lí phản ánh những thuộc tính bản chất, những mối liên hệ, quan hệ bên trong, có tính chất quy luật của sự vật – hiện tượng trong thực tại khách quan một cách khái quát, gián tiếp bằng ngôn ngữ. Tư duy biểu hiện chất lượng mới trong nhận thức của con người mà nhận thức

cảm tính không thể có được. Tư duy mang bản chất xã hội – lịch sử và hoạt động – giao tiếp, tính xã hội – lịch sử và do nhu cầu của xã hội quy định. Hoạt động tư duy của con người mang tính tập thể mà các ý nghĩ của nó được hướng vào giải quyết các nhiệm vụ nóng hổi nhất của cả một giai đoạn lịch sử đương đại. Hoạt động tư duy của con người diễn ra rất cơ động, linh hoạt và sáng tạo. Còn tư duy của máy và người máy lại được thực hiện theo một chương trình đã định sẵn của con người. Tính chủ thể trong hoạt động tư duy của con người được biểu hiện rõ ràng, sâu sắc và độc đáo. Tư duy có vai trò cực kì quan trọng trong việc nhận thức tính quy luật của thế giới cũng như chỉ đạo hoạt động cải tạo nó theo nhu cầu tìm tòi cái mới trong sự phát triển của nhân cách ở từng con người. Tư duy có thể được coi là một quá trình, một hành động và một hoạt động nhận thức độc đáo và sáng tạo của con người.

Tư duy có vai trò quan trọng, quyết định phẩm chất trí tuệ của hoạt động nhận thức của con người. Nó là cơ sở lí tính cho các quá trình ý chí và đời sống tình cảm của chủ thể đồng thời cũng có tác dụng quy định các mức độ kĩ năng và tài năng trong cấu trúc của nhân cách. Ở mỗi một chủ thể, tư duy luôn giữ được vai trò quyết định trong việc đặt kế hoạch hoạt động cũng như xây dựng các nhiệm vụ hoạt động – giao tiếp và kiểm tra – đánh giá tiến trình, kết quả hoạt động – giao tiếp đó để hiệu chỉnh khi cần thiết. Chỉ có bằng tư duy và thông qua tư duy, chủ thể mới có được các điều kiện tâm lí cần thiết để hiểu mình, hiểu người cũng như nắm vững quy luật của các sự vật và hiện tượng trong thực tại khách quan để sống hạnh phúc, hoạt động đạt hiệu quả và giao tiếp đúng mực với mọi người. Thông qua các hoạt động tư duy, người thầy giáo tiểu học sẽ hiểu được học sinh, từ đó mới có thể đặt mình vào đúng vị trí của trẻ mà dạy dỗ – giáo dục, đối xử khéo léo sư phạm với chúng. Nhờ vậy, họ mới đạt hiệu quả cao trong giáo dục – đào tạo và được các em yêu mến kính trọng. Như vậy, phẩm chất tư duy sáng tạo sư phạm sẽ được coi như là một thành phần quan trọng trong cấu trúc nhân cách của người thầy giáo tiểu học, có tác dụng quy định hiệu quả và chất lượng của các tác động giáo dục – đào tạo của họ.

Tư duy có những đặc điểm cơ bản như tính có vấn đề, tính gián tiếp, tính trừu tượng, tính khái quát, có quan hệ mật thiết với nhận thức cảm tính và lấy ngôn ngữ làm phương tiện. Thực chất của các quá trình tư duy là chủ thể tiến hành các hoạt động suy nghĩ để giải các bài toán hay hoàn cảnh có vấn đề. Về mặt tâm lí học, có thể cho rằng bài toán và vấn đề đều là những tình huống được bao gồm phức hợp các sự kiện được liên hệ với nhau theo

những quy luật xác định nhưng chưa có lời giải. Chúng chỉ có thể được phát hiện ra thông qua các hoạt động tư duy tích cực và sáng tạo của chủ thể khi họ đã tiếp nhận hoặc đứng trước chúng. Nhưng cấu tạo tâm lí của vấn đề lại phức tạp hơn cấu tạo tâm lí của bài toán – hoàn cảnh có vấn đề. Hoàn cảnh có vấn đề được tạo do sự áp đặt một cách khách quan từ phía người khác mà dựa vào đó chủ thể sẽ tiếp nhận và tiến hành giải để tìm ra đáp số. Còn vấn đề lại được tạo ra do sự áp đặt một cách chủ quan, do chủ thể tự đặt ra khi phân tích hai thực tại rồi tiến hành các hoạt động tư duy tích cực và sáng tạo để giải quyết chúng một cách gắng sức, độc lập và thiết thân. (O.K. Chikhomiróp 1969, V.V. Đavudóp 1975, Nguyễn Quang Uẩn 1988 và những người khác). Tư duy là một quá trình và tính quá trình đã được K.K. Platônóp (1977) xác định theo nội dung của sơ đồ sau :



Các giai đoạn của quá trình tư duy được xác định như sơ đồ trên mới chỉ phản ánh được cấu trúc bên ngoài của hoạt động tư duy. Nội dung các cấu trúc bên trong của nó lại là một quá trình vận động phức tạp của các hành động nghĩ đi từ cái đã biết đến cái phải tìm, từ sự kiện đến cái khái quát, các kết luận, lời giải, khái niệm, phán đoán, suy lí và các quyết định. Các hành động nghĩ được diễn ra trong não của chủ thể qua các thao tác trí tuệ như phân tích – tổng hợp, so sánh, trừu tượng hoá, cụ thể hoá và khái quát hoá. Mục đích của hành động nghĩ này là xác định lời giải cho bài toán hay vấn đề đang được đặt ra trước chủ thể khi dựa vào những tri thức và phương thức tư duy đã có.

Tư duy có thể được coi như một hoạt động nhận thức độc đáo và sáng tạo của chủ thể. Đối tượng của hoạt động tư duy là các bài toán hay vấn đề đang đặt ra trước chủ thể và được họ nhận thức. Mỗi hoạt động cụ thể lại được kích thích bởi một hệ thống động cơ, trong đó có một động cơ đóng vai trò chủ đạo. Có hai loại động cơ : động cơ tạo ý (motivasija) và động cơ kích thích (motiv) cho các hoạt động tư duy cụ thể này. Hoạt động tư duy của con người mang tính độc đáo vì nó phụ thuộc vào nhu cầu, hứng thú, tâm thế và cá tính của chủ thể. Hoạt động này mang tính sáng tạo vì nó đem lại những sản phẩm mới. Mỗi một hoạt động tư duy cụ thể bao giờ cũng được thực hiện thông qua những hệ thống hành động nghĩ nhất định mà mỗi một hành động tư duy này lại hướng vào thực hiện một mục đích bộ phận xác định thông qua một hệ thống thao tác tư duy nhất định. Hoạt động này được thực hiện dựa trên phương tiện ngôn ngữ, chú ý, trí nhớ, tri thức, kĩ năng đã có và vào các điều kiện tâm – sinh lí cá nhân, điều kiện tâm lí – xã hội cũng như các điều kiện vật chất – tinh thần cụ thể của các hoàn cảnh tư duy.

Khi nghiên cứu cấu trúc của tư duy con người, O.K. Chikhomirốp (1969) đã xác định được nội dung của cơ chế tâm lí của hoạt động này như sau :

- Cơ chế kết hợp thường xuyên các thao tác tư duy lại với nhau thành một hệ thống có cấu trúc phù hợp với cấu trúc thực của chính bài toán đang được đặt ra trước chủ thể ;
- Cơ chế mở rộng liên tục việc đảm bảo các thành phần nhận thức cho hành động ;

- Cơ chế tương tác giữa mức độ của tính tích cực tư duy với khả năng tiên đoán đúng lời giải của chủ thể.

b) Các loại hình tư duy

Nếu xét theo lịch sử hình thành và mức độ phát triển của tư duy, người ta chia nó ra làm ba loại như sau :

- Tư duy trực quan – hành động ;
- Tư duy trực quan – hình ảnh ;
- Tư duy từ ngữ – logic.

Theo O.K. Chikhomiróp (1984), tư duy trực quan – hành động là loại hình tư duy ở trình độ phát triển thấp nhất. Nó có trong hoạt động tâm lí của động vật cao cấp nhất và ở trẻ nhỏ. Đó là loại tư duy mà việc giải quyết nhiệm vụ được thực hiện nhờ có sự cải tổ thực tế các tình huống thông qua những hành động, cử động, vận động mà ta có thể quan sát được. Tư duy trực quan – hình ảnh là loại hình tư duy mà việc giải quyết nhiệm vụ trong đó được thực hiện bằng sự cải tổ các tình huống trên bình diện hình ảnh mà thôi. Chỉ có trong hoạt động tâm lí của con người mới có loại hình tư duy này. Nếu trong khi giải quyết nhiệm vụ tư duy, chủ thể phải tiến hành sử dụng khái niệm, các cấu trúc logic được tồn tại và vận hành trên cơ sở của hoạt động ngôn ngữ thì ở họ sẽ diễn ra các hoạt động tư duy từ ngữ - logic, tư duy trừu tượng.

Ba loại hình này của tư duy có sự liên hệ với nhau rất mật thiết. Trong đó, tư duy trực quan – hành động là hình thức thấp, tư duy trực quan – hình ảnh ở mức độ phát triển cao hơn, còn tư duy từ ngữ - logic sẽ ở mức độ phát triển cao nhất. Ở người thợ, tư duy trực quan – hành động sẽ chiếm ưu thế trong khi tiến hành thực thi các nhiệm vụ sản xuất có tính chất tay – chân. Ở nghệ sĩ, nhà văn, nhà thơ, nhạc sĩ trong giải quyết các nhiệm vụ nghệ thuật thì tư duy trực quan – hình ảnh sẽ chiếm ưu thế. Đối với hoạt động của các nhà khoa học thì hoạt động tư duy từ ngữ – logic sẽ chiếm vị trí ưu thế trong quá trình sáng tạo khoa học. Như vậy theo hình thức biểu hiện và giải quyết vấn đề, có thể chia tư duy thành 3 loại hình như sau :

- Tư duy thực hành ;
- Tư duy hình ảnh ;
- Tư duy lí luận.

Theo T.V. Cuđriasép (1965), cả ba thành phần thực hành, hình ảnh và khái niệm trong tư duy đều có vai trò quan trọng. Chúng có sự liên hệ logic với nhau. Khi giải quyết các bài toán thực tiễn, tư duy thực hành sẽ chiếm ưu thế. Còn khi sáng tạo nghệ thuật, ở nghệ sĩ, tư duy hình ảnh sẽ chiếm ưu thế. Và khi sáng tạo khoa học, ở nhà bác học, tư duy lí luận sẽ giữ vai trò quyết định. Tư duy lí luận được hình thành trong điều kiện của các hoạt động học tập được tổ chức một cách chuyên biệt mà cấu trúc tâm lí của nó bao gồm năng lực hành động trên bình diện trí tuệ, khả năng phân tích và năng lực phản tư sẽ là loại hình tư duy được phát triển ở trình độ cao nhất (V.V. Đavudóp 1965, Hồ Ngọc Đại 1975, Nguyễn Kế Hào 1985 và những người khác). Trong thực tế hoạt động tâm lí của người trưởng thành, các hoạt động tư duy này luôn được phối hợp hợp lí với nhau và đan xen lẫn nhau. Song, trong những tình huống cụ thể, từng loại hình trong chúng sẽ nổi lên giữ vai trò quyết định.

c) Đặc điểm tư duy của học sinh tiểu học

* Tư duy của học sinh tiểu học mang đậm màu sắc xúc cảm và chiếm ưu thế ở hình thức tư duy trực quan – hành động. Ở các em phẩm chất tư duy đang chuyển dần từ tính cụ thể, trực quan sang tính trừu tượng, khái quát. Ở học sinh lớp 1 – 2, khi tiến hành phân tích, tổng hợp và khái quát đối tượng, các hành động nghĩ của các em thường căn cứ vào những đặc điểm bề ngoài, cụ thể, trực quan (Nguyễn Kế Hào 1985). Ví dụ như, khi yêu cầu trẻ định nghĩa thế nào là quả, các em thường chỉ nêu ra những quả cụ thể. Còn khi yêu cầu định nghĩa khái niệm dũng cảm, các em thường cho đó là việc làm nhảy từ trên cao xuống.

Ở học sinh bậc tiểu học, tính trực quan – cụ thể còn thể hiện rõ trong hoạt động tư duy, khi tiến hành các thao tác nhận thức. Ví dụ, khi yêu cầu trẻ giải quyết nhiệm vụ như sau : “Nếu mỗi con vịt có 5 chân thì 3 vịt có bao nhiêu chân ?”. Các em sẽ rất lúng túng và gặp nhiều khó khăn do đã không nhận thức được từ nếu trong thức giả định để rút ra kết luận. Do vậy, chúng đã nêu thắc mắc cho rằng làm gì có vịt 5 chân. Do đặc điểm này mà thường trong các hành động nghĩ của trẻ sẽ có những sai lầm. Thí dụ như nếu đặt ra trước các em vấn đề là : Da cô An trắng hơn da cô Liên nhưng da cô An lại đen hơn da cô Hương, hỏi da cô nào trắng nhất và đen nhất ? Hành động nghĩ của trẻ đã đưa da cô An và Liên vào loại trắng, còn da cô Hương vào loại đen và da cô An vừa trắng vừa đen. Do vậy, các em đã có kết luận một

cách sai lầm rằng da cô Liên trắng nhất và da cô Hương đen nhất. Còn da cô An ngăm ngăm, ở giữa trắng và đen.

Khi tiếp xúc với thế giới đối tượng, trong quan hệ giữa mình với gia đình cũng như đồ vật, nhà trường và với xã hội, trẻ đã dùng được các thao tác tư duy để phân loại – phân hạng các sự vật, hiện tượng. Theo G. Piagiê (1920), khi phân loại trẻ đã biết căn cứ vào các dấu hiệu chung để đưa các cá thể vào các lớp xác định. Và khi phân hạng, các em đã tiến hành sắp xếp các cá thể vào các lớp dựa theo các dấu hiệu biến thiên. Ví dụ như khi đã cho 10 que tính với 10 độ dài khác nhau, trẻ đã biết sắp xếp chúng theo thứ tự tăng dần hay giảm dần các độ dài đó. Điều đó chứng tỏ ở bậc Tiểu học, trẻ đã xuất hiện khả năng khái quát hoá.

Khái quát hoá là hình thức phản ánh những dấu hiệu, những mối liên hệ chung của các sự vật, hiện tượng. Năng lực khái quát hoá có thể chia làm ba mức độ khác nhau về chất lượng, được sắp xếp theo trình tự từ thấp tới cao : khái quát hoá kinh nghiệm, khái quát hoá trung gian giữa kinh nghiệm và lí luận, khái quát hoá lí luận. Theo kết quả nghiên cứu năm 1996 của Trung tâm nghiên cứu Tâm lí học – Sinh lí học lứa tuổi, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam : Đại bộ phận học sinh lớp 1, lớp 2 ở Việt Nam chủ yếu mới khái quát hoá tài liệu học tập bằng con đường kinh nghiệm. Nhưng càng lên lớp trên, năng lực này càng có nhiều điểm mới, tuy vẫn giữ vị trí ưu thế so với các mức độ khái quát hoá khác. Năng lực khái quát hoá kinh nghiệm chủ yếu đặc trưng cho học sinh lớp 3 và lớp 4. Năng lực khái quát hoá trung gian được biểu hiện ở khá nhiều học sinh lớp 4 (41.5%) và một số học sinh lớp 3 (25.8%). Năng lực khái quát hoá lí luận mới chỉ bước đầu được xuất hiện ở một số học sinh giỏi lớp 4 (10%) và rất ít ở lớp 3 (5.6%). Nghiên cứu cũng cho thấy khi tài liệu học tập được trình bày ngắn gọn, chính xác, tường minh, năng lực khái quát hoá ở học sinh càng dễ có điều kiện bộc lộ, hình thành và phát triển. (*Một số đặc điểm sinh lí và tâm lí của học sinh tiểu học ngày nay*, 2001, NXB Đại học quốc gia Hà Nội).

Hoạt động phân tích – tổng hợp còn sơ đẳng, học sinh các lớp đầu bậc Tiểu học chủ yếu tiến hành hoạt động phân tích – trực quan – hành động. Học sinh cuối bậc học này có thể phân tích đối tượng mà không cần tới những hành động thực tiễn đối với đối tượng đó. Các em có khả năng

phân biệt những dấu hiệu, những khía cạnh khác nhau của đối tượng dưới dạng ngôn ngữ.

Nhiều công trình nghiên cứu tâm lí học sinh tiểu học cho thấy học sinh bậc Tiểu học gặp một số khó khăn nhất định khi phải xác định và hiểu mối quan hệ nhân quả. Nhiều em lẫn lộn giữa nguyên nhân và kết quả hoặc hiểu mối quan hệ đó chưa sâu sắc. Chẳng hạn : Các em biết kim loại khi bị đốt nóng thì nở ra nhưng lại không thể trả lời câu hỏi : “một thanh kim loại khi bị đốt nóng có nở ra hay không?”. Học sinh tiểu học xác định mối quan hệ từ nguyên nhân tới kết quả dễ hơn là từ kết quả đến nguyên nhân. Điều này có thể giải thích : Khi suy luận từ nguyên nhân dẫn đến kết quả, mối liên hệ trực tiếp được xác lập, còn khi suy luận từ sự kiện đến nguyên nhân gây ra nó thì mối liên hệ này không được phát hiện trực tiếp vì sự kiện đó có thể do nhiều nguyên nhân gây ra.

Năng lực tư duy của trẻ được phát triển tùy thuộc vào tính chất của phương thức dạy học. Chẳng hạn như trong điều kiện của phương thức dạy học cổ truyền, ở học sinh tiểu học chỉ có được mức độ thao tác hình thức của tư duy khi các em ở độ tuổi 11 – 12 (G. Piagiê – 1925). Trong dạy học hiện đại, người ta lấy dạy học nêu vấn đề làm phương thức dạy học cơ bản để phát triển tư duy cho học sinh và điều đó làm cho trẻ em có những đặc điểm tư duy hoàn toàn khác.

d) Dạy học và sự phát triển tư duy của học sinh tiểu học

Để phát triển năng lực tư duy cho trẻ, I. V. Dancốp (1960) đã có chủ trương cho rằng phải đảm bảo vai trò chủ đạo của tri thức lí luận, phải tiến hành dạy học với mức độ khó khăn cao, với một nhịp độ nhanh và phải đảm bảo cho học sinh thực hiện được việc học tập một cách có ý thức. Còn L.X. Vugóttxki (1920) thì cho rằng dạy học phải đi trước sự phát triển, tác động vào vùng phát triển gần nhất ở não trẻ mới có thể tạo ra được những tiền đề tâm lí cần thiết, đảm bảo phát triển được năng lực tư duy của chúng. Bằng cách làm thay đổi triệt để nội dung cũng như phương pháp dạy học tiểu học mới có thể tiến hành tổ chức, chỉ đạo một cách khoa học hoạt động học tập của các em, bên cạnh đó tuân thủ lí thuyết hoạt động học tập sẽ có thể tạo ra các điều kiện tâm lí cần thiết đảm bảo phát triển vững chắc được phẩm chất của năng lực tư duy lí luận và tạo cho trẻ có khả năng nắm vững thao tác

hình thức sớm hơn 11 – 12 tuổi (D.B. Encônhin 1960 ; V.V. Đavudóp 1965 ; Hồ Ngọc Đại 1975 ; Nguyễn Kế Hào 1985 và những người khác).

Đối với học sinh tiểu học - lứa tuổi đang học cách học, việc phát triển năng lực tư duy là hết sức quan trọng. Ở bất cứ môn học nào cũng cần cải tiến phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực của học sinh. Trước hết cần đưa học sinh vào tình huống có vấn đề, giúp các em nhận thức đúng vấn đề. Đây là điều kiện thiết yếu để học sinh tiến hành tư duy. Hướng dẫn các em sàng lọc các tri thức liên quan đến vấn đề cần giải quyết và hình thành kế hoạch - giả thuyết - con đường giải quyết vấn đề - bài toán, giúp các em biết kiểm tra các con đường đó để có lựa chọn đúng đắn. Từ đó tiến đến việc giải quyết vấn đề. Cuối cùng cần hướng dẫn các em kiểm tra lại quá trình và kết quả tư duy. Tiến hành dạy học cẩn thận như trên ở bất cứ bài học nào chính là hướng dẫn học sinh thực hiện logic tư duy và thành thạo các bước của một quá trình tư duy. Điều kiện quan trọng là giáo viên phải nắm vững trình độ phát triển tư duy của học sinh.

2. Thực hành điều tra tư duy học sinh tiểu học

Để đảm bảo việc tổ chức được các hoạt động học tập học sinh tiểu học tuân thủ các nguyên tắc phát triển, chuẩn mực và tối ưu trong khi thực thi các tác động giáo dục – đào tạo của quá trình sư phạm, người giáo viên tiểu học cần phải biết cách tiến hành điều tra các phẩm chất của năng lực tư duy của các em. Chỉ khi nào nắm vững được đặc điểm tư duy của từng học sinh cũng như của nhóm các em, chúng ta mới có được những cơ sở tâm lí học xác đáng để hiểu biết đối tượng giáo dục. Từ đó, mới có thể thực thi được các quá trình hoàn thiện nội dung và phương pháp dạy học của mình một cách khoa học.

Tư duy được nảy sinh trong các tình huống của hoàn cảnh có vấn đề và việc giải quyết các vấn đề được nảy sinh ra trong hoàn cảnh ấy. Vì vậy, để chuẩn đoán được đặc trưng tư duy của học sinh khi dạy bất kì loại hình bài học nào, người giáo viên cũng phải đặt trước các em những nhiệm vụ tư duy, những vấn đề xác định, từ đó tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra, đánh giá các quá trình giải quyết chúng theo 3 thông số cơ bản như sau :

- Thời gian dùng để giải mỗi một “bài toán” (một tình huống, một vấn đề) ;
- Tính chất của thao tác giải ;

- Trạng thái xúc cảm của chủ thể khi tiến hành giải.

Ba chỉ số này được xem xét trong mối quan hệ qua lại với nhau để xác định tính chất và trình độ tư duy của từng chủ thể. Cần lưu ý rằng khi giải các bài toán, thao tác trí tuệ và thao tác đối tượng cảm tính bằng tay với bút – giấy hoặc phấn – bảng của học sinh đều có sự thống nhất với nhau. Nếu thao tác giải diễn ra liên tục, khái quát thì thời gian dùng để giải được rút ngắn đi. Ngược lại, nếu thao tác bị gián đoạn vì bị ngừng lại để xem lại sách vở, nhìn – hỏi nhau hoặc ngồi cắn bút không biết cần phải làm những gì và làm như thế nào thì thao tác giải sẽ bị kéo dài. Nếu chủ thể giải toán mà thành công thì họ sẽ có những cảm xúc tích cực. Vì vậy, các em sẽ rất hứng thú, say mê, miệt mài với các vấn đề mà bài toán yêu cầu và việc tiên đoán đúng lời giải sẽ diễn ra một cách nhanh chóng. Ngược lại, nếu chủ thể có biểu hiện trạng thái xúc cảm tiêu cực, có sự chán nản, không thích thú và không quan tâm suy nghĩ để tìm kiếm lời giải thì ở các em sẽ không có được những tri thức, kĩ năng, phương thức tư duy tương ứng, cần thiết với việc tìm kiếm lời giải. Do vậy, các em sẽ không thành công trong việc xác định lời giải, dẫn đến mắc lỗi, làm cho thao tác bị kéo dài do bị gián đoạn liên tục. Và điều đó lại càng làm cho trẻ chán nản, bực bội, không thích thú với công việc tìm kiếm lời giải.

Để chuẩn đoán được những phẩm chất tâm lí của năng lực tư duy của học sinh, người giáo viên phải thực hiện đầy đủ các công việc như sau :

- Xây dựng một hệ thống các bài toán tư duy theo mục đích nghiên cứu. Chuẩn bị các phương tiện – trang thiết bị cần thiết và các điều kiện có thể có cho thực nghiệm, phổ biến cho học sinh biết cách thực hiện những công việc cần thiết và làm thử ;

- Tổ chức một hoạt động học tập. Định hướng các hoạt động tư duy của học sinh vào việc tiếp nhận và giải hệ thống các bài toán đó một cách hiện thực, cảm tính, tuyến tính, được điều khiển ;

- Phân tích quá trình và kết quả giải các bài toán này của các em để xử lí theo ba chỉ số như đã nêu ở trên cho từng trình độ học tập, giới tính và lứa tuổi cụ thể. Từ đó sẽ rút ra được kết luận chung về tư duy của chúng cũng như nêu ra được những đề xuất, kiến giải bằng những biện pháp tương ứng nhằm tác động cải biến những hiện trạng tư duy nhất định đó.

Trong khi làm bài tập thực hành về tư duy, chúng ta giải quyết ba nhiệm vụ như sau :

+ Đọc (ví dụ : Đọc và phân tích diễn biến của quá trình tư duy của Thảo qua tình huống như sau : “Đêm qua trời mưa to mà Thảo – một học sinh lớp 1 vì ngủ quá say nên không biết. Sáng ra, khi tỉnh dậy mở cửa nhìn ra bầu trời, Thảo thấy nó trong xanh, mát mẻ. Nước đang rò giọt xuống đất từ mái nhà. Lá cây trước nhà cũng ướt. Nước đang chảy trong các ống thoát nước. Suy nghĩ một lúc, em nói với chị rằng đêm qua trời mưa to mà em ngủ say không biết chị ạ...”).

+ Tìm hiểu khả năng tư duy của học sinh bằng cách nêu ra các cụm từ, rồi yêu cầu các em tìm từ cùng nghĩa hoặc trái nghĩa, đặt câu và viết một đoạn văn dài 10 câu với các từ đó. Hoặc cho các em giải các bài toán. Chẳng hạn yêu cầu học sinh lớp 1 giải các bài toán bằng cách điền dấu thích hợp vào các ô trống sau :

$A = B$	$A < B$	$A = D$
$M = D$	$K = E$	$B > M$
$A + M \square B$	$A + K \square B$	$A - B \square D$
$+ D$	$+ E$	$- M$
$A \times B = 10$	$A : C = 5$	$B : K = M$
$A \times C = 15$	$A : K = 3$	$E : K = T$
$B \square C$	$C \square K$	$M < T$
		$B \square E$

+ Tìm hiểu khả năng khái quát hoá của trẻ qua xếp hình bằng cách tiến hành chuẩn bị 27 hình tròn, chữ nhật, tam giác có kích cỡ to, trung bình, nhỏ được sơn 3 màu xanh, đỏ, trắng khác nhau. Yêu cầu từng em xếp các hình đó theo màu sắc hoặc theo kích thước và theo hình dạng của chúng lại với nhau một cách tuần tự. Qua đó, tự rút ra kết luận về khả năng khái quát hoá của trẻ. Đánh giá xem các em đã nghĩ như thế nào và đưa đến lời giải ra sao cho từng tình huống cụ thể.

3. Tưởng tượng

a) Khái niệm chung về tưởng tượng

Tưởng tượng là một quá trình xây dựng nên những biểu tượng mới dựa trên cơ sở những biểu tượng đã có.

Xét về mặt nội dung thì tưởng tượng là một quá trình phản ánh cái mới, cái chưa hề có trong kinh nghiệm của cá nhân người phản ánh cũng như toàn xã hội. Ở đây, sản phẩm của tưởng tượng và tư duy đều giống nhau ở tính mới mẻ của nó. Cũng như tư duy, tưởng tượng trong hoạt động tâm lí của con người chỉ được nảy sinh ra khi nó đứng trước những đòi hỏi mới của thực tiễn mà họ chưa từng gặp. Đồng thời, động cơ thúc đẩy các hoạt động tưởng tượng cũng là nhu cầu phát hiện ra cái mới, cái chưa từng có trong hiện thực – cái mới thuần khiết cả về mặt khách quan lẫn chủ quan. Có thể coi tưởng tượng như là một quá trình, một hoạt động sáng tạo ra sản phẩm mới.

Xét về phương thức phản ánh của nó, ta thấy rằng quá trình sáng tạo ra biểu tượng mới sẽ được thực hiện thông qua việc chế biến, cải tạo các hình ảnh cụ thể. Đây là sự khác biệt giữa tư duy và tưởng tượng. Tư duy phản ánh đối tượng dưới hình thức khái niệm. Còn tưởng tượng phản ánh đối tượng bằng cách xây dựng nên biểu tượng mới về nó. Khi tưởng tượng, các biểu tượng cũ và tri thức về thế giới đối tượng sẽ được liên kết lại với nhau theo một cách mới. Dù cho những biểu tượng của tưởng tượng có sáng tạo đến mức độ nào đi nữa thì nó vẫn là sự kết hợp độc đáo những yếu tố của các sự vật – hiện tượng cụ thể và hiện thực cảm tính với nhau. Do vậy, hình ảnh của tưởng tượng bao giờ cũng là kết quả của một quá trình xây dựng nên những biểu tượng mới từ những biểu tượng đã có và nó cũng là hình ảnh mới của thế giới đối tượng đang được vận hành trong hoạt động tâm lí của chủ thể.

Xét về mặt sinh lí – thần kinh, chúng ta thấy rằng các neuron trên vỏ não có thể thực hiện được $5,6.10^{12}$ mối liên hệ với nhau, làm cho hệ thống các liên hệ thần kinh tạm thời bị phân giải và kết hợp lại với nhau tạo thành những hệ thống mới rất đa dạng, cơ động. Sự kết hợp này được thực hiện nhờ trên vỏ não đã xuất hiện được những ổ hưng phấn đủ mạnh do nhu cầu hoặc ấn tượng trực tiếp nào đó gây ra. Trong trung ương thần kinh, khi có sự tạo

ra những điều kiện cần thiết để cung cấp tương lực thì các nhóm neuron trên vỏ não của chủ thể sẽ tiến hành liên hệ với nhau, tạo ra những hệ thống đường liên hệ thần kinh tạm thời mới, làm cơ sở sinh lí – thần kinh cho tưởng tượng.

Tưởng tượng có những ảnh hưởng nhất định đến hoạt động – giao tiếp cũng như toàn bộ hoạt động tâm lí của chủ thể. Tưởng tượng có khả năng tạo ra được mô hình tâm lí chung nhất của hoạt động định hướng cho mọi hành vi, cử chỉ của chủ thể. Tưởng tượng có tác dụng làm cơ sở tâm lí cho sự hiểu biết, sự đồng cảm lẫn nhau giữa người với người trong giao tiếp, tạo ra những ước mơ để định hướng cho chủ thể vươn tới ngày mai. Tưởng tượng là điều kiện tâm lí cơ bản, đảm bảo cho người giáo viên có thể thực thi được các tác động giáo dục – đào tạo trong quá trình sư phạm một cách phù hợp. Đối với học sinh, tưởng tượng là một điều kiện tâm lí thiết yếu giúp cho tiến trình thực hiện hoạt động học tập và là một phương tiện tinh thần rất quan trọng cho sự phát triển nhân cách của các em. Tưởng tượng có nguồn gốc xã hội. Nó được hình thành và phát triển trong hoạt động – giao tiếp, đặc biệt là hoạt động xã hội.

b) Các loại tưởng tượng

Tưởng tượng có hai đặc điểm đặc trưng là tính tích cực và tính hiệu lực. Căn cứ theo hai dấu hiệu đó người ta đã chia tưởng tượng thành các loại tưởng tượng tiêu cực – tưởng tượng tích cực, ước mơ và lí tưởng.

Như trên đã nói, tưởng tượng là một điều kiện của hoạt động sáng tạo của chủ thể hướng vào sự cải tổ thế giới xung quanh. Nhưng trong một số hoàn cảnh nhất định, nó có thể sẽ xuất hiện như là một “vật” thay thế cho hoạt động. Trong trường hợp đó, con người tạm thời thả mình sâu vào địa hạt của những biểu tượng hoang đường, xa rời thực tế để nấp vào đó mà trốn tránh những nhiệm vụ không thể giải quyết được cũng như những điều kiện nặng nề của đời sống và những hậu quả của sai lầm do bản thân gây ra... Ở đây, tưởng tượng đã tạo ra những hình ảnh không được thể hiện trong cuộc sống. Nó vạch ra những chương trình hành vi không được thực hiện và luôn luôn không có tính hiện thực. Đó là loại tưởng tượng tiêu cực.

Tưởng tượng tiêu cực có thể xảy ra một cách có chủ định nhưng không gắn liền với ý chí để thể hiện những hình ảnh tưởng tượng đó trong đời sống.

Loại tưởng tượng tiêu cực này được gọi là sự mơ mộng. Mơ mộng về một cái gì đó vui sướng, dễ chịu, hấp dẫn là một hiện tượng vốn có của con người. Trong những hình ảnh mơ mộng, ta dễ dàng phát hiện ra được mối liên hệ của sản phẩm tưởng tượng với những nhu cầu cá nhân. Nhưng nếu tưởng tượng ở con người chủ yếu chỉ là mơ mộng thì đó lại là một thiếu sót trong sự phát triển của nhân cách. Nó nói lên tính tiêu cực của nhân cách đó. Thường ở những con người uơ hèn, không dám tranh đấu cho một tương lai tốt đẹp hơn mà cuộc sống hiện tại lại rất khó khăn, sầu thảm thì họ sẽ tạo ra cho mình một cuộc sống hão huyền, trong đó mọi nhu cầu của họ đều sẽ được thoả mãn hoàn toàn. Ở trong các hoang tưởng đó họ sẽ giữ cái vị trí mà hiện tại họ không thể nào hi vọng có được.

Tưởng tượng tiêu cực cũng sẽ có thể nảy sinh một cách không chủ định. Điều này chủ yếu xảy ra khi mà hoạt động của ý thức cũng như hệ thống tín hiệu thứ hai của chủ thể đã bị suy yếu, khi con người họ ở vào tình trạng không hoạt động cũng như trong giấc ngủ – chiêm bao – thôi miên, trạng thái nửa thức – nửa ngủ, xúc động và những rối loạn bệnh lí của ý thức như ảo giác hoang tưởng...

Khi nào tưởng tượng tạo ra được những hình ảnh nhằm đáp ứng những nhu cầu, kích thích tích cực thực tế của con người thì đó là tưởng tượng tích cực. Tưởng tượng tích cực bao gồm các loại tưởng tượng tái tạo và sáng tạo. Khi tưởng tượng chỉ tạo ra được những hình ảnh mới đối với bản thân dựa trên cơ sở có sự mô tả của người khác về đối tượng thì đó là tưởng tượng tái tạo, ví dụ như sự tưởng tượng của học sinh về những điều đã được mô tả trong sách giáo khoa địa lí, lịch sử, văn học... Tưởng tượng sáng tạo là quá trình xây dựng nên những hình ảnh hoàn toàn mới – cái mới thuần khiết đối với cả cá nhân lẫn với toàn xã hội. Chúng sẽ được hiện thực hoá trong các sản phẩm vật chất độc đáo và có giá trị. Được nảy sinh ra từ trong lao động, tưởng tượng sáng tạo là một mặt không thể thiếu được của mọi sự phát minh và sáng tạo kĩ thuật – văn hoá – nghệ thuật...

Ước mơ và lí tưởng là hai loại tưởng tượng được hướng về tương lai. Nó biểu hiện những mong muốn, ước ao của con người. Ước mơ có điểm giống với tưởng tượng sáng tạo ở chỗ nó cũng là một quá trình tạo ra những hình ảnh hoàn toàn mới. Nhưng chúng khác nhau ở chỗ, ước mơ không hướng trực tiếp vào hoạt động trong hiện tại. Xét về tính chất của

nó, ta thấy có hai loại ước mơ : ước mơ có lợi và ước mơ có hại. Ước mơ chỉ có lợi khi nào nó thúc đẩy cá nhân vươn lên, biến điều ước mơ của họ thành hiện thực. Còn ước mơ không dựa trên cơ sở của những khả năng thực tế thì chúng sẽ trở thành mộng tưởng. Mà mộng tưởng thì sẽ không bao giờ trở thành hiện thực được. Do đó nó có thể làm cho cá nhân có tâm trạng thất vọng và chán nản. Tất nhiên ngoài ý nghĩa cá nhân ra, ta còn phải tính đến ý nghĩa xã hội của nó.

Lí tưởng có tính tích cực và hiện thực cao hơn ước mơ. Lí tưởng là một hình ảnh ngời chói, rực sáng, phản ánh về cái tương lai cao đẹp mà ta mong muốn. Nó là một động cơ mạnh mẽ thúc đẩy chúng ta vươn lên giành lấy tương lai. M. Gorki đã nói rằng, kẻ nào không biết tới ngày mai thì kẻ đó sẽ là người bất hạnh. Bởi vậy sự quan tâm giáo dục ước mơ, hình thành hoài bão và lí tưởng sống cho học sinh là công việc vô cùng quan trọng. Muốn thực hiện được nhiệm vụ đó, bản thân người giáo viên cần phải ra sức phấn đấu, tu dưỡng theo lí tưởng cụ thể của mình, của người chiến sĩ dũng cảm trên mặt trận văn hoá – giáo dục của Đảng.

Nhìn một cách khái quát, có thể cho rằng tưởng tượng là một thành phần của nhân cách. Việc giáo dục, bồi dưỡng trí tưởng tượng phong phú cho học sinh không chỉ là một nhiệm vụ của trí dục mà của cả đức dục nữa.

c) Các cách sáng tạo hình ảnh mới trong tưởng tượng

Các hình ảnh của tưởng tượng được tạo ra bằng những cách khác nhau. Sau đây sẽ là nội dung của một số cách thức – thủ thuật cơ bản nhất.

- Tiến hành làm thay đổi kích thước, số lượng của sự vật hay các thành phần của sự vật để tạo ra hình ảnh mới. Những hình tượng về người khổng lồ, tí hon, Phật trăm mắt – trăm tay... đều là những hình ảnh mới của tưởng tượng đã được tạo ra bằng cách này.

- Tiến hành nhấn mạnh đến các chi tiết hoặc thành phần và thuộc tính nào đó của sự vật. Đó là cách tạo ra hình ảnh mới bằng sự nhấn mạnh một cách đặc biệt hoặc đưa lên hàng đầu một phẩm chất, một mối quan hệ nào đó của một sự vật – hiện tượng này với những sự vật – hiện tượng kia. Một biến dạng của phương pháp này là sự cường điệu. Ví dụ như các hình ảnh trong tranh biếm hoạ đã được sáng tạo theo phương pháp nhấn mạnh này.

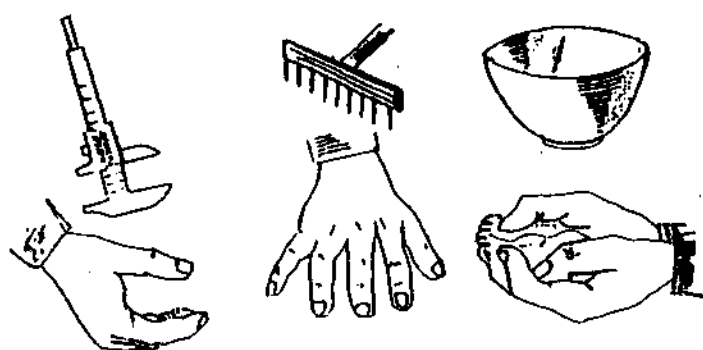
- Tiến hành chắp ghép hay kết dính những thuộc tính của các đối tượng lại với nhau để tạo ra hình ảnh mới. Đó là phương pháp thực thi thao

tác chấp, ghép các bộ phận của nhiều sự vật – hiện tượng khác nhau lại thành một hình ảnh mới. Ví dụ như hình ảnh con rồng ở Việt Nam, vật đầu người mình cá hay con nhân sư. Trong hình ảnh mới này, các bộ phận hợp thành vẫn sẽ được giữ nguyên, không bị thay đổi, chế biến. Chúng chỉ được chấp ghép với nhau một cách đơn giản mà thôi.

- Tiến hành liên hợp những thuộc tính của đối tượng để thành biểu tượng mới. Phương pháp này có vẻ như hơi giống với phương pháp chấp ghép. Nhưng sự thật thì nó không phải là sự kết hợp một cách máy móc, giản đơn các yếu tố lại với nhau. Khi bị tham gia vào cấu trúc của một hình ảnh mới, toàn bộ các yếu tố ban đầu đã bị cải tổ, biến đổi đi và được nằm trong những mối tương quan mới. Liên hợp được coi là một quá trình tổng hợp sáng tạo chứ không phải là sự tổng hợp đơn giản các yếu tố đã biết. Phương pháp này đã được sử dụng nhiều để xây dựng nên các hình tượng văn học – nghệ thuật cũng như thiết kế ra các máy móc, công cụ, thiết bị kĩ thuật. Ví dụ như xe điện bánh hơi là kết quả của sự liên hợp giữa hình ảnh của ô tô và tàu điện, thủy phi cơ là sự liên hợp giữa tàu bay với tàu thủy mà có.

Trong văn học – nghệ thuật, sự diễn hình hoá được coi là phương pháp tạo hình ảnh mới phức tạp nhất. Trong đó những thuộc tính đặc trưng cùng đặc điểm điển hình của nhân cách như là đại diện của một giai cấp hay tầng lớp xã hội nhất định cũng đã được biểu hiện rõ ở các hình ảnh mới này. Phương pháp này đã được dùng nhiều trong hoạt động sáng tác văn học, nghệ thuật, hội hoạ và điêu khắc. Yếu tố mấu chốt nhất của phương pháp diễn hình hoá được ta quan tâm là sự tổng hợp sáng tạo mang tính chất khái quát hoá những thuộc tính và đặc điểm cá biệt cũng như điển hình của nhân cách.

Tiến hành loại suy hay tạo ra biểu tượng tương tự cũng là một cách sáng tạo ra hình ảnh mới. Từ buổi bình minh của loài người, tổ tiên ta đã biết sáng chế ra những công cụ đơn giản nhất bằng cách tìm kiếm sự tương tự những thao tác của đôi bàn tay với những công cụ sẽ được tạo ra. Trước khi tạo ra các công cụ lao động thực, bằng tưởng tượng, con người đã thấy được sự tương tự đó ở chính trong óc mình. Bằng cách loại suy như vậy mà các công cụ lao động có hình dạng được phỏng tác theo các thao tác lao động của đôi bàn tay đã ra đời như hình vẽ dưới đây :



Hình 1. Từ thao tác, suy ra công cụ

Ngày nay, ngành phỏng sinh học – bionique đã ra đời. Điều đó có thể coi là một bước phát triển cao của phương pháp loại suy trong quá trình sáng chế – phát minh của các nhà khoa học – kĩ thuật.

d) Đặc điểm tưởng tượng của học sinh tiểu học

Tưởng tượng là một trong những quá trình nhận thức quan trọng, là điều kiện của sự sáng tạo. Không thể nắm vững thực sự bất kì môn học nào nếu thiếu hoạt động thích cực của tưởng tượng. Học văn học, không thể thiếu biểu tượng về tình huống được mô tả, học lịch sử, cần xây dựng trong tưởng tượng bức tranh về quá khứ, tưởng tượng không gian vô cùng cần thiết cho học tập môn hình học, kĩ thuật...

Cùng với các quá trình nhận thức khác, tưởng tượng của học sinh tiểu học được hình thành và phát triển trong hoạt động học tập và các hoạt động khác của các em. Có thể nêu lên một số đặc điểm của tưởng tượng ở học sinh tiểu học:

Trước hết, tưởng tượng của học sinh tiểu học đã phát triển và phong phú hơn so với trẻ tiền học đường. Học sinh tiểu học tích lũy được nhiều kinh nghiệm hơn, bộ não phát triển đầy đủ hơn, các chức năng phân tích - tổng hợp của vỏ não đang phát triển mạnh. Vì vậy, khả năng liên kết, chế biến các biểu tượng đã có thành biểu tượng mới nhanh hơn. Tuy vậy, tưởng tượng của các em còn tản mạn, ít có tổ chức. Hình ảnh tưởng tượng còn đơn giản, dễ thay đổi, chưa bền vững. Tưởng tượng của học sinh tiểu học phát triển dần theo cấp học. Ở cấp Tiểu học (lớp 1,2,3,4,5), tưởng tượng còn xa với hiện thực hơn. Về mặt cấu tạo hình tượng, tưởng tượng ở học sinh các

lớp 1,2 chỉ lặp lại hoặc thay đổi chút ít về kích thước, hình dạng những biểu tượng đã tri giác được. Ví dụ: Các em học sinh lớp 1 thường vẽ người ném đá có tay to hơn chân. Các em học sinh lớp 4,5 đã có khả năng nhào nặn, gọt dũa những hình tượng cũ để sáng tạo biểu tượng mới. Bởi lẽ học sinh ở cuối bậc học đã biết dựa vào ngôn ngữ để xây dựng biểu tượng mang tính khái quát và trừu tượng hơn.

Tưởng tượng tái tạo ở học sinh tiểu học đang được hoàn thiện. Về cơ bản các em đã tạo ra những hình tượng phù hợp với những điều mô tả, sơ đồ, tranh vẽ..., và ngày càng phản ánh đúng đắn hơn nội dung các môn học, nội dung các cuốn sách mà trẻ đã đọc không còn bị đứt đoạn, tản mạn mà thống nhất lại thành hệ thống. Điều đó chứng tỏ rằng tưởng tượng của học sinh tiểu học ngày càng phù hợp với quy luật logic và hạn chế những mơ tưởng hão huyền. Có thể nói tưởng tượng của học sinh tiểu học, một mặt thoát dần khỏi ảnh hưởng của những ấn tượng trực tiếp, mặt khác tính hiện thực trong tưởng tượng gắn liền với sự phát triển khả năng kiểm tra và đánh giá các hình ảnh tượng trưng của các em và ngày càng phù hợp với logic khách quan.

Cần lưu ý một đặc điểm nữa về trí tưởng tượng của học sinh tiểu học mà đôi khi người lớn hiểu nhầm rằng đó là biểu hiện của sự nói dối. Trẻ 7 - 8 tuổi đôi khi kể lại một cách say mê một sự việc nào đó một cách không chủ định và hoàn toàn không chủ tâm làm phong phú cho câu chuyện mình kể. Trẻ bịa đặt một cách hồn nhiên vì nó muốn làm cho người khác thích thú với câu chuyện của mình, muốn làm cho họ chú ý đến câu chuyện đó hơn. Đây là biểu hiện cụ thể sự quyện chặt giữa tưởng tượng phóng khoáng với hiện thực. Khắc phục tình trạng này là điều cần thiết song phải thận trọng, tế nhị, khéo léo.

Cuối cùng cần nói đến là tưởng tượng của học sinh tiểu học nhuộm màu xúc cảm, bị chi phối bởi các xúc cảm. Những gì gây ra những rung động ở các em thì các em dễ hình dung hơn, biểu tượng đó thường ghi đậm xúc cảm của các em. Chẳng hạn: nếu yêu mẹ, ghét bố thì khi vẽ gia đình, người mẹ thường đứng giữa, to và đẹp hơn; hoặc khi thấy nhiều cây rừng bị chặt phá, các em vẽ các cây rừng bị cụt lùn và đang bị chảy máu... Sự kết hợp giữa tượng trưng và những xúc cảm như vậy là biểu hiện của tưởng tượng sáng tạo, chúng ta cần nâng niu và bồi dưỡng khả năng này cho học sinh tiểu học.

Để phát triển trí tưởng tượng cho học sinh tiểu học, trước hết cần có thái độ khuyến khích các em hình dung hết cỡ những điều mô tả. Đừng vội quát nạt khi thấy các em bộc lộ đôi chút mơ màng. Để giúp các em hình thành những biểu tượng sinh động, giáo viên cần cung cấp cho các em những thông tin xác thực thông qua lời nói, cử chỉ, điệu bộ hợp lý của mình. Đặc biệt ngôn ngữ chính xác, giàu nhịp điệu, âm điệu phong phú, truyền cảm là cơ sở hình thành biểu tượng phong phú, hợp logic của học sinh. Những đồ dùng dạy học, tranh ảnh, phim, hình vẽ, biểu đồ... là những bằng chứng sinh động, khái quát để học sinh dựa vào đó hình dung về đối tượng học tập, đồng thời có thể chấp nối với những biểu tượng đã có để hình thành những biểu tượng mới, hình thành những ước mơ.

III – CÁC PHƯƠNG TIỆN CỦA HOẠT ĐỘNG NHẬN THỨC

1. Ngôn ngữ

a) Ngôn ngữ và các chức năng của nó

Ngôn ngữ có bản chất xã hội – lịch sử. Con người luôn phải sống và làm việc trong các nhóm của các cộng đồng xã hội nhất định. Điều đó thể hiện rõ cái bản chất xã hội của con người. Chính đời sống xã hội cũng như sự lao động phối hợp cùng nhau đó đã dẫn đến sự tất yếu phải thường xuyên có sự giao lưu để thiết lập nên những mối quan hệ tốt đẹp với nhau và sự tác động qua lại lẫn nhau của con người. Sự giao tiếp này được thực hiện bằng ngôn ngữ. Chính nhờ có ngôn ngữ mà con người có thể trao đổi được những ý nghĩ, tình cảm, ý định, nguyện vọng, kinh nghiệm... cho nhau cũng như gây ảnh hưởng và để lại dấu ấn trong nhau.

Trong khi giao tiếp với nhau, con người sẽ phải sử dụng các từ ngữ theo những quy tắc ngữ pháp nhất định của một thứ tiếng hay ngữ ngôn nào đó. Ngữ ngôn được coi là một hệ thống các kí hiệu từ ngữ – âm thanh và quy ước ngữ pháp có chức năng làm phương tiện cho giao tiếp. Nó là một công cụ cho hoạt động ngôn ngữ. Nó được tồn tại một cách khách quan trong đời sống tinh thần của xã hội. Ngữ ngôn là một hiện tượng xã hội đặc biệt và sản phẩm của nền văn hoá tinh thần của loài người.

Ngữ ngôn là đối tượng của ngôn ngữ học – một khoa học về tiếng. Ngữ ngôn được bao gồm bởi hai bộ phận là từ vựng với các ý – nghĩa của

từ và ngữ pháp như là một hệ thống các quy tắc chung dùng để quy định sự ghép các từ thành câu. Bất cứ một thứ ngôn ngữ nào cũng chứa đựng hai phạm trù logic và ngữ pháp. Phạm trù ngữ pháp phản ánh một hệ thống các quy tắc, quy định về việc thành lập từ và câu. Phạm trù này biểu hiện những đặc trưng riêng cho từng thứ tiếng như ngữ pháp tiếng Việt có sự khác biệt với ngữ pháp tiếng Nga. Phạm trù logic biểu hiện những quy luật, phương pháp tư duy đúng đắn của con người. Nó là cái chung của cả loài người. Vì vậy, tuy dùng các thứ tiếng – ngữ ngôn khác nhau song các dân tộc khác nhau vẫn có thể hiểu được ý của nhau.

Khác với ngữ ngôn, ngôn ngữ là quá trình mỗi cá nhân tiến hành sử dụng một thứ ngữ ngôn nhất định để giao tiếp. Nói cách khác, chúng ta có thể hiểu rằng ngôn ngữ là sự giao tiếp bằng một loại ngữ ngôn của một chủ thể xác định.

Ngôn ngữ được tồn tại như là một quá trình tâm lí. Nó là đối tượng nghiên cứu của tâm lí học. Ngôn ngữ luôn luôn biểu hiện những đặc trưng tâm lí cho từng người. Sự khác biệt cá nhân về ngôn ngữ được thể hiện ở cách phát âm, cấu trúc của câu và sự lựa chọn từ để biểu đạt ý.

Tuy ngôn ngữ và ngữ ngôn có sự khác biệt nhưng chúng có mối quan hệ mật thiết và tác động qua lại lẫn nhau. Không có một thứ tiếng – ngữ ngôn nào lại tồn tại và phát triển được bên ngoài quá trình ngôn ngữ. Nếu không gắn với ngôn ngữ thì ngữ ngôn sẽ chỉ trở thành các từ ngữ mà thôi. Ngược lại, quá trình ngôn ngữ cũng sẽ không thể có được nếu không dựa vào một thứ ngữ ngôn nhất định.

Nhìn chung trong cuộc sống của con người, ngôn ngữ thực hiện những chức năng cơ bản sau đây :

- *Chức năng chỉ nghĩa* làm cho ngôn ngữ của người khác với sự thông tin ở con vật. Con người dùng ngôn ngữ để chỉ chính bản thân sự vật – hiện tượng. Những từ mà ta dùng trong quá trình ngôn ngữ để chỉ sự vật, hiện tượng đều được gắn chặt với đặc tính về sự vật, hiện tượng đó. Còn những âm thanh do con vật phát ra đều không có tác dụng chỉ các sự vật – hiện tượng, mà chúng chỉ biểu thị trạng thái sợ hãi, đói khát, thoả mãn của con vật.

- *Chức năng khái quát hoá* là đặc tính của ngôn ngữ. Nhìn chung các từ không chỉ một sự vật – hiện tượng riêng lẻ mà nó dùng để *chỉ nghĩa của*

một loạt các sự vật hiện tượng chung nhau những thuộc tính bản chất. Nội dung của chức năng này biểu hiện mối quan hệ chặt chẽ giữa ngôn ngữ với tư duy. Ngôn ngữ là hình thức tồn tại của tư tưởng và ý nghĩ – kết quả của hoạt động tư duy trừu tượng – lôgic ;

- Ngôn ngữ còn thực hiện *chức năng thông báo*. Hai chức năng trên nói lên mặt bên trong của ngôn ngữ, còn chức năng này sẽ nói lên mặt bên ngoài của ngôn ngữ. Chức năng thông báo lại gồm ba mặt là thông tin, biểu cảm và thúc đẩy hành động.

Nhưng có thể có nhận xét chung rằng ngôn ngữ có hai chức năng chính: chức năng là công cụ giao tiếp và chức năng công cụ của tư duy. Đúng như nhà tâm lí học Xô viết lỗi lạc L.X. Vugótxki đã nhận định rằng ngôn ngữ cũng như các hệ thống tín hiệu khác, thoát đầu nó thực hiện vai trò làm phương tiện của giao tiếp và chỉ sau đấy – trên cơ sở đó, mới trở thành công cụ của tư duy để điều chỉnh hành vi một cách có chủ định của chủ thể.

b) Các loại ngôn ngữ

Một cách khái quát, người ta có thể chia ngôn ngữ làm hai loại là ngôn ngữ bên ngoài và ngôn ngữ bên trong.

Ngôn ngữ bên ngoài được coi là thứ ngôn ngữ hướng vào người khác. Nó được dùng để truyền đạt và tiếp thu tư tưởng. Ngôn ngữ bên ngoài lại gồm hai loại là ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết. Ngôn ngữ nói được coi là ngôn ngữ hướng vào người khác, biểu hiện bằng âm thanh và được tiếp thu bằng phân tích cơ quan thính giác. Ngôn ngữ nói là hình thức ngôn ngữ cơ sở nhất của lịch sử loài người. Trong sự phát sinh cá thể thì ngôn ngữ nói có trước. Ngôn ngữ nói cũng bao gồm hai loại là đối thoại và độc thoại. Nói đối thoại là thứ ngôn ngữ giữa hai hay một số người với nhau, trong đó, lúc này thì người này nói và người kia nghe, còn lúc khác thì người kia nói và người này lại nghe.

Loại ngôn ngữ nói đối thoại cũng mang những đặc điểm tâm lí riêng của nó. Trong quá trình đối thoại, luôn có sự thay đổi vị trí và vai trò của mỗi bên. Chính sự thay đổi đó đã có tác dụng phụ trợ, làm cho hai bên dễ dàng hiểu nhau hơn. Trong ngôn ngữ nói đối thoại thì người nói và người nghe luôn luôn được nghe và thường được trông thấy nhau, nếu là đối thoại trực tiếp. Trong đối thoại, ngoài tiếng nói còn có các phương tiện phụ khác

bổ trợ cho ngôn ngữ như cử chỉ, điệu bộ, nét mặt. Còn trong trường hợp đối thoại gián tiếp như qua điện thoại, thư tín... thì không có đặc điểm này. Khi đối thoại, người nói có thể thấy được trực tiếp những phản ứng của người nghe, từ đó, họ có thể điều chỉnh lời nói của mình cho hợp lí.

Ngôn ngữ nói độc thoại là loại ngôn ngữ mà trong đó một người nói liên tục và những người khác nghe. Ngôn ngữ nói độc thoại đòi hỏi một số yêu cầu ngặt nghèo hơn so với ngôn ngữ nói đối thoại. Người nói phải có sự chuẩn bị trước về nội dung, hình thức và kết cấu logic của những điều định nói. Nhiều khi họ phải tìm hiểu trước đối tượng. Ngôn ngữ nói phải trong sáng, hàm súc, có thiện cảm, dễ hiểu, chính xác. Ngôn ngữ nói độc thoại có thể sẽ gây ra những căng thẳng nhất định cho cả người nói lẫn người nghe. Khi tiến hành hoạt động ngôn ngữ, người nói vừa phải chuẩn bị trước những vấn đề sẽ nói, vừa phải theo dõi ngôn ngữ của chính mình và những phản ứng của người nghe. Còn người nghe thì phải tập trung chú ý trong một thời gian dài nên dễ sinh ra mệt mỏi.

Ngôn ngữ viết là thứ ngôn ngữ tồn tại để hướng vào người khác. Nó được biểu hiện bằng các kí hiệu chữ viết và được tiếp thu bằng cơ quan phân tích quan thị giác. Ngôn ngữ viết cho phép con người tiếp xúc được với nhau một cách gián tiếp trong những khoảng không gian và thời gian lớn. Ngôn ngữ viết có những yêu cầu nhất định đối với cả người viết lẫn người đọc. Trong ngôn ngữ viết, người viết không thể sử dụng những phương tiện phụ để hỗ trợ như giọng nói, cử chỉ, điệu bộ, nét mặt. Khi viết không phải lúc nào tác giả cũng biết trước được mọi phản ứng của người đọc đối với điều mình viết ra. Thường thì tác giả không biết được mấy về độc giả mà độc giả lại rất đông, ở nhiều ngành – giới nên càng khó khăn trong việc xác định nội dung trình bày cho phù hợp. Về phía người đọc cũng có những khó khăn nhất định. Họ không thể bày tỏ được ý kiến của mình một cách trực tiếp. Vì vậy, để khắc phục những khó khăn trên, ngôn ngữ viết phải đạt được những yêu cầu cụ thể như phải viết tỉ mỉ, chính xác, tuân thủ đầy đủ các quy tắc ngữ pháp, chính tả và logic.

Ngôn ngữ viết cũng có hai loại là đối thoại một cách gián tiếp như thư từ và độc thoại như sách, báo.

Ngôn ngữ bên trong được coi là thứ ngôn ngữ dùng để cho và hướng vào chính mình. Nó giúp cho con người tiến hành suy nghĩ, tự điều

chính, tự giáo dục được mình. Ngôn ngữ bên trong là quá trình chuẩn bị cho ngôn ngữ bên ngoài. Nó là cái vỏ từ ngữ của tư duy. Khác với ngôn ngữ bên ngoài, ngôn ngữ bên trong có một số đặc điểm độc đáo sau đây :

- Không phát ra thành âm thanh. Đây chỉ là một đặc điểm của ngôn ngữ bên trong mà thôi. Nó chưa nói lên hết được đặc trưng của ngôn ngữ bên trong. Vì vậy, nếu chỉ căn cứ vào đặc điểm này mà cho ngôn ngữ bên trong là ngôn ngữ thầm thì không chính xác. Bởi lẽ ngôn ngữ không được phát ra thành tiếng thì chưa hẳn đã là ngôn ngữ bên trong thực sự ;

- Bao giờ cũng được diễn đạt một cách rất gọn và cô đọng. Thông thường cả một câu hoàn chỉnh sẽ được biểu đạt rất ngắn, có thể chỉ còn đến một từ mà thôi ;

- Tồn tại dưới dạng những cảm giác vận động do cơ chế đặc biệt của các vùng Broca, Vecnik, Déjérine trong vỏ não trái của chủ thể quy định.

Tuy có sự khác biệt như vậy, nhưng ngôn ngữ bên trong vẫn có mối liên hệ chặt chẽ với ngôn ngữ bên ngoài. Ngôn ngữ bên ngoài được coi là nguồn gốc của ngôn ngữ bên trong. Nó có trước ngôn ngữ bên trong. Ngôn ngữ bên trong là kết quả của quá trình nội tâm hoá ngôn ngữ bên ngoài. Theo quan niệm hiện đại, ngôn ngữ bên trong có hai mức độ là ngôn ngữ nói bên trong và ngôn ngữ bên trong thực sự. Ở mức độ thứ nhất thì các hoạt động ngôn ngữ bên trong vẫn giữ nguyên cấu trúc của ngôn ngữ bên ngoài nhưng chỉ không phát ra thành tiếng mà thôi. Ở mức độ thứ hai thì ngôn ngữ bên trong mới có đầy đủ các đặc điểm như đã nêu ở trên (B.C. Benediktov, 1974).

c) Vai trò quan trọng của ngôn ngữ

Ngôn ngữ có liên quan đến tất cả các quá trình tâm lí ở con người và có tác dụng tổ chức và điều chỉnh các quá trình tâm lí đó. Sự nhận thức thế giới xung quanh và phát triển trí tuệ của con người đã được thực hiện bằng con đường lĩnh hội các tri thức do loài người tạo ra trong quá trình phát triển xã hội – lịch sử và giữ gìn bằng ngôn ngữ, nhất là ngôn ngữ viết. Vì vậy, ngôn ngữ được coi là yếu tố quan trọng nhất về mặt nội dung và cấu trúc của các quá trình tâm lí, được diễn ra từ thấp đến cao của con người.

Như chúng ta đã biết, mọi hiện tượng tâm lí ở con người dù đơn giản hay phức tạp, phát triển ở trình độ thấp hay cao đều có sự khác biệt về chất so

với tâm lí động vật. Chúng có bản chất xã hội – lịch sử. Một trong những yếu tố quan trọng quy định sự khác biệt ấy chính là nhờ hoạt động ngôn ngữ.

Nhờ có ngôn ngữ mà các quá trình nhận thức cảm tính ở con người được mang một chất lượng mới. Ngôn ngữ có ảnh hưởng rõ rệt đến ngưỡng nhạy cảm của cảm giác. Nó quy định những điều kiện tác động của các kích thích. Ví dụ : khi nghe những người khác suýt xoa rằng trời lạnh giá thì chúng ta cũng dễ cảm thấy lạnh hơn. Trong khi cảm giác các thuộc tính về màu sắc, âm thanh, mùi vị... của đời sống, chúng ta thường đã gọi thầm tên các thuộc tính đó trong đầu. Điều này có tác dụng làm cho các cảm giác mà ta thu nhận được về chúng thêm rõ ràng, đậm nét, nhanh, nhạy hơn.

Các cấu trúc của ngôn ngữ sẽ có tác dụng làm cho ấn tượng ở trong đầu ta được phù hợp với cấu trúc của sự tri giác. Ngôn ngữ sẽ giúp cho chúng ta suy nghĩ và chính xác hoá những cái mà ta tri giác được. Việc tách đối tượng ra khỏi bối cảnh cũng như xây dựng nên một hình ảnh trọn vẹn về đối tượng tùy theo nhiệm vụ của tri giác cũng phải nhờ vào hoạt động ngôn ngữ. Dù được thực hiện dưới dạng ngôn ngữ thầm hay biểu đạt dưới dạng lời nói thì sự nói ra thành lời các nhiệm vụ khi tri giác và quan sát có tác dụng làm cho sự diễn biến của các quá trình đó trở nên đầy đủ và sâu sắc hơn. Không có ngôn ngữ thì không có quá trình quan sát. Quan sát là tri giác tích cực, có chủ định, có mục đích. Tính có chủ định, có mục đích đó đã được biểu đạt, điều khiển dưới dạng ngôn ngữ. Không có ngôn ngữ thì tri giác của con người không có sự khác biệt về chất so với con vật, vì nó sẽ làm mất đi một thuộc tính quan trọng là tính có ý nghĩa của tri giác. Tính có ý nghĩa đó chỉ được hình thành bởi sự biểu đạt bằng từ mà thôi.

Ngôn ngữ cũng có ảnh hưởng quan trọng tới trí nhớ của con người. Các quá trình tạo thành “vết” trong trí nhớ phần lớn do từ ngữ gây ra nên được gắn chặt với nó. Sự nói ra thành lời những điều mà mình định ghi nhớ luôn có tác dụng giúp chúng ta có thể tổ chức tốt được các quá trình ghi nhớ. Không có ngôn ngữ thì không thể thực hiện sự ghi nhớ có chủ định. Sự ghi nhớ có ý nghĩa hay máy móc đều sẽ được thực hiện khi dựa vào phương tiện ngôn ngữ.

Ngôn ngữ được coi là công cụ, phương tiện, điều kiện và kết quả của tư duy. Ngôn ngữ có liên hệ chặt chẽ với tư duy của con người. Chính vì lý

ngôn ngữ làm phương tiện, nên tư duy của con người đã có sự khác biệt về chất so với tư duy của động vật. Không có ngôn ngữ thì tư duy của con người sẽ không có tính trừu tượng và khái quát. C. Mác đã cho rằng ngôn ngữ là hiện thực trực tiếp của tư tưởng.

Con người không chỉ có khả năng biểu đạt những ý nghĩ của mình cũng như thu nhận ý nghĩ của người khác nhờ ngôn ngữ, mà họ còn biết cách suy nghĩ bằng từ ngữ. Mối liên hệ không tách rời của tư duy và ngôn ngữ được thể hiện trong ý – nghĩa của các từ. Mỗi từ đều có quan hệ với một sự vật nhất định để gọi tên nó. Khi gọi tên các sự vật, từ tựa như thay thế chúng và do đó đã tạo ra được những điều kiện tâm lí cần thiết cho những hành động hay thao tác tư duy đối với các sự vật ấy, ngay cả khi không có mặt của chúng. Nghĩa là tư duy của chúng ta đã tiến hành thao tác với những vật thay thế hay các kí hiệu của chúng. Tuy nhiên các từ ngữ không chỉ gọi tên một cách đơn giản sự vật này hay sự vật kia mà nó còn tách ra trong đó các dấu hiệu xác định để căn cứ theo đó mà tiến hành khái quát hoá nội dung về chúng. Như vậy, không có ngôn ngữ thì không thể có hoạt động tư duy lí luận – lôgic được.

Ngày nay, các nghiên cứu tâm lí học và sinh lí học hiện đại đã khám phá ra rằng bất kì một ý nghĩ nào của con người, dù có muốn hay không muốn phát biểu nó ra thành lời thì cũng đều phải được hình thành bằng ngôn ngữ bên trong với sự tham gia của những cử động của bộ máy ngôn ngữ. Khi ấy hoạt động ngôn ngữ đã trải qua các giai đoạn nói bên trong – tiến hành chỉnh lí từ bên trong. Các cử động ngôn ngữ đều không thể nhìn thấy được bằng mắt thường. Chúng ta có thể ghi lại được chúng bằng các thiết bị đặc biệt. Thực nghiệm đã cho thấy rằng khi chủ thể tiến hành giải quyết những nhiệm vụ tư duy phức tạp thì quá trình nói bên trong – không phát thành tiếng, đã diễn ra dài hơn về mặt thời gian. Người ta cũng nhận thấy rằng khi phải suy nghĩ về những nhiệm vụ khó khăn thì các cử động cấu âm cũng sẽ được biểu hiện rõ rệt hơn với khi giải quyết các nhiệm vụ dễ dàng. Hoạt tính cao nhất của hệ thống cấu âm của chủ thể đã được thấy rõ vào lúc gặp những trở ngại, gay cấn trong tư duy cũng như những điều kiện đòi hỏi phải có phương pháp mới để giải quyết nhiệm vụ. Tất cả những sự kiện trên đây nói lên rằng ở tư duy, nếu không có sự tham gia của ngôn ngữ bên trong thì ý nghĩ sẽ không thể được hình thành. Tóm lại, ở con người hoạt động ngôn ngữ được

coi là một phương tiện, một công cụ không thể thiếu được của các quá trình tư duy.

Đối với tưởng tượng – một quá trình nhận thức lí trí khác cũng vậy. Ngôn ngữ có một vai trò quan trọng trong quá trình hình thành, biểu đạt và duy trì các hình ảnh mới. Ngôn ngữ giúp con người làm chính xác hoá hơn các hình ảnh của tưởng tượng đang được nảy sinh cũng như tách ra từ chúng những mặt cơ bản nhất, rồi gắn kết, cố định chúng lại bằng từ và gìn giữ chúng trong trí nhớ. Nói tóm lại, ngôn ngữ đã làm cho tưởng tượng trở thành một quá trình có ý thức và được điều khiển. Vì vậy, cần đảm bảo những điều kiện tốt nhất cho ngôn ngữ của trẻ được phát triển.

d) Đặc điểm phát triển ngôn ngữ của học sinh tiểu học

Khi đến trường phổ thông, hầu hết trẻ đã có ngôn ngữ nói thành thạo. Các em đã biết diễn đạt bằng lời nói những suy nghĩ của mình cũng như có thể thông hiểu ngôn ngữ nói của người khác. Tuy nhiên, trẻ mới biết nói mà chưa biết viết, chưa hiểu được cấu trúc ngữ pháp, vốn từ còn hạn chế.

Vào lớp 1, trẻ bắt đầu học một hình thức mới của ngôn ngữ : ngôn ngữ viết. Dưới sự hướng dẫn của giáo viên, trẻ biết viết, biết đọc, biết làm tính. Điều này làm các em rất vui sướng. Có em học sinh lớp 1, đã nhảy cẫng lên khi lần đầu tiên đọc được một bảng hiệu bên đường.

Vốn từ của học sinh tiểu học tăng lên rất nhiều do được học nhiều môn học, phạm vi tiếp xúc được mở rộng. Không chỉ là số lượng từ mà việc hiểu ý nghĩa khái quát của từ cũng phát triển ở trẻ. Trẻ ngày càng dùng từ chính xác hơn, hợp văn cảnh hơn. Có thể nói, ngôn ngữ của học sinh tiểu học phát triển ở cả 3 mặt: ngữ âm, ngữ pháp và từ ngữ. Nhờ có ngôn ngữ viết, trẻ có khả năng tự học mà không cần sự giúp đỡ trực tiếp của giáo viên. Ngôn ngữ phát triển đã trở thành điều kiện cho các quá trình nhận thức của trẻ tiểu học phát triển mạnh. Tư duy, tưởng tượng chỉ có thể mang tính khái quát và trừu tượng khi dựa trên phương tiện ngôn ngữ. Vì vậy, việc phát triển ngôn ngữ cho học sinh là nhiệm vụ cực kì quan trọng của giáo viên và nhà trường tiểu học. Trong quá trình dạy học, giáo viên cần chú ý: chuẩn xác trong phát âm, tìm biện pháp làm giàu vốn từ cho trẻ, rèn luyện ngôn ngữ nói, viết cho các em ngay từ lớp 1, uốn nắn kịp thời những sai sót trong ngôn ngữ của học sinh, đặc biệt là những thói quen như nói ngọng, nói lắp, nói

trống không... Muốn vậy bản thân giáo viên phải có ngôn ngữ chuẩn mực, trong sáng, ngữ điệu phù hợp khi dạy học - giao tiếp với các em.

2. Chú ý

a) Chú ý là gì ?

Một đồ chơi đặc sắc, phát ra âm thanh là có thể làm cho trẻ quay đầu về hướng đó và chăm chú nhìn, nghe. Hiện tượng đó được I. Pavlov gọi là phản xạ định hướng. Nó là dạng đơn giản nhất của chú ý. Khi ấy ở trong não đã xuất hiện một trung tâm hưng phấn ưu thế tương tự, đảm bảo phản ánh được một cách rõ ràng các kích thích đang tác động vào ta.

Trong môi trường xung quanh luôn luôn có vô vàn sự vật tác động đến con người. Con người không thể tiếp nhận và xử lý chính xác tất cả mà chỉ thực hiện được một số quan hệ nào đó mà thôi. Vì vậy con người cần phải tập trung ý thức vào đối tượng hay thuộc tính nào đó của sự vật mà tiến hành tốt hoạt động. Lúc đó, ở ta có một hiện tượng tâm lí đặc biệt được gọi là chú ý. Chú ý là sự tập trung của ý thức vào một đối tượng, sự vật... để định hướng hoạt động nhằm đảm bảo những điều kiện thân kinh - tâm lí cần thiết cho nó tiến hành phản ánh có kết quả.

Người kém hoặc không có khả năng chú ý, hay quên bị gọi là người đãng trí. Nhưng có khi vì quá tập trung ý thức vào cái này mà hay quên mất các cái khác. Đó là hiện tượng đãng trí bác học. Nhà giáo dục Nga Usinxki đã tổng kết một nguyên tắc sư phạm rằng đừng nói khi người ta chưa chú ý nghe. Người giáo viên phải biết cách điều khiển được chú ý của học sinh. Cần biết cách phân biệt được sự chú ý thật, vờ chú ý, không chú ý thật và vờ không chú ý của các em trong học tập.

b) Các loại chú ý

Có loại chú ý chủ yếu do tác động bên ngoài gây ra. Có loại chú ý chủ yếu do bản thân ta chủ động tạo nên. Loại thứ nhất được gọi là chú ý không chủ định. Còn loại thứ hai - chú ý có chủ định.

Chú ý không chủ định có thể được xuất hiện tùy thuộc vào một số đặc điểm của kích thích như sự mới lạ, tác động mạnh và hấp dẫn. Độ mới lạ của kích thích nói chung và vật kích thích càng mới thì càng dễ gây chú ý

không chủ định. Ngược lại, vật kích thích càng đập khuôn bao nhiêu sẽ càng mau làm mất khả năng chú ý không chủ định bấy nhiêu.

Chú ý phụ thuộc vào cường độ kích thích. Theo quy luật cường độ tác động đối với hoạt động thần kinh thì kích thích càng mạnh, hưng phấn do nó gây ra càng lớn. Do vậy, nó sẽ dễ dàng tạo ra chú ý không chủ định. Nhưng nếu kích thích quá mạnh, chúng sẽ thường làm xảy ra những phản ứng đau như chói tai, chói mắt... Nhưng khi nào vỏ não bắt đầu chuyển từ trạng thái hưng phấn sang trạng thái ức chế như khi sắp ngủ thì quy luật cường độ sẽ diễn ra theo pha trái ngược và cực kỳ trái ngược. Lúc này kích thích và hưng phấn sẽ tỉ lệ nghịch với nhau. Ở người, các phản ứng và chú ý thường phụ thuộc vào cường độ kích thích một cách tương đối. Điều đó là do ảnh hưởng của các hiện tượng tâm lí và sinh lí thần kinh khác tác động tới như hứng thú, nhu cầu, xúc cảm... của chủ thể mà có.

Độ hấp dẫn của vật kích thích là sự biểu hiện tổng hợp của hai đặc điểm trên. Nó được thể hiện ở mức độ phù hợp đối với tâm thế của người bị tác động và dễ gây ra sự tò mò cho họ.

Chú ý có chủ định là loại chú ý có mục đích định trước và có sự nỗ lực cố gắng của bản thân. Khi đó, chủ thể đã xác định được mục đích hành động và không bị phụ thuộc vào đối tượng mới lạ hay quen thuộc, có cường độ mạnh hay yếu, hấp dẫn hay không mà vẫn tập trung ý thức vào đối tượng, sự vật. Điều đó biểu thị khả năng duy trì ý thức để đạt mục tiêu của hoạt động. Hai loại chú ý này có liên quan với nhau. Có thể mở đầu bằng chú ý không chủ định, rồi tiếp theo là chú ý có chủ định và có thể kết thúc là chú ý không chủ định, hoặc ngược lại. Mối quan hệ này tạo ra một loại chú ý mà ta cần quan tâm trong dạy học. Đó là loại chú ý vốn là chú ý có chủ định, nhưng sau đó do hứng thú với hoạt động mà chủ thể không cần nỗ lực ý chí vẫn tập trung ý thức vào đối tượng hoạt động. Người ta gọi là chú ý sau chủ định.

Mỗi loại chú ý đều có vai trò đặc biệt của nó trong cuộc sống. Mỗi người cần biết luyện tập khả năng chú ý có chủ định cho mình thì mới có thể đảm bảo tiến hành được tốt các hoạt động cần thiết.

c) Các thuộc tính của chú ý

Sức tập trung là một thuộc tính của chú ý. Ở mỗi một thời điểm trong những tác động, con người có khả năng tách một phạm vi có hạn của thực tại

thành đối tượng của chú ý để định hướng ý thức của mình vào đó mà tiến hành hoạt động cần thiết với chúng. Số lượng các đối tượng mà ta định hướng ý thức vào để phân tích được gọi là khối lượng chú ý. Khối lượng này được xác định tùy thuộc vào đặc điểm của đối tượng cũng như vào nhiệm vụ và nội dung của hoạt động.

Cường độ của chú ý nói lên rằng trong một khoảng thời gian nhất định, chủ thể hoàn toàn có khả năng duy trì đồng thời những sức mạnh của sự định hướng vào một đối tượng. Cường độ này có thể mạnh hoặc yếu.

Sự bền vững của chú ý biểu thị khả năng duy trì tính lâu dài của chú ý vào một hoặc một số đối tượng hoạt động. Ngược với sự bền vững của chú ý là sự phân tán chú ý. Sự phân tán chú ý diễn ra theo chu kì có xen kẽ của sự bền vững chú ý gọi là sự dao động của chú ý.

Sự di chuyển chú ý là hiện tượng chấm dứt chú ý với đối tượng này để chuyển sang đối tượng kia nhằm kịp phục vụ cho việc giải quyết một nhiệm vụ khác của hoạt động mới. Ví dụ, trẻ phải mau chóng chấm dứt “du âm” về một câu chuyện nào đó trong giờ giải lao và chuyển sang suy nghĩ để giải quyết một nhiệm vụ học tập xác định trong giờ học.

Các đặc điểm trên của chú ý đều có những nét thể hiện vai trò nhất định của sự tập trung ý thức đối với hoạt động. Mỗi đặc điểm đều phản ánh phẩm chất của chú ý và nó giữ vai trò tích cực trong việc giúp cho hoạt động này hay hoạt động khác được tiến hành tốt. Chú ý tích cực sẽ phụ thuộc vào chỗ chúng ta đã biết sử dụng, phối hợp các đặc điểm ấy như thế nào. Tóm lại, phẩm chất của chú ý được phát triển theo tiến trình thực hiện hoạt động của chủ thể. Trong khi thực hiện những tác động giáo dục – đào tạo, chúng ta cần chú ý đến đặc điểm lứa tuổi cũng như đặc điểm nhân cách trong chú ý ở từng người. Có người hay chú ý đến sự vật ở bề ngoài, nhưng người khác lại hay chú ý đến nội tâm.

d) Đặc điểm chú ý của học sinh tiểu học và việc rèn luyện chú ý cho các em

Đặc điểm cơ bản ở lứa tuổi học sinh tiểu học là chú ý có chủ định của các em còn yếu. Khả năng điều chỉnh chú ý một cách có ý chí và khả năng điều khiển chú ý còn hạn chế. chú ý có chủ định của học sinh ở các lớp đầu cấp gắn liền với các động cơ gần (được điểm cao, được cô giáo

khen, làm vừa lòng cha mẹ...). Đối với những học sinh lớp lớn hơn (lớp 4,5), chú ý có chủ định được duy trì còn gắn với động cơ xa (buộc mình tập trung vào một số công việc khó khăn nhưng không phải vì kết quả mong muốn). Việc giảng dạy cho học sinh tiểu học về động cơ xa của sự chú ý có chủ định là điều cần thiết và cần được tiến hành phù hợp với lứa tuổi, bằng cách dần dần gắn những mục tiêu gần với mục tiêu xa, coi việc đạt mục tiêu gần là những chặng đường để đạt tới mục tiêu xa.

Trong lứa tuổi học sinh tiểu học, chú ý không chủ định chiếm ưu thế so với chú ý có chủ định. Môi trường hoạt động mới đã kích thích sự phát triển của chú ý không chủ định của học sinh tiểu học. Khung cảnh nhà trường, những bài học, cô giáo, bạn bè, trang trí lớp học... đều là mới mẻ, bất ngờ, rục rờ lôi cuốn sự chú ý của các em. Sự chú ý không chủ định trở nên tập trung hơn nếu tài liệu có tính trực quan, rục rờ, gợi cho các em cảm xúc. Vì vậy, việc sử dụng rộng rãi đồ dùng dạy học như tranh ảnh, hình vẽ, hình mẫu, biểu đồ, mô hình... là điều quan trọng để tổ chức sự chú ý của học sinh tiểu học. Tuy vậy, giáo viên cũng không nên lạm dụng điều này bởi lẽ học sinh tiểu học rất mất cảm. Những tài liệu trực quan quá ấn tượng có thể tạo ra các trung khu hưng phấn ở vỏ não, kết quả là sẽ kìm hãm khả năng phân tích và khái quát hoá tài liệu học tập.

Là giáo viên, ai cũng muốn tác động sư phạm của mình phù hợp với nhu cầu, hứng thú của học sinh bởi lẽ nhu cầu, hứng thú giúp duy trì chú ý không chủ định - loại chú ý giúp cho quá trình nhận thức đạt hiệu quả cao mà ít tốn năng lượng. Tuy nhiên, ngay ở cấp tiểu học, cần rèn luyện cho học sinh chú ý cả đối với các đối tượng không gây được chú ý trực tiếp và chưa phải là lý thú lắm. K.Đ.Usinxki đã khuyên giáo viên: "Tất nhiên sau khi làm cho bài học của mình được hấp dẫn, các bạn không sợ làm cho trẻ chán, nhưng bạn hãy nhớ rằng trong việc học tập không phải tất cả đều có thể trở thành lý thú mà nhất định sẽ có những điều buồn tẻ. Vậy, hãy rèn luyện cho trẻ không chỉ quen làm cái gì mà trẻ hứng thú, mà còn quen làm những cái không lý thú nữa..."(K.Đ. Usinxki, *Tuyển tập tác phẩm*, NXB Viện Hàn lâm Khoa học giáo dục Liên xô (cũ), M., 1949, tr. 152).

Một đặc điểm nữa trong chú ý của học sinh tiểu học là sự tập trung chú ý của học sinh đầu cấp Tiểu học (lớp 1,2) còn yếu và thiếu bền vững.

Nguyên nhân là do quá trình ức chế trên vỏ não còn yếu. Các em chưa thể tập trung lâu dài, dễ bị phân tán trong hoạt động. Vì vậy các em có thể không hoàn thành bài tập đúng hạn, mất nhịp độ, nhịp điệu hoạt động. Điều đó không hẳn do khả năng tư duy của các em. Hiện tượng các em hay quên điều cô giáo dặn dò cuối buổi học, bỏ sót chữ cái trong từ, bỏ sót từ trong câu là biểu hiện của đặc điểm này. Các công trình nghiên cứu về chú ý chứng minh rằng trẻ lớp 1,2 chỉ có thể duy trì chú ý liên tục tối đa khoảng 30 - 35 phút. Do đó cần chú ý khoảng thời gian khi tổ chức giờ học. Các công trình nghiên cứu đều đưa ra kết luận là cần thay đổi các loại hình công việc để học sinh tiểu học đỡ bị mệt vì phải tập trung chú ý quá lâu vào một đối tượng. Những công việc nhiều vẻ sẽ kích thích tính bền vững của chú ý ở học sinh tiểu học.

Khả năng chú ý của học sinh còn phụ thuộc vào nhịp độ học tập. Nhà Tâm lí học Liên Xô (cũ) M.N. Sacđacốp đã chứng minh rằng nhịp điệu làm việc quá nhanh hoặc quá chậm đều không thuận lợi đối với tính bền vững và tính tập trung của chú ý, và nhịp điệu làm việc tỉ lệ thuận với lứa tuổi học sinh.

Đặc điểm cuối cùng cần phải nói tới là khả năng phát triển chú ý có chủ định, bền vững, tập trung của học sinh tiểu học trong quá trình học tập là rất cao. Một mặt, bản thân quá trình học tập đòi hỏi học sinh rèn luyện thường xuyên sự chú ý có chủ định, nỗ lực ý chí để tập trung. Mặt khác, sự phát triển của động cơ học tập có tính xã hội, tính nhận thức cùng với sự trưởng thành về ý thức trách nhiệm đối với kết quả học tập là cơ sở phát triển chú ý có chủ định. Nhờ đó, tăng dần theo lứa tuổi, học sinh tiểu học dần hình thành kĩ năng tổ chức, điều chỉnh, điều khiển chú ý của mình. Tất nhiên, sự phát triển đó phụ thuộc chặt chẽ vào phương pháp dạy học của giáo viên.

3. Trí nhớ

a) Trí nhớ là gì ?

Nội dung của những hình ảnh đã xuất hiện ở trong vỏ bán cầu đại não sau khi đã tri giác, tư duy, tưởng tượng, rung động và trải nghiệm đều không bị mất đi hoàn toàn. Dấu vết của những hình ảnh ấy sẽ được trí nhớ của chúng ta giữ lại. Sau này, nó có thể được xuất hiện lại mỗi khi trong

hành động của mình, chúng ta cần đến nó một lần nữa. Con người không có trí nhớ sẽ chỉ sống với những ấn tượng tức thời, không có quá khứ và tương lai. Một con người như thế sẽ không làm được bất cứ việc gì, vì muốn hành động con người phải có khả năng lặp lại những thao tác cũ, vận dụng những hiểu biết đã qua vào công việc hiện tại. Chẳng hạn, muốn viết được đúng, học sinh phải nhớ mặt chữ cùng các thao tác cầm bút và cách viết... Trong những hành động phức tạp, trí nhớ lại càng có vai trò quan trọng. Bởi vậy, trong hoạt động, con người sẽ luôn tự đặt ra cho mình nhiệm vụ phải ghi lại một nội dung nào đó để giữ gìn trong trí nhớ và làm xuất hiện lại khi cần phải sử dụng đến nó một lần nữa.

Trí nhớ là điều kiện không thể thiếu để thực hiện hành động. Không phải chỉ có hành động phụ thuộc vào trí nhớ mà còn ngược lại. Trí nhớ cũng phụ thuộc vào hành động. Điều này sẽ có ý nghĩa phương pháp luận đặc biệt quan trọng. Nó chỉ đạo quá trình hình thành và phát triển trí nhớ cho học sinh. Không có trí nhớ sẽ không có ý thức bản ngã và do đó không còn nhân cách. Trong số bệnh nhân bị mất bản ngã và do đó mất nhân cách, có một số đáng kể là do họ đã bị bệnh mất trí nhớ. I.M. Xêsenôp từng viết : Nếu không có trí nhớ thì con người sẽ mãi mãi ở tình trạng một đứa trẻ sơ sinh.

Khái niệm trí nhớ trong tâm lí học được hiểu là sự ghi lại, giữ lại và làm xuất hiện lại toàn bộ những gì mà chủ thể đã thu nhận được trong hoạt động sống của mình. Những quá trình nhớ này không tự nhiên mà có. Chúng được xuất hiện và định hình trong hoạt động của mỗi người. Trí nhớ của mỗi người tốt hay xấu không phụ thuộc vào bản thân trí nhớ mà hoàn toàn do nội dung, tính chất và phương pháp hoạt động của người ấy quy định. Một tài liệu sẽ được ghi nhớ như thế nào là tùy thuộc vào chỗ nó chiếm vị trí ra sao trong hoạt động của chủ thể. Có thể xem xét các vấn đề của trí nhớ theo quan điểm của các học thuyết liên tưởng, hành vi và hoạt động. Luận điểm tâm lí học sẽ tạo ra những tiền đề lí luận cần thiết, làm cơ sở cho việc tìm hiểu những vấn đề của tâm lí học trí nhớ.

Học thuyết I.P. Paplốp về những quy luật hoạt động thần kinh cấp cao là nền tảng lí luận sinh lí học của trí nhớ. Quan niệm về sự hình thành những đường liên hệ thần kinh tạm thời trên vỏ não được xem như lí luận về cơ chế hình thành nên những kinh nghiệm của cá nhân. Đó là lí luận của sự

ghi nhớ trên bình diện sinh lí học. Quá trình hình thành đường liên hệ thần kinh tạm thời giữa một nội dung mới và một nội dung đã được củng cố từ trước là cơ sở sinh lí của sự ghi nhớ. Sự củng cố đường liên hệ thần kinh tạm thời luôn gắn liền với hành động. Một đường liên hệ thần kinh tạm thời mới đã hình thành sẽ được củng cố khi mục đích thực hiện nó thể hiện qua hành động. Các đường liên hệ thần kinh tạm thời nào có liên quan tới việc đạt được mục đích thì nó sẽ được bảo vệ và củng cố.

Sự giải thích những quá trình tạo vết theo quan điểm điện vật lí cũng được xem là một lí thuyết sinh lí học về trí nhớ. Theo quan điểm này thì toàn bộ kích thích sẽ để lại những dấu vết, những thay đổi về hoá điện – phản xạ trên các xi-náp. Do đó, những diễn biến có tính chất lặp lại của kích thích sẽ được thực hiện rõ ràng trên con đường đã vạch ra.

Ngày nay, những cơ chế của sự gìn giữ tài liệu trong trí nhớ đã được nghiên cứu cặn kẽ qua nhiều công trình sinh lí học thần kinh. Những thay đổi của phân tử trong các nơron đã được người ta quan tâm nghiên cứu. Những nghiên cứu đó đã khẳng định rằng những kích thích xuất phát từ những tế bào thần kinh này sẽ được dẫn vào những nhánh của tế bào thần kinh khác hoặc quay trở lại thân tế bào. Bằng cách đó, những tế bào này sẽ thu được thêm năng lượng. Một số nhà khoa học đã cho bản chất của nó là cơ chế sinh lí của sự tích lũy những dấu vết và quá độ từ trí nhớ ngắn hạn sang trí nhớ dài hạn.

b) Các loại trí nhớ

Trí nhớ được tồn tại gắn liền với toàn bộ cuộc sống và hành động của con người. Những hình thức biểu hiện bên ngoài của nó cũng rất đa dạng. Chúng được phân loại theo những đặc điểm của hoạt động mà trong đó diễn ra quá trình ghi nhớ cũng như tái hiện. Thông thường, khi phân loại trí nhớ người ta xuất phát từ những chỉ tiêu chủ yếu của nó. Nếu dựa vào tính tích cực tâm lí đang nổi bật nhất, giữ địa vị thống trị trong một hoạt động nào đó thì người ta phân ra các trí nhớ vận động, trí nhớ xúc cảm, trí nhớ hình ảnh và trí nhớ từ ngữ lôgic. Nếu căn cứ vào tính chất của mục đích hành động thì người ta phân ra trí nhớ không chủ định và trí nhớ có chủ định. Nếu căn cứ vào mức độ kéo dài của sự gìn giữ tài liệu có liên quan đến ý nghĩa của nó đối với hoạt động thì người ta phân ra trí nhớ ngắn và trí nhớ dài hạn.

Trí nhớ vận động là sự ghi nhớ và tái hiện những thông tin về quá trình vận động ít nhiều mang tính chất tổ hợp. Tùy theo lĩnh vực con người thường xuyên hoạt động mà loại trí nhớ này hay khác sẽ được phát triển mạnh mẽ. Đã có người không thể tái hiện được dù chỉ một nốt nhạc, nhưng lại có thể nhớ tiến trình thực hiện các thao tác vận động cực kì phức tạp. Trong việc hình thành kĩ xảo lao động, nếu không có trí nhớ vận động, chúng ta sẽ luôn luôn phải học lại toàn bộ những thao tác tay chân của mỗi hành động như mới được gặp lần đầu. Có trí nhớ vận động tốt thì những kĩ xảo lao động chân tay của chủ thể sẽ được hình thành một cách nhanh và bền vững.

Trí nhớ xúc cảm là một đặc trưng của trí nhớ con người. Tình cảm xuất hiện trong hoạt động và trong giao tiếp với người khác trước hết phụ thuộc vào nhu cầu, mục đích và hứng thú của chúng ta đã được thoả mãn như thế nào. Một số những tình cảm này sẽ được giữ lại trong trí nhớ của chúng ta. Những tình cảm này đã trải qua và được tích lũy trong trí nhớ sẽ trở thành một loại tín hiệu đặc biệt. Chúng sẽ thúc đẩy hành động hoặc là nhắc nhở chúng ta nhớ tới những phương thức hành vi mà trước đây đã gây ra những tình cảm nào đó. Sự cảm thông với những vấn đề của người khác hoặc với số phận của một nhân vật trong tiểu thuyết là một biểu hiện bề ngoài của trí nhớ xúc cảm. Do ảnh hưởng của trí nhớ xúc cảm mà người ta có thể có những biểu hiện tái mặt đi hoặc đỏ mặt lên khi nhớ đến một kỉ niệm cũ. Trí nhớ xúc cảm có vai trò đặc biệt quan trọng, giúp cho cá nhân có thể cảm nhận được cái hay – cái đẹp của một tác phẩm nghệ thuật cũng như sự tinh tế trong phương thức thực hiện các quá trình hoạt động – giao tiếp của nhau.

Trí nhớ hình ảnh là một loại trí nhớ của nghệ sĩ, nhà văn, nhà thơ, nhạc sĩ, họa sĩ. Trí nhớ hình ảnh phản ánh nội dung của một biểu tượng do một ấn tượng mạnh mà các cơ quan cảm giác đã tạo ra. Thí dụ như một phong cảnh đẹp hoặc một khuôn mặt hiền dịu, cảnh của một bức tranh đẹp, giai điệu âm nhạc hay, những mùi vị ngon của thức ăn... đã để lại trong trí nhớ những hình ảnh nhất định. Dựa vào những cơ quan cảm giác có tham gia vào quá trình ghi nhớ để làm sống lại những ấn tượng này, người ta đã phân loại trí nhớ hình ảnh thành trí nhớ nghe, trí nhớ nhìn... Thông thường trí nhớ nghe, trí nhớ nhìn được phát triển khá tốt ở những người bình

thường. Ngược lại, trí nhớ đối với mùi vị phụ thuộc vào tính chất của những nghề nghiệp đặc biệt. Chúng được phát triển do ảnh hưởng của những điều kiện làm việc đặc biệt. Trí nhớ đối với mùi vị thường phát triển mạnh ở những người mù hoặc điếc. Còn trí nhớ nghe, nhìn được phát triển mạnh ở những nghệ sĩ, nhà văn, nhà thơ.

Trí nhớ từ ngữ - logic được đặc biệt phát triển ở những nhà khoa học. Khái niệm đã tạo nên nội dung của trí nhớ từ ngữ - logic. Cơ sở sinh lý của trí nhớ từ ngữ - logic là hoạt động của hệ thống tín hiệu thứ hai. Ở một mức độ nhất định, với những hình thức sơ đẳng của nó, người ta đã quan sát thấy ở động vật cũng có trí nhớ vận động, trí nhớ xúc cảm và trí nhớ hình ảnh. Nhưng trí nhớ từ ngữ - logic thì chỉ riêng con người mới có. Nó được phát triển trên cơ sở những loại hình trí nhớ khác và ngày càng chiếm vị trí ưu thế trong hoạt động nhớ. Ở con người, trí nhớ từ ngữ - logic chi phối sự phát triển của trí nhớ vận động, trí nhớ xúc cảm và trí nhớ hình ảnh. Trong quá trình học tập, trí nhớ từ ngữ - logic dần dần sẽ chiếm vị trí hàng đầu trong sự phát triển của trí nhớ nói chung ở học sinh.

Trí nhớ không chủ định và trí nhớ có chủ định cũng có những đặc trưng của nó. Tùy theo mục đích của hoạt động mà người ta đã phân trí nhớ ra thành trí nhớ không chủ định và trí nhớ có chủ định. Người ta có thể ghi nhớ, giữ gìn và tái hiện thông tin về một cái gì đó mà không đặt ra mục đích từ trước. Trong trường hợp này, ở chúng ta có trí nhớ không chủ định. Khi người ta đặt ra mục đích phải ghi nhớ một cái gì đó, chúng ta sẽ có trí nhớ có chủ định. Để ghi nhớ chủ định, người ta thường phải dùng những biện pháp có tính chất kỹ thuật.

Trong sự phát sinh cá thể, trí nhớ không chủ định xuất hiện trước trí nhớ có chủ định. Cùng với sự phát triển của nó, trí nhớ có chủ định tham gia ngày càng nhiều hơn vào quá trình tiếp thu tri thức. Tuy nhiên, ở học sinh cũng như ở người lớn, trí nhớ không chủ định luôn đóng vai trò quan trọng. Chúng ta thường xuyên ghi nhớ nhiều sự kiện một cách không chủ định. Bằng cách đó, chúng ta sẽ đỡ tốn năng lượng hơn và thu thập được nhiều kinh nghiệm sống có giá trị.

Trong hoạt động của mình, con người phải thường xuyên điều khiển trí nhớ. Bởi lẽ chúng ta luôn đứng trước nhiệm vụ giữ gìn và tái hiện một số nội dung cần thiết trong trí nhớ. Trong trường hợp này, họ phải ghi nhớ

100-100
100-100
100-100

tài liệu cũng như giữ gìn nó một cách có chủ định nhờ ôn tập và tái hiện lại những thông tin về nó.

Tính chất của trí nhớ ngắn hạn và trí nhớ dài hạn đề cập đến phạm trù thời gian của hoạt động nhớ. Nội dung giai đoạn đầu của sự ghi nhớ đã được quan tâm nghiên cứu đặc biệt. Đó là giai đoạn mà dấu vết do sự ghi nhớ đã mang lại cái mới được hình thành, chưa được củng cố vững chắc. Một nội dung xác định nào đó muốn được củng cố trong trí nhớ thì ở chủ thể sẽ cần phải có sự gia công – củng cố vết. Sự gia công này đòi hỏi một thời gian nhất định. Khoảng thời gian này gọi là thời gian củng cố dấu vết. Hằng ngày chúng ta thường thấy rằng trong khoảnh khắc, mặc dù đối tượng đã không còn trực tiếp tác động vào giác quan mà ta vẫn thấy hình như mình vẫn đang tri giác nó. Quá trình này còn chưa ổn định, nhưng có ý nghĩa rất lớn trong việc tiếp thu kinh nghiệm. Nó được xem như một loại đặc biệt của sự ghi nhớ, tích lũy và tái hiện những thông tin. Loại trí nhớ này được gọi là trí nhớ ngắn hạn.

Đặc trưng cho trí nhớ dài hạn là sự giữ gìn một tài liệu lâu dài sau khi người ta thường xuyên nhắc lại và tái hiện nó. Trong trí nhớ ngắn hạn thì sự tái hiện sẽ diễn ra ngay lập tức sau một vài giây tri giác tài liệu. Nhờ có trí nhớ ngắn hạn, người ta có thể ghép vần, viết và đọc thành câu. Nhờ có trí nhớ dài hạn, người ta có thể thực hiện được một chuỗi hành động phức tạp.

Về nguyên tắc, trí nhớ ngắn hạn và dài hạn chỉ là hai giai đoạn của một quá trình thống nhất. Trí nhớ ngắn hạn là cơ sở của trí nhớ dài hạn. Trí nhớ dài hạn được bắt đầu từ trí nhớ ngắn hạn bằng cách củng cố những vết vừa mới được hình thành. Các loại hình trí nhớ này sẽ bị phụ thuộc vào nội dung của tài liệu cũng như phương thức ghi nhớ, phương pháp dạy học, động cơ – mục đích – tâm thế ghi nhớ và tính tích cực vào hoạt động – giao tiếp của chủ thể.

c) Các giai đoạn và quá trình ghi nhớ

Trí nhớ bao gồm các quá trình ghi nhớ – tạo vết, giữ gìn – củng cố vết, tái hiện và quên. Mỗi quá trình này đều có một chức năng xác định, nhưng chúng không độc lập với nhau mà làm thành một thể thống nhất. Sự thống nhất ấy được biểu hiện ở sự phụ thuộc lẫn nhau của các quá trình trí

nhớ. Chúng cũng thâm nhập vào nhau và chuyển hoá một cách biện chứng từ quá trình này sang quá trình khác.

Trí nhớ là một hoạt động thống nhất bao gồm trong đó nhiều quá trình, gắn chặt với nhau theo những quy luật xác định. Sự diễn biến của quá trình trí nhớ chịu sự quy định bởi hoạt động và giao tiếp của cá nhân.

Ghi nhớ là một hành động của hoạt động nhớ. Nhờ có sự ghi nhớ mà thông tin của một tài liệu nào đó được giữ lại trong ý thức chúng ta bằng cách gắn liền nội dung của nó với những kiến thức hiện có. Điều đó rất cần để tiếp thu tri thức, tích lũy kinh nghiệm sống cho chủ thể. Chỉ khi con người ghi nhớ được nội dung của đối tượng thì họ mới thực hiện có hiệu quả những hành động của mình. Không phải những đối tượng được đặt cạnh nhau một cách đơn giản sẽ đều được ghi nhớ như nhau. Cái gì có liên quan với nhu cầu, động cơ, mục đích, tâm thế, hoạt động – giao tiếp của chủ thể thì được ghi nhớ tốt hơn.

Nhiều thực nghiệm được tiến hành theo hướng nghiên cứu sự phụ thuộc của ghi nhớ vào hoạt động đã nghiên cứu những tính chất đặc trưng của ghi nhớ trong tất cả những hình thức và mức độ phát triển của nó, trong đó có cả trí nhớ ngắn hạn. Những kết quả nghiên cứu đã cho phép khẳng định rằng sự ghi nhớ một tài liệu nào là kết quả của hành động với tài liệu đó. Đồng thời nó sẽ là điều kiện, phương tiện để thực hiện những hành động nhớ tiếp theo.

Người ta có thể ghi nhớ không chủ định trong trường hợp nội dung của tài liệu trở thành mục đích chính của hành động đã được lặp đi lặp lại nhiều lần dưới hình thức nào đó.

Nếu nhiều tài liệu có khả năng tạo ra ở chúng ta một sự tập trung chú ý cao độ và một xúc cảm mạnh mẽ thì việc ghi nhớ không chủ định về nó sẽ đạt được hiệu quả tối ưu.

Trong dạy học, một khi thầy giáo tạo ra được ở học sinh động cơ học tập mạnh mẽ và hứng thú ổn định đối với nội dung môn học thì nó sẽ dễ dàng ghi nhớ tài liệu một cách không chủ định. Việc học như vậy sẽ trở nên nhẹ nhàng, hấp dẫn và có hiệu quả tối ưu.

Có nhiều tri thức rất quan trọng mà chủ thể cân bằng mọi cách phải ghi nhớ chúng. Ở đây mục đích ghi nhớ đã được cá nhân đặt ra, đồng thời

tìm kiếm thêm những biện pháp mang tính chất kĩ thuật để đạt mục đích đó. Lúc này, bản thân sự ghi nhớ chính là mục đích của hành động ấy và quá trình ấy gọi là ghi nhớ có chủ định.

Kết quả của ghi nhớ có chủ định phần lớn phụ thuộc vào động cơ, mục đích của sự ghi nhớ. Điều kiện quan trọng nhất để ghi nhớ có chủ định đạt hiệu quả cao là sử dụng những phương pháp hợp lí. Có những thủ thuật dùng để ghi nhớ máy móc và ghi nhớ có ý nghĩa nội dung của tài liệu.

Trong học tập có một biện pháp quan trọng để ghi nhớ là phải phát hiện ra những đơn vị cấu tạo nên logic của tài liệu. Để thực hiện được cách lập ra dàn bài, cần tiến hành những việc sau đây :

- Phân tích tài liệu thành những đoạn theo nội dung ;
- Đặt cho mỗi đoạn một tên thích hợp nhất với nội dung của nó mà sau này chúng sẽ là những điểm tựa để tái hiện nội dung của từng đoạn ;
- Nối liền những điểm tựa ấy với nhau thành một tổng thể phức hợp bằng một tên gọi thích hợp nhất.

Trong trí nhớ logic, việc tiến hành phân tích, tổng hợp, mô hình hoá, so sánh, phân loại và hệ thống hoá tài liệu là những biện pháp cần thiết cho việc ghi nhớ.

Để ghi nhớ tốt, chủ thể cần đặc biệt chú ý thực hiện được những thao tác sau đây :

- Định hướng tư duy vào toàn bộ nội dung của tài liệu ;
- Phân chia tài liệu thành những nhóm yếu tố cơ bản của nó ;
- Xác định những mối liên hệ trong mỗi nhóm ;
- Xác định mối liên hệ giữa các nhóm đó với nhau và lặp lại chúng trong một thể thống nhất.

Những việc làm trên không chỉ để ghi nhớ mà còn là sự giữ gìn – củng cố “vết”.

Giữ gìn là quá trình củng cố vững chắc những dấu vết hình thành trên vỏ não trong quá trình ghi nhớ. Nếu không có sự giữ gìn thì không thể nhớ lâu, nhớ chính xác được. Do vậy, “văn ôn võ luyện” là rất cần thiết để giữ gìn tài liệu trong trí óc. Cách giữ gìn tích cực nhất là tái hiện trong óc tài liệu đã ghi nhớ, mà không cần phải tri giác tài liệu đó.

Tái hiện là một quá trình trí nhớ, trong đó những nội dung đã được ghi lại trước đây sẽ được làm sống lại. Quá trình tái hiện có thể xảy ra dễ dàng hoặc khó khăn. Đôi khi những đối tượng đã được ghi nhớ trước đây sẽ xuất hiện gần như đồng thời một cách tự động. Song cũng không ít trường hợp chúng ta phải có sự nỗ lực rất nhiều mới có thể tái hiện được chúng. Thường thường, những hình thức tái hiện được phân ra thành các loại như sau :

- Sự nhận lại ;
- Sự nhớ lại ;
- Sự hồi tưởng.

Nhận lại những hình thức tái hiện diễn ra khi sự tri giác đối tượng được lập lại. Nhận lại rất có ý nghĩa trong đời sống của mỗi người. Nó giúp cho chúng ta định hướng được tốt và đúng đắn hơn. Sự nhận lại cũng có thể không đầy đủ và không xác định. ví dụ như khi gặp gỡ một người mà ta biết chắc chắn đó là người quen, nhưng ngay lúc ấy không thể nhớ ra được tên của họ. Có lúc ta nhận ra một người và cũng biết tên nhưng không thể nhớ ra là đã làm quen với họ vào lúc nào và ở đâu. Nhận lại đòi hỏi những quá trình rất phức tạp để đạt tới một kết quả xác định. Trong trường hợp này, chúng ta phải dựa vào một đối tượng đã biết mà tưởng tượng lại những cái khác có liên quan, rồi dần dần có thể nói chính xác về cái ta muốn có. Ở đây, sự nhận lại đã trở thành sự nhớ lại.

Khác với nhận lại, nhớ lại là hình thức tái hiện mà ngay lúc đó không diễn ra sự tri giác lại đối tượng. Nhớ lại là điều kiện để tiến hành hoạt động. Không phải lúc nào người ta cũng đặt ra mục đích nhớ lại một cái gì đó. Nhiều khi, thao tác dùng để nhớ sẽ diễn ra gần như tự động mà ta không ý thức được xem trong hoạt động vừa qua mình đã nhớ lại những gì. Trong trường hợp này, ta đã nhớ lại không chủ định. Điều đó được kích thích bởi đối tượng tri giác hoặc một hình ảnh của tưởng tượng hay của tư duy theo quy luật của liên tưởng.

Hồi tưởng là hình thức tái hiện đòi hỏi sự cố gắng rất nhiều của trí tuệ. Đây là một hành động trí tuệ phức tạp, kết quả của nó phụ thuộc vào chỗ cá nhân ý thức rõ ràng, chính xác đến mức độ nào nội dung của nhiệm vụ tái hiện. Trong sự hồi tưởng, những ấn tượng trước đây không phải được tái hiện một cách máy móc mà thường được sắp xếp khác đi, gắn liền với những sự kiện mới.

Quên là không tái hiện lại được nội dung đã ghi nhớ trước đây vào thời điểm nhất định. Theo I.P. Paplôv, quên được coi là sự ức chế hoạt động của các đường liên hệ thần kinh tạm thời, các "vết" trên vỏ não.

Quên có nhiều mức độ: quên hoàn toàn, quên cục bộ, quên tạm thời. Quên do nhiều nguyên nhân: có thể quên do quá trình ghi nhớ, do các qui luật ức chế hoạt động thần kinh, quên do việc ghi nhớ đối tượng không gắn với hoạt động hàng ngày, không phù hợp với nhu cầu, hứng thú, sở thích cá nhân hoặc ít có ý nghĩa thực tiễn đối với cá nhân.

Quên diễn ra theo các qui luật xác định : Quên thường diễn ra theo trình tự : quên cái tiểu tiết, vụn vặt trước, quên cái đại thể, chính yếu sau ; quên diễn ra không đều : giai đoạn đầu tốc độ lớn, sau đó giảm dần.

Để chống quên, cần tập trung chú ý cao khi ghi nhớ và biết phối hợp các giác quan để ghi nhớ ; phải ôn tập một cách tích cực : thường xuyên, liên tục, có hệ thống. Cố gắng ôn tập bằng cách tái hiện là chủ yếu, đồng thời cần thay đổi hình thức và phương pháp ôn tập.

d) Đặc điểm trí nhớ của học sinh tiểu học

Đặc điểm chung nhất của sự phát triển trí nhớ ở học sinh tiểu học là ngày càng tăng cường vai trò và tỉ trọng của việc ghi nhớ ý nghĩa, ghi nhớ từ ngữ - lôgic (so với ghi nhớ trực quan - hình tượng) và ngày càng nâng cao khả năng điều khiển một cách có ý thức trí nhớ của mình dưới ảnh hưởng của hoạt động học tập.

Ở lứa tuổi học sinh tiểu học, hệ thống tín hiệu thứ nhất tương đối chiếm ưu thế, nên trí nhớ trực quan - hình tượng được phát triển hơn trí nhớ từ ngữ - lôgic. Các em ghi nhớ và giữ gìn tốt hơn những gì mang tính chất cụ thể. Những định nghĩa và lời giải thích thường được các em ghi nhớ chậm hơn. Học sinh lớp 1, lớp 2 có khuynh hướng ghi nhớ máy móc bằng cách lặp đi lặp lại nhiều lần mà không hiểu những mối liên hệ bên trong của tài liệu cần ghi nhớ. Các em thường học thuộc lòng tài liệu mà không hề sắp xếp lại hay diễn đạt bằng suy nghĩ của mình. Đặc điểm này có 4 nguyên nhân:

- Ghi nhớ máy móc của học sinh tiểu học phát triển tương đối tốt và chiếm ưu thế so với ghi nhớ ý nghĩa.

- Các em thường hiểu yêu cầu "đúng đắn và đầy đủ" của giáo viên có nghĩa là nguyên văn từng câu từng chữ - điều mà giáo viên ít hướng dẫn các em hiểu chính xác là biết tái hiện tài liệu theo bản chất của nó. Nói cách khác, trẻ chưa hiểu cụ thể là cần ghi nhớ cái gì, chưa xác định rõ nhiệm vụ ghi nhớ.

- Ngôn ngữ của học sinh lớp 1, lớp 2 còn hạn chế. Đối với các em, việc nhớ lại từng câu từng chữ dễ dàng hơn dùng lời lẽ của mình để diễn tả một sự kiện, hiện tượng nào đó.

- Nhiều học sinh tiểu học còn chưa biết tổ chức việc ghi nhớ có ý nghĩa, chưa biết dựa vào các điểm tựa để ghi nhớ, chưa biết xây dựng dàn bài để ghi nhớ tài liệu.

Đến lớp 4, lớp 5, vai trò và tỉ trọng ghi nhớ ý nghĩa, ghi nhớ từ ngữ - logic được tăng cường. Ghi nhớ có chủ định tương đối phát triển. Tuy nhiên hiệu quả của việc ghi nhớ có chủ định phụ thuộc chặt chẽ vào mức độ tích cực trí tuệ của các em, trong đó việc xác định các mục đích ghi nhớ, kĩ năng phân biệt các nhiệm vụ ghi nhớ có ý nghĩa đặc biệt quan trọng. Nhiều thực nghiệm đã chứng tỏ rằng hiệu suất của việc ghi nhớ phụ thuộc vào việc hiểu mục đích và tâm thế thích hợp để ghi nhớ (T.N. Balarit và L.V.Zancôv). Nếu học sinh ghi nhớ một tài liệu mà nó biết trước là tài liệu này không cần thiết cho quá trình học tập sau này, còn nhớ một tài liệu khác với điều kiện là nó sẽ cần trong thời gian sắp tới thì ở trường hợp thứ 2, tài liệu sẽ được ghi nhớ nhanh hơn, chính xác hơn và lâu hơn.

Để phát triển trí nhớ cho học sinh tiểu học, trước hết giáo viên phải giúp các em xác định rõ các nhiệm vụ ghi nhớ, mục đích ghi nhớ, chỉ ra cho các em đâu là điểm chính, điểm quan trọng của bài; Hướng dẫn các em biết dựa vào các yếu tố quan trọng, độc đáo, vào cấu trúc logic bài học để ghi nhớ. Bên cạnh đó, cần gây dựng cho các em tâm thế để ghi nhớ. Mặt khác, giáo viên cần rèn luyện cho học sinh một số phương pháp ghi nhớ căn bản, trong đó phương pháp ôn tập và nhớ lại một cách độc lập là rất có hiệu quả. Công trình nghiên cứu của K.P.Manxêva đã chứng minh rằng học sinh tiểu học hoàn toàn có thể nắm vững cách thức ghi nhớ có ý nghĩa và nhớ lại được tài liệu học tập (F.G.Vêxêlôva và K.P.Manxêva, *Dạy học sinh cấp I sử dụng dàn bài với tư cách là một thủ thuật ghi nhớ tài liệu học tập* trong tập "Những vấn đề tâm lí học sư phạm cấp bách của việc dạy học và giáo dục" do V.A.Cruchetxki chủ biên; M., 1970, trang 144-116).

* *

*

Nhìn chung, nhận thức của học sinh tiểu học có một số đặc điểm chung như sau :

- Hoạt động nhận thức phát triển mạnh. Tri giác và chú ý không chủ định chiếm ưu thế. Năng lực tri giác thời gian phát triển chậm hơn so với tri giác không gian. Những biểu tượng về đối tượng đều mang đậm màu sắc xúc cảm. Ghi nhớ máy móc còn chiếm ưu thế. Khả năng ghi nhớ ý nghĩa đang phát triển. Trí nhớ của các em còn mang tính trực quan - hình tượng. Ngôn ngữ phát triển mạnh cả về số lượng và chất lượng khi dựa trên hoạt động ngôn ngữ của người lớn.

- Trẻ nhi đồng có óc tưởng tượng tái tạo là chủ yếu. Tưởng tượng sáng tạo đang được phát triển thông qua hoạt động học tập và vui chơi tập thể. Năng lực tư duy đang được phát triển mạnh. Khả năng khái quát hoá để tìm ra dấu hiệu bản chất của đối tượng đang phát triển, nhưng tư duy hành động – trực quan và hình ảnh – trực quan ở các em vẫn còn chiếm ưu thế. Ở trẻ em cuối tuổi nhi đồng, năng lực tư duy từ ngữ – logic bắt đầu phát triển. Trẻ nhi đồng suy nghĩ rất cụ thể.

- Kỹ năng hoạt động nhận thức bước đầu được hình thành trong hoạt động học tập. Hành động sư phạm của giáo viên giữ vai trò quyết định trong việc thực hiện thao tác nhận thức của học sinh tiểu học. Năng lực nhận thức của các em đang được phát triển thông qua quá trình giải quyết các nhiệm vụ học tập. Đảm bảo được tính trực quan cũng như tính thẩm mỹ và có thái độ cảm xúc tích cực khi thực thi các hoạt động dạy học sẽ là một điều kiện quan trọng góp phần làm phát triển hoạt động nhận thức của học sinh tiểu học.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP

1. Hoạt động nhận thức là gì ? Vai trò, đặc điểm, cấu trúc và cơ chế hình thành nó ?

2. Tư duy là gì ? Vai trò, đặc điểm, cấu trúc, cơ chế hình thành và phương pháp nghiên cứu nó ? Tại sao cho rằng có thể tư duy là một quá trình và hoạt động sáng tạo của chủ thể ?

3. Nêu những đặc trưng cơ bản nhất của hoạt động nhận thức của học sinh tiểu học. Với những đặc trưng đó, người thầy giáo tiểu học phải làm gì và làm như thế nào để thực thi các tác động giáo dục – đào tạo của mình cho phù hợp ?

Chương VII

ĐỜI SỐNG TÌNH CẢM CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC

I – KHÁI NIỆM CHUNG

1. Xúc cảm – tình cảm là gì ?

Trong tiến trình thực hiện nhiệm vụ của các hoạt động và giao tiếp, ở chủ thể sẽ xuất hiện những nhu cầu nhất định. Ví dụ như khi khát có nhu cầu uống, đói xuất hiện nhu cầu ăn, rét xuất hiện nhu cầu mặc ấm, bị áp bức xuất hiện nhu cầu tự do, Tổ quốc bị xâm lăng xuất hiện nhu cầu chiến đấu để tiêu diệt kẻ thù... Ở con người, nhu cầu được coi là một hiện tượng tâm lí đặc biệt. Nó biểu thị mối quan hệ tích cực của chủ thể đối với hoàn cảnh. Đó là những đòi hỏi bức thiết, tất yếu của chủ thể cần phải được thoả mãn để tồn tại và phát triển.

Khi có sự gặp gỡ giữa chủ thể và đối tượng sẽ làm xuất hiện nhu cầu. Những nhiệm vụ của các hoạt động và giao tiếp có liên quan đến sự thoả mãn hay không thoả mãn nhu cầu, một khi đã được chủ thể giải quyết sẽ làm nảy sinh ra ở họ những thái độ cảm xúc nhất định. Những thái độ này là biểu hiện cụ thể của đời sống tình cảm – xúc cảm của chủ thể. *Xúc cảm – tình cảm là sự biểu thị thái độ riêng biệt của chủ thể đối với những sự vật và hiện tượng trong thực tại khách quan có liên quan đến sự thoả mãn hay không thoả mãn những nhu cầu của họ.* Đối tượng được xúc cảm – tình cảm phản ánh thường trong một phạm vi hẹp và bằng phương thức rung động.

2. Sự giống, khác nhau và mối quan hệ của xúc cảm, tình cảm

Xúc cảm và tình cảm có những điểm giống nhau như sau :

- Đều do sự tác động của những đối tượng và hiện tượng trong hiện thực khách quan vào não chủ thể mà có ;
- Đều là sự biểu thị thái độ của các chủ thể với đối tượng, sự vật, hiện tượng trong hiện thực khách quan có liên quan đến sự thoả mãn hay không thoả mãn nhu cầu của họ ;
- Đều mang tính lịch sử – xã hội trong nội dung và hình thức biểu hiện ;
- Đều mang tính chất chủ quan, vô cùng độc đáo ;

- Đều là những nét đặc trưng, nổi bật trong bộ mặt tâm lí của con người.

Xúc cảm và tình cảm được phân biệt với nhau theo nội dung trong sơ đồ sau đây :

Xúc cảm	Tình cảm
- Có cả ở động vật và người. - Là một quá trình tâm lí. - Nhất thời, đa dạng, phụ thuộc vào trạng huống. - Hiện thực. - Xuất hiện trước. - Thực hiện chức năng sinh vật để định hướng, thích ứng như là một cá thể. - Gắn với phản xạ không điều kiện, bản năng.	- Chỉ có ở người. - Là một thuộc tính tâm lí cá nhân. - Xác định và ổn định. - Ở trạng thái tiềm tàng. - Xuất hiện sau trên cơ sở của sự tổng hợp hoá, khái quát hoá và động hình hoá các cảm xúc đồng loại. - Thực hiện chức năng xã hội để định hướng, thích nghi như là một nhân cách. - Gắn với phản xạ có điều kiện, động hình, hệ thống tín hiệu thứ hai.

Xúc cảm là cơ sở để hình thành tình cảm. Tình cảm là kết quả của sự khái quát hoá, tổng hợp hoá và động hình hoá các cảm xúc đồng loại mà thành. Một khi đã được hình thành, tình cảm sẽ chi phối nội dung và hình thức biểu hiện của xúc cảm. Đời sống tình cảm cũng sẽ được phát triển dưới ảnh hưởng của các tác động của tư duy và ý thức con người.

3. Đặc điểm và vai trò của xúc cảm và tình cảm

Xúc cảm, tình cảm có những đặc điểm cơ bản như sau :

- Chỉ phản ánh những đối tượng nào có liên quan đến nhu cầu của chủ thể dưới hình thức những thái độ chủ quan vô cùng độc đáo ;

- Mang tính nhận thức, tính khái quát, tính ổn định và tính tích cực ;

- Tuy phức tạp, song xúc cảm – tình cảm lại rất chân thực. Trong tình cảm không chấp nhận sự vay mượn, giả dối và đóng kịch. Nó mang tính xã hội – lịch sử.

Tình cảm là những nét đặc trưng trong tâm lí của con người. Nó đóng vai trò làm động cơ thúc đẩy hành động. Vì vậy, V.I. Lenin đã cho rằng, nếu không có xúc cảm thì trước đây, hiện nay và sau này sẽ không có sự tìm tòi của con người về chân lí. Xúc cảm – tình cảm có thể nhuộm màu, làm biến dạng và biến đổi các sản phẩm của hoạt động nhận thức. Tình cảm có khả năng đánh giá và điều chỉnh mọi hành vi đạo đức. Trong hoạt động và giao tiếp của chủ thể, những thuộc tính tâm lí cá nhân như : nhu cầu, hứng thú, lí tưởng, tính cách, năng lực, khí chất, niềm tin, thế giới quan, nhân sinh quan... luôn có ảnh hưởng to lớn đối với sự hình thành, phát triển cũng như biểu hiện của tình cảm. Đồng thời tình cảm cũng có tác động trở lại để chi phối tất cả những biểu hiện của các thuộc tính tâm lí cá nhân khác.

Tình cảm là một thuộc tính tâm lí cá nhân nhưng nội dung và tính chất của nó lại có tác dụng quy định giá trị xã hội của từng nhân cách. Giá trị xã hội của nhân cách cũng được chúng ta xem xét dưới góc độ tình cảm. Tình cảm của chủ thể càng mạnh, tích cực, sâu bền và trong sáng thì nhân cách của họ sẽ càng được hoàn thiện. Khi tình cảm đã bị suy thoái, phá vỡ thì nhân cách của họ cũng sẽ bị tha hoá. Vì vậy, việc giáo dục tình cảm cho trẻ em đã thực sự là một vấn đề quan trọng trong tiến trình thực thi các tác động giáo dục – đào tạo.

II – CÁC MỨC ĐỘ, TRẠNG THÁI VÀ QUY LUẬT CỦA TÌNH CẢM

1. Các mức độ của đời sống tình cảm

Đời sống tình cảm của con người được biểu hiện ở các mức độ cụ thể là : *màu sắc xúc cảm của cảm giác, xúc cảm và tình cảm.*

Ở mức độ thứ nhất, chúng ta thấy rằng các sắc thái cảm xúc luôn luôn đi kèm theo các quá trình cảm giác về đối tượng – hiện tượng trong hiện thực của chủ thể. Hoạt động ngôn ngữ có thể biểu đạt các màu sắc xúc cảm của cảm giác, ví dụ như thông qua những cụm từ như đỏ lòm, xanh lè, đình tai, vắng óc.

21.0007
..P01.10

Mức độ xúc cảm được bộc lộ ở những rung động trực tiếp của chủ thể đối với sự tác động của những sự vật – hiện tượng có liên quan tới nhu cầu của chủ thể. Trong xúc cảm có sự tham gia của ý thức. Xúc cảm có tính khái quát, tính nhận thức và tính quá trình.

Ở mức độ thứ ba, tình cảm mang tính ổn định, tương đối lâu bền. Nó thể hiện sự khái quát hoá cao độ của các xúc cảm đồng loại và là nét đặc trưng cho từng nhân cách. Một khi đã được hình thành, nó sẽ luôn luôn quy định nội dung và tính chất biểu hiện của cả hai mức độ tình cảm trên cũng như toàn bộ các hoạt động tâm lí khác của con người.

2. Các trạng thái của tình cảm

Tình cảm của chủ thể một khi đã được phát triển sẽ biểu hiện qua các trạng thái *tâm trạng*, *xúc động* và *say mê*. Các trạng thái này sẽ biểu hiện rõ cường độ, tính bền vững, chiều sâu và mức độ tự giác về nguyên nhân nảy sinh của nó.

Tâm trạng là trạng thái tình cảm có cường độ trung bình hoặc yếu. Nó có thể kéo dài trong một khoảng thời gian nào đó. Nó sẽ có ảnh hưởng sâu sắc tới toàn bộ hoạt động tâm lí của chủ thể nhưng con người lại ít có sự hiểu biết một cách tự giác nguyên nhân nảy sinh ra nó. Có những tâm trạng tích cực và tiêu cực. Nội dung của tâm trạng được biểu hiện ra ở toàn bộ phong cách, ngôn ngữ, cử chỉ, dáng điệu, hành vi và quan hệ của chủ thể. Đồng thời, tính chất của tâm trạng ở mỗi một chủ thể đều có những ảnh hưởng nhất định đến người khác trong cộng đồng cũng như hiệu quả và chất lượng của các hoạt động cùng nhau của nhóm – tập thể nhất định. Nguyên nhân trực tiếp đưa người ta đến một tâm trạng nào đó có thể là những *biến cố* có tính chất quan trọng đối với cuộc sống hoặc những khó khăn về quan hệ hay tình hình sức khoẻ suy giảm nghiêm trọng của bản thân. Có thể những biến đổi quan trọng của toàn xã hội hoặc nhân sinh quan, lí tưởng, thế giới quan, niềm tin và những mặc cảm nào đó đã tác động đến chủ thể để gây ra những tâm trạng xác định. Việc hình thành nên những tâm trạng tích cực khắc phục những tâm trạng tiêu cực ở con người là một công việc khó khăn, phức tạp nhưng vẫn có thể thực hiện được. Việc xác định rõ được mục đích sống, học tập và rèn luyện đúng đắn như là tâm thế sẵn sàng thực hiện những hoạt động – quan hệ hoà nhập cộng đồng được

coi là điều kiện tâm lí thiết yếu đảm bảo cho việc hình thành nên những tâm trạng tích cực và để cải tạo những tâm trạng tiêu cực trong các tập thể sư phạm cùng các lớp học của trường tiểu học.

Trong quá trình thực hiện những nhiệm vụ của các hoạt động và giao tiếp, khi gặp một sự kiện đặc biệt xảy ra, có thể con người sẽ bị kích thích mạnh về tình cảm, làm xảy ra xúc động. Xúc động là rung động có cường độ rất cao, diễn ra trong chốc lát, làm cho chủ thể không ý thức kịp được nguyên nhân nảy sinh ngay từ lúc đầu cũng như hiệu quả của nó. Khi bị xúc động mạnh, trên vỏ não của chủ thể sẽ xuất hiện những trung tâm hưng phấn hay ức chế quá cao và sâu. Các trung tâm này sẽ được lan toả và tập trung lại quá nhanh, làm cho hai quá trình thần kinh cơ bản trên vỏ não sẽ hoạt động không bình thường, gây trở ngại cho sự phân tích – tổng hợp. Đó là cơ sở sinh lí để sinh ra những hành vi bột phát, thiếu tỉnh táo ở con người mà người ta thường gọi là “cả giận mất khôn”. Có trường hợp ức chế sâu đã gây ra xúc động làm cho con người bị ngất lịm đi. Việc giáo dục ý chí, tăng cường sự chỉ đạo của hệ thống tín hiệu thứ hai, có kinh nghiệm dự đoán trước được những diễn biến của các xúc động, có ý thức nhẫn nại và khả năng biết tự kiềm chế được coi là những điều kiện tâm lí cần thiết để hạn chế những tác hại của các xúc động.

Say mê là một trạng thái tình cảm có cường độ mạnh, sâu sắc và bền vững, tồn tại lâu dài. Say mê là động lực rất mạnh của quá trình thực hiện các nhiệm vụ hoạt động và giao tiếp cũng như tìm kiếm phương thức sống. Vì vậy, có thể cho rằng say mê là một yếu tố thiết yếu cho hoạt động và giao tiếp của chủ thể trong cuộc sống. Về tính chất của nó mà xét, người ta thấy có lòng say mê tích cực và tiêu cực. Say mê tích cực sẽ có tác dụng kích thích con người sống, hoạt động và quan hệ một cách hợp lí. Say mê tiêu cực được gọi là sự đam mê. Nó có thể kích thích con người đi tới lầm lỗi và phá vỡ nhân cách. Vì vậy, cần thiết phải quan tâm giáo dục lòng say mê tích cực ở trẻ, ví dụ : lòng say mê học tập, say mê đọc sách...

3. Những quy luật của đời sống tình cảm

Đời sống tình cảm của con người được biểu hiện theo những quy luật lây lan, thích ứng, tương phản, di chuyển, pha trộn và quy luật hình thành từ những xúc cảm đồng loại.

Trong các điều kiện của các hoạt động cùng nhau và giao tiếp nhóm, tình cảm của mỗi một chủ thể đều sẽ được lây lan lẫn cho nhau. Cơ sở tâm lí của hiện tượng lây lan tình cảm là sự đồng nhất tâm trạng. Nhờ có nó mà con người ta sẽ có thể dễ dàng cảm thông, chia sẻ nỗi niềm với nhau, đồng cảm với nhau. Ví dụ như khi thấy người khác hạnh phúc, ta sẽ cảm thấy vui lây, khi thấy người buồn khổ, ta cũng có thể cảm thấy đau lòng...

Thông thường con người thích và muốn sống vui vẻ, hạnh phúc hoặc muốn được nâng niu chiều chuộng. Nhưng trước những biến đổi của cuộc sống, có khi họ phải lâm vào những hoàn cảnh mới lạ, trái ngược. Trong những điều kiện mới lạ hay trái ngược đó, ban đầu chủ thể thường có cảm giác khó chịu, song họ sẽ quen dần với hoàn cảnh và mất dần cảm giác khó chịu trước đây. Đó là hiện tượng mang tính quy luật thích ứng của tình cảm. Qui luật này giúp chúng ta có thể nhận thức được sự “dạn dày” hoặc “chai sạn” của mỗi một thân phận trước những trở trêu của hoàn cảnh nghiệt ngã.

Trong đời sống tình cảm của con người luôn luôn có sự tương phản giữa những tình cảm dương tính và âm tính. Hiện tại, khi đang được sống một cách hạnh phúc, ở con người có thể lại có sự liên tưởng tới quá khứ bất hạnh và những trải nghiệm đau đớn sẽ được tái hiện. Nhà thơ Tố Hữu đã diễn tả quy luật tương phản của tình cảm bằng hình ảnh cụ thể như sau :

Ngọt bùi nhớ lúc đắng cay

Ra sông nhớ suối có ngày nhớ đêm

Thực tế cho thấy rằng tình cảm của con người có thể được biểu hiện ở sự di chuyển của đối tượng. Hay nói cách khác, tình cảm của con người có thể di chuyển từ đối tượng này sang đối tượng khác. Sự giận cá thì chém thớt, giận chồng thì sẽ mắng con, tình yêu thể hiện qua thi ca... là những biểu hiện cụ thể của quy luật di chuyển của tình cảm.

Trong đời sống tình cảm của con người luôn luôn có sự *pha trộn* của những sắc thái dương tính và âm tính với nhau. Những trạng thái đối cực như giận và thương, yêu và ghét sẽ có thể đan xen với nhau, hoà trộn vào một cái chung là tình cảm. Trong các tập thể sư phạm, một khi tình yêu nghề – mến trẻ đã được phát triển, người thầy giáo sẽ rất vui mừng trước sự tiến bộ của tập thể và đau buồn khi một em nào đó bị vi phạm kỉ luật học tập. Đó là biểu hiện của quy luật pha trộn trong đời sống tình cảm của con người.

Toàn bộ đời sống tình cảm của con người được hình thành và phát triển trên cơ sở các xúc cảm. Một hệ thống xác định của các xúc cảm đồng loại, một khi đã được khái quát hoá, tổng hợp hoá và động hình hoá sẽ trở thành tình cảm. Quy luật của việc hình thành tình cảm là *sự tổng hợp xúc cảm đồng loại*. Thành ngữ “lửa gần rơm lâu ngày cũng bén” là biểu hiện cụ thể của quy luật này. I.L. Erenbua đã cho rằng lòng yêu nước ban đầu đã được bắt nguồn từ những xúc cảm yêu thương những vật tầm thường nhất như yêu cái cây trồng trước nhà, yêu con phố nhỏ đổ ra bờ sông, yêu vị thơm chua mát của trái lê mùa thu hay mùi cỏ thảo nguyên có hơi rượu mạnh... Muốn cho học sinh có tình cảm tích cực đối với hoạt động học tập, điều quan trọng là phải hình thành bằng được cho các em những xúc cảm tích cực khi thực thi các tác động dạy học ở bất kì bài học – giờ học nào.

III – CÁC LOẠI HÌNH TÌNH CẢM VÀ VIỆC GIÁO DỤC TÌNH CẢM CHO HỌC SINH TIỂU HỌC

1. Tình cảm cấp thấp

Tình cảm cấp thấp là sự biểu hiện thái độ của chủ thể đối với những sự vật và hiện tượng trong thực tại khách quan có liên quan đến sự thoả mãn hay không thoả mãn những nhu cầu về ăn, mặc, ở, tình dục... Sự thoả mãn hay không thoả mãn những nhu cầu này sẽ sinh ra những xúc cảm xác định. Sự khái quát hoá những xúc cảm loại này sẽ hình thành tình cảm cấp thấp. Nói tình cảm cấp thấp không có nghĩa là nó xấu. Nhưng tình cảm này sẽ chỉ xấu khi nó có những biểu hiện sai trái, không phù hợp với những chuẩn mực chung của nhóm xã hội và tập thể. Việc giáo dục những tình cảm cấp thấp một cách hợp lí cho nhi đồng là rất cần thiết.

2. Tình cảm cấp cao

Tình cảm cấp cao là sự biểu thị thái độ của chủ thể đối với những sự vật, hiện tượng trong thực tại khách quan có liên quan đến sự thoả mãn hay không thoả mãn những nhu cầu tinh thần. Tình cảm này chỉ có ở người. Khi được thoả mãn hay không thoả mãn những nhu cầu về mặt tinh thần này, ở chủ thể sẽ nảy sinh những xúc cảm. Sự khái quát hoá những xúc cảm đồng loại này sẽ hình thành tình cảm cấp cao. Những nhu cầu tinh thần cơ bản của con người là những nhu cầu về quan hệ, hoạt động thực tiễn, hiểu biết và thẩm mĩ. Vì vậy, có thể có các loại tình cảm cấp cao như tình cảm đạo đức, tình cảm trí tuệ, tình cảm thực hành và tình cảm thẩm mĩ.

Những trải nghiệm và rung động của con người đối với những đối tượng theo những chuẩn mực xác định thường xảy ra trong những điều kiện của hoạt động xã hội và là cơ sở hình thành tình cảm đạo đức. Tình cảm đạo đức là sự biểu thị thái độ của chủ thể đối với những đối tượng trong hiện thực khách quan có liên quan đến sự thoả mãn hay không thoả mãn những nhu cầu về đạo đức. Tình mẫu tử, lòng nhân ái, tính nhân văn, lương tâm, danh dự, trách nhiệm, lòng yêu nước – thương dân là những biểu hiện của tình cảm đạo đức. Phát triển tình cảm đạo đức cho con người là điều kiện tâm lý thiết yếu để xây dựng nên nhân cách tốt đẹp.

Trong học tập, trước những vấn đề chưa hiểu, con người sẽ rất băn khoăn, tò mò, ham hiểu biết và khi đã hiểu thấu đáo họ sẽ rất sung sướng, tin tưởng. Đó là biểu hiện của tình cảm trí tuệ. Tình cảm trí tuệ là sự biểu hiện thái độ của chủ thể đối với những sự vật và hiện tượng trong thực tại khách quan có liên quan đến sự thoả mãn hay không thoả mãn những nhu cầu về nhận thức. Sự tò mò, ham hiểu biết, sự say mê học tập, óc hoài nghi khoa học, thích khám phá cái mới bằng khả năng phân tích và khái quát là những biểu hiện cụ thể của tình cảm trí tuệ. Tình cảm trí tuệ được hình thành trong học tập. Tổ chức tốt các quá trình dạy học để làm phát triển hợp lý tình cảm trí tuệ cho học sinh tiểu học sẽ là điều kiện tâm lý thiết yếu, đảm bảo cho việc giải quyết tốt các nhiệm vụ giáo dục – đào tạo của nhà trường tiểu học.

Một trong những nhu cầu tinh thần của con người là mong muốn được hoạt động thực tiễn. Một cô giáo mới ra trường khao khát được đứng trên bục giảng, một chiến sĩ mong muốn được cầm súng chiến đấu với quân thù... Nhu cầu đó chính là cơ sở của một loại tình cảm cấp cao của con người – tình cảm thực hành. Tình cảm thực hành là thái độ của con người đối với một hoạt động nào đó liên quan tới sự thoả mãn hay không thoả mãn nhu cầu thực hiện hoạt động đó. Đây là động lực trực tiếp thúc đẩy con người hành động.

Nhìn chung, khi xem một bức tranh đẹp, nghe một bản nhạc hay, con người sẽ cảm thấy thoả mãn. Khi thấy hành vi và ngôn ngữ của người khác không phù hợp với những chuẩn mực đã định, chúng ta sẽ cảm thấy khó chịu. Sự yêu cái đẹp, ghét cái xấu là biểu hiện cụ thể của tình cảm thẩm mỹ. Tình cảm thẩm mỹ là thái độ của chủ thể đối với những sự vật, hiện tượng trong thực tại khách quan có liên quan đến sự thoả mãn hay không thoả mãn

những nhu cầu về cái đẹp của con người. Tình cảm thẩm mỹ được coi là điều kiện tâm lý thiết yếu để phát triển năng lực nghệ thuật và trình độ văn hoá người cho chủ thể. Vì vậy, trong hoạt động và giao tiếp, khi thực thi các tác động giáo dục – đào tạo, người giáo viên tiểu học phải đặc biệt quan tâm đến việc phát triển tình cảm thẩm mỹ cho trẻ.

Bốn loại tình cảm đạo đức, trí tuệ, thực hành và thẩm mỹ có mối quan hệ biện chứng với nhau và là điều kiện cho sự phát triển của nhau. Đây là những thành tố quan trọng nhất cấu thành chất người trong mỗi chúng ta.

3. Đặc điểm tình cảm của học sinh tiểu học và việc giáo dục tình cảm cho các em

Học sinh tiểu học đang ở lứa tuổi ngây thơ, trong trắng. Đời sống tình cảm của các em phát triển trong điều kiện mới - học tập bằng phương pháp nhà trường do đó có những đặc điểm đặc trưng của nó:

- Đặc trưng chung cho xúc cảm, tình cảm của học sinh tiểu học là tính cụ thể trực tiếp, tức là nó gắn liền với đặc điểm trực quan trong nhận thức, với những hình ảnh cụ thể của sự vật, hiện tượng. Đối tượng của xúc cảm, tình cảm của các em thường là những sự vật, hiện tượng cụ thể, sinh động, rực rỡ, là những cử chỉ, hành động thực, bởi vì ở các em hệ thống tín hiệu thứ nhất chiếm ưu thế hơn so với hệ thống tín hiệu thứ hai. Những đồ dùng dạy học đẹp, mang tính trực quan thường gây ra ở các em những xúc cảm tích cực. Do vậy, những bài giảng khô khan, khó hiểu, nặng về lý luận, giải thích dài dòng thường làm cho các em mệt mỏi, căng thẳng, chán nản.

- Học sinh tiểu học rất dễ xúc cảm, xúc động và khó kiềm chế xúc cảm của mình.

Tính dễ xúc cảm được thể hiện trước hết ở các quá trình nhận thức: tri giác, tưởng tượng, tư duy. Các em suy nghĩ bằng "hình thù", "màu sắc" và "âm thanh", "xúc cảm" (K.D. Usinxki). Nhìn chung, nhận thức của học sinh tiểu học về thế giới hiện thực không chỉ đơn thuần bằng lý trí mà kèm theo rất nhiều cảm xúc sinh động. Trong học tập cũng như vui chơi, các em dễ rung cảm với những ví dụ sinh động của giáo viên, hay xúc động với cảnh vật thiên nhiên. Các em yêu quý cô giáo một cách chân thực và thể hiện rõ trong hành động : muốn được gần bên cô giáo, được cô dắt tay, muốn được làm giúp cô giáo việc gì... Những tình cảm chân thực như thế còn được các

em bày tỏ đối với các sự vật xung quanh qua việc các em thường nhân cách hoá chúng. Tính dễ cảm xúc của học sinh tiểu học còn bộc lộ ở sự nhạy cảm đối với sự thay đổi của giáo viên. Khi bị điểm kém, bị phê bình... các em buồn ra mặt và có khi bật khóc trước bạn bè... Ngược lại, các em hớn hờ, vui sướng khi nhận được lời khen.

Học sinh tiểu học chưa kiềm chế được sự biểu lộ xúc cảm của mình. Điều đó thể hiện tính hồn nhiên trong nhân cách của trẻ. Các em học sinh lớp 1, lớp 2 thường hay khóc : không trả lời được câu hỏi của cô giáo cũng khóc, thiếu một chiếc que tính cũng khóc...; hoặc các em dễ vui cười ngay cả khi đang ngồi học : các em bất ngờ reo lên, nhảy cẫng lên hoặc bàn tán xôn xao khi nhận được tin vui... Học sinh lớp 3, lớp 4 thường hay hờn giận khi bị bạn bè chế giễu, trêu đùa hoặc bị giáo viên phê bình không chính xác...

Nguyên nhân của hiện tượng này là do ở tuổi tiểu học, quá trình hưng phấn còn mạnh hơn ức chế, vỏ não chưa đủ sức thường xuyên điều chỉnh hoạt động của bộ phận dưới vỏ não. Mặt khác, ý thức và các phẩm chất của ý chí còn chưa có khả năng điều khiển và điều chỉnh được những cảm xúc của các em.

Từ đặc điểm này, trong dạy học và giáo dục, chúng ta cần chú ý khuyến khích, nuôi dưỡng, phát triển những tình cảm vui vẻ hồn nhiên của học sinh tiểu học, đồng thời cần khéo léo, tế nhị rèn luyện nâng cao dần năng lực kiềm chế những cảm xúc đôi khi bộc lộ không đúng lúc, đúng chỗ của trẻ em.

- Tình cảm của học sinh tiểu học chưa bền vững, chưa sâu sắc. Tuy tình cảm của học sinh tiểu học đã phong phú hơn nhiều so với lứa tuổi trước đó, song những xúc cảm, tình cảm nói chung vẫn chưa được củng cố thành những nét cá tính. Ở các em, đối tượng của tình cảm dễ thay đổi. Tình bạn bè, lòng ưa thích... nói chung còn mong manh, chưa bền vững. Ví dụ: tình bạn dễ được thiết lập và cũng dễ bất hoà do những trục trặc nhỏ. Nhưng tất cả nhanh chóng quên đi và trở lại làm lành với nhau một cách hồn nhiên.

Một trong những biểu hiện của tính chưa bền vững, chưa sâu sắc trong tình cảm của học sinh tiểu học là sự chuyển hoá cảm xúc. Các em học sinh lớp 1, lớp 2 có thể khóc đấy, nhưng lại cười ngay, dễ giận dỗi

nhưng chóng làm lạnh. Hầu hết các em chưa có tâm trạng lâu dài như người lớn. Càng lên lớp lớn hơn, tính bền vững và sâu sắc trong tình cảm của học sinh tiểu học càng được củng cố, khả năng tự kiểm chế cảm xúc càng được nâng cao. Nếu các cảm xúc về một sự kiện, hiện tượng, nhân vật nào đó được củng cố thường xuyên thông qua các môn học, thông qua các hoạt động tập thể, thông qua các cuộc sống thường ngày thì sẽ hình thành những tình cảm sâu sắc, bền vững ở học sinh tiểu học. Chẳng hạn: Lòng yêu kính Bác Hồ, cha mẹ, thầy giáo, cô giáo, lòng yêu quý chú bộ đội...

Giáo dục tình cảm cho học sinh là một nhiệm vụ quan trọng trong toàn bộ sự nghiệp giáo dục con người. Dựa trên những đặc điểm tình cảm của học sinh tiểu học, chúng ta cần lưu ý một số đặc điểm về phương pháp giáo dục tình cảm cho các em:

- Muốn giáo dục tình cảm cho học sinh tiểu học, cần phải đi từ những hình ảnh trực quan, sinh động.

Những hình ảnh trực quan, sinh động, người thực, việc thực luôn có tác dụng khơi gợi và củng cố những xúc cảm tích cực ở học sinh tiểu học. Vì thế, trong dạy học việc sử dụng đồ dùng trực quan, xinh xắn, đẹp, đúng qui cách, những thí nghiệm hấp dẫn, những mô hình sinh động không những giúp các em lĩnh hội tri thức một cách nhẹ nhàng và vững chắc, mà còn có giá trị xây dựng tình cảm trí tuệ, thẩm mỹ của học sinh.

Đối với học sinh tiểu học, hình ảnh trực quan, gần gũi, sinh động và toàn diện nhất chính là thái độ, hành vi, cử chỉ, là nhân cách của thầy giáo, cô giáo và cha mẹ. Cho nên giáo dục tình cảm cho các em bằng chính sự biểu cảm của giáo viên và người lớn là hết sức quan trọng.

Việc dùng các tác phẩm văn học nghệ thuật để tác động đến đời sống tình cảm của học sinh cũng rất cần thiết. Mỗi tác phẩm văn học nghệ thuật đều có sự khái quát những trải nghiệm, những rung động của con người. Nhận thức về những điều đó, bắt gặp những rung động đó khi xem tranh ảnh, đọc sách, báo, truyện, xem phim... đều có tác động hình thành đời sống tình cảm ngày càng sâu sắc, lành mạnh cho học sinh.

- Muốn giáo dục tình cảm cho học sinh phải khéo léo, tế nhị khi tác động tới các em.

Khéo léo, tế nhị là một nghệ thuật khi giao tiếp - giáo dục học sinh. Muốn có nghệ thuật này, giáo viên phải nắm được nhu cầu, thị hiếu, nguyện vọng, ước mơ cũng như hoàn cảnh riêng của từng học sinh. Trên cơ sở đó, đề ra biện pháp và lựa chọn phương tiện, điều kiện thích hợp tác động đến tình cảm của học sinh. Việc tác động đến tình cảm của học sinh tiểu học cần phải nhẹ nhàng, tế nhị, thể hiện thái độ ân cần, cởi mở và tấm lòng tâm phúc. Dứt khoát không được dùng lời lẽ thô bạo, hành vi áp đặt đối với các em. Tất nhiên, đối với học sinh phải vừa thương vừa nghiêm. Chỉ thương mà không nghiêm, trẻ sẽ coi thường các yêu cầu của giáo viên; trái lại, chỉ nghiêm thì trẻ sẽ sợ sệt, xa lánh và dễ có ác cảm với giáo viên.

- Tình cảm của học sinh tiểu học phải luôn luôn được củng cố trong những hoạt động cụ thể.

Tình cảm chỉ được hình thành trên cơ sở liên kết, tổng hợp, động hình hoá và khái quát hoá các xúc cảm đồng loại. Các xúc cảm chỉ nảy sinh khi con người thực sự quan hệ với đối tượng. Vì vậy, để hình thành, củng cố những tình cảm tốt đẹp của học sinh, cần thiết phải tổ chức hoạt động cho các em. Nên nhớ rằng tổ chức hoạt động cho học sinh tiểu học chính là tổ chức cuộc sống thực của các em. Bằng những học sinh cụ thể như học tập, lao động, vui chơi, thể thao, văn nghệ..., trẻ được tiếp xúc với những sự vật, hiện tượng, con người cụ thể và nhờ đó những cảm xúc mới nảy sinh, tình cảm mới xuất hiện và được củng cố ngày càng vững chắc. Ví dụ: trẻ tiếp xúc với cô giáo hằng ngày và được cô giáo thường xuyên thoả mãn những nhu cầu hiểu biết, nhu cầu được yêu thương... thông qua quá trình dạy học thì chắc chắn tình cảm quý trọng sâu sắc đối với cô giáo sẽ hình thành ở học sinh. Điều đó sẽ giúp cho việc giáo dục học sinh diễn ra thuận lợi, hiệu quả cao.

Giáo dục tiểu học là bậc học nền tảng, nghĩa là việc xây dựng và phát triển các mặt tình cảm, đạo đức, trí tuệ, thẩm mỹ và thể chất cho các em có ý nghĩa *hình thành cơ sở ban đầu cho sự phát triển toàn diện nhân cách trong tương lai*. Vì thế việc giáo dục tình cảm cho các em là nhiệm vụ hết sức quan trọng của nhà trường, gia đình và xã hội. Đây là công việc khó khăn, phức tạp, đòi hỏi sự kiên trì, khéo léo cùng với sự hiểu biết các đặc điểm tình cảm của học sinh và các phương pháp giáo dục tình cảm phù hợp với lứa tuổi.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP

1. *Tình cảm là gì ? Vai trò, đặc điểm, ý nghĩa, các loại hình và trạng thái của nó ?*
2. *Sự giống, khác nhau và mối quan hệ qua lại giữa xúc cảm và tình cảm.*
3. *Trình bày nội dung các quy luật của tình cảm và nêu hướng vận dụng các quy luật đó trong cuộc sống.*
4. *Đặc trưng của đời sống tình cảm ở học sinh tiểu học ? Với những đặc trưng ấy, người giáo viên tiểu học phải làm gì và làm như thế nào để giáo dục tình cảm cho các em ?*

Chương VIII

Ý CHÍ VÀ HÀNH ĐỘNG Ý CHÍ

CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC

Con người là một chủ thể tích cực. Họ không chỉ phản ánh, cảm nhận thế giới xung quanh mà còn tỏ thái độ của mình đối với thế giới bên ngoài cũng như tác động và cải tạo nó theo những mục đích cho phù hợp với nhu cầu của mình. Bên cạnh đó, con người cũng điều khiển, kiểm soát hoạt động và điều chỉnh những hành vi, cử chỉ và quan hệ của mình nữa. Ở đây, chúng ta lại gặp một hình thức đặc biệt mới của tính tích cực tâm lí chỉ có ở con người – đó là ý chí. Ý chí luôn luôn được thể hiện trong những hành động cụ thể của con người, làm cho hành động của họ khác xa về chất với hành vi của con vật.

I – KHÁI QUÁT VỀ HÀNH ĐỘNG

1. Hành động là gì ?

Chúng ta biết rằng hành động được coi là một trong những phạm trù cơ bản của tâm lí học. Cuộc sống của con người là một dòng các hoạt động nối tiếp nhau. Nó là một đơn vị của cuộc sống, có phản ánh tâm lí làm trung gian. Chức năng của sự phản ánh này là định hướng và thúc đẩy chủ thể hoạt động. Hoạt động không phải là phản ứng hay tổ hợp phản ứng. Nó là một hệ thống có cấu trúc với sự chuyển hoá, chuyển biến và phát triển của mình (A.N. Leônchiep, 1975). Hoạt động được tồn tại dưới hình thức hành động hay chuỗi hành động.

Hành động là một bộ phận cấu thành của hoạt động hướng vào thực hiện một mục đích bộ phận không thể chia nhỏ hơn được nữa.

Một động cơ của hoạt động có thể hướng con người vào những mục đích khác nhau. Do đó, nó có thể dẫn đến những hành động khác nhau. Nhưng mặt khác, một hoạt động lại có thể sẽ được thúc đẩy bởi những động cơ khác nhau. Nó được thực hiện trong những hoạt động khác nhau. Trong trường hợp này sẽ có sự di chuyển của hành động từ một hoạt động này sang một hoạt động khác.

Như vậy, hành động có tính độc lập tương đối với hoạt động. Một hoạt động có thể được thực hiện bằng những hành động khác nhau. Một hành động có thể tham gia vào những loại hoạt động khác nhau.

Khi hướng vào để đạt được mục đích nhất định, hành động sẽ được thực hiện bằng những phương thức khác nhau tùy thuộc vào những điều kiện mà trong đó nó đã phải hoàn tất. Những phương thức thực hiện hành động đó được gọi là những thao tác. Thao tác được coi là đơn vị nhỏ nhất để cấu thành hành động và góp phần thực hiện các hành động khác phức tạp hơn. Ví dụ như khi trẻ học các chữ cái thì việc viết các chữ là một hành động; đối với trẻ, hành động đó được hướng vào một mục đích là viết đúng con chữ. Nhưng sau khi đã nắm vững hành động này, đứa trẻ sẽ sử dụng việc viết các chữ cái như là một phương thức để viết các từ – một hành động phức tạp hơn. Việc viết các chữ cái đã chuyển hoá từ hành động thành thao tác. Khi mục đích của hành động đã đi vào một hành động khác như một điều kiện để thực hiện nó thì hành động thứ nhất sẽ được chuyển hoá thành phương thức thực hiện hành động thứ hai, tức là thành thao tác có ý thức (A.N. Lêônchiép, 1975).

Hành động và hoạt động cũng có thể chuyển hoá lẫn nhau. Trong những hoàn cảnh nhất định, động cơ của hoạt động – cái mà vì nó hoạt động được thực hiện có thể chuyển thành mục đích của hành động, nghĩa là thành kết quả của hành động. Thế là hoạt động được chuyển hoá thành hành động. Ngược lại, kết quả của hành động cũng có thể trở thành động cơ. Nghĩa là hành động được chuyển hoá thành hoạt động.

Hành động của con người là sản phẩm của sự phát triển lịch sử. Nó được hình thành và phát triển trong lao động sản xuất ra các đối tượng của nền văn hoá vật chất và tinh thần cần thiết cho sự tồn tại của con người.

2. Cấu trúc của hoạt động

Cấu trúc của hoạt động bao gồm đối tượng, hoạt động cụ thể, động cơ, mục đích, hành động, thao tác, phương tiện – điều kiện.

Mục đích là kết quả mà con người cần đạt tới trong quá trình hành động. Nó được tồn tại trong đầu của chủ thể dưới dạng biểu tượng.

Động cơ là toàn bộ những gì về đối tượng được chủ thể nhận thức và thúc đẩy con người hành động như nhu cầu, tình cảm, hứng thú, lí tưởng...

10
1/11/2014
10:14:44

Các thao tác là những cử động – động tác được diễn ra theo một hệ thống nhất định với tư cách là phương thức thực hiện hành động với phương tiện vật chất – tinh thần và các điều kiện tâm – sinh lí, tâm lí – xã hội, kinh tế – văn hoá – xã hội.

Kết quả là sản phẩm thực tế của hành động. Nó được hiện thực hoá ra bên ngoài khi đạt được mục đích của hành động.

Một hành động hoàn chỉnh bao gồm nhiều bộ phận để thực hiện các chức năng khác nhau. Theo Galperin, mỗi hành động đều có ba bộ phận như sau :

- Bộ phận định hướng là những thành phần trong hành động làm nhiệm vụ định hướng cho việc thực hiện toàn bộ hành động. Đây là thành phần đầu tiên, cơ bản. Không có nó thì hành động sẽ không thể có kết quả được ;

- Bộ phận thực hiện là những thành phần của hành động có nhiệm vụ tiến hành triển khai hệ thống các thao tác để đạt tới mục đích. Bộ phận này có liên quan tới phần định hướng ;

- Bộ phận kiểm tra là những thành phần của hành động có nhiệm vụ theo dõi quá trình hành động để đối chiếu kết quả với nhiệm vụ đã đề ra.

3. Các loại hành động

Có nhiều cách phân loại hành động như sau :

a) Nếu lấy tiêu chí phân loại là mức độ linh hoạt hành động, người ta chia hành động thành ba loại :

- Hành động vật chất và vật chất hoá. Hành động vật chất là những hành động với các đồ vật cụ thể. Hành động vật chất hoá là hành động với các mô hình, sơ đồ của vật thật.

- Hành động ngôn ngữ nói thành tiếng. Đây chưa phải là hành động tinh thần, nhưng cũng không còn là hành động vật chất nữa. Ví dụ, khi trẻ tính toán phải nói ra lời.

- Hành động trí tuệ ở bên trong não là hành động bằng những biểu tượng, khái niệm. Ví dụ như hành động tính nhẩm.

b) Nếu lấy mục đích của hành động làm tiêu chí, có thể chia hành động thành ba loại sau :

- Hành động vận động là hành động có mục đích thực hiện nhiệm vụ vận động và di chuyển trong không gian. Ví dụ như các hành động tập luyện thể dục, thể thao.

- Hành động nhận thức là hành động nhằm thực hiện mục đích tìm hiểu để nhận biết về sự vật – đối tượng. Hành động nhận thức lại được chia ra làm bốn loại là hành động cảm giác, tri giác, tưởng tượng và tư duy.

- Hành động giao tiếp xã hội là hành động định hướng vào quan hệ của con người. Loại hành động này lại bao gồm ba loại nhỏ. Cử chỉ, hành vi là những phương thức tồn tại của hành động mà qua đó con người biểu thị thái độ tốt hay xấu đối với những quy tắc hành vi theo mục đích mà tập thể hay xã hội thừa nhận. Hành động giao tiếp là hành động nhằm thiết lập nên quan hệ giữa con người với con người để hiểu biết lẫn nhau, trao đổi tâm tư – tình cảm, gây ấn tượng, để lại dấu ấn trong nhau. Hành động tổ chức là hành động nhằm mục đích tiến hành liên kết, tập hợp con người lại với nhau.

c) Nếu lấy tiêu chí là mức độ tham gia của ý thức trong hành động thể hiện ở tính nhận thức, tính mục đích, tính kiểm soát, tính nỗ lực của hành động thì có thể chia nó thành năm loại như sau :

- Hành động vô thức là hành động hoàn toàn không có sự tham gia của ý thức, là hành động mang tính bản năng. Ví dụ : những hành động khi nằm mơ, chiêm bao, khi đang trí, khi say rượu... Đặc trưng của hành động này là chủ thể không ý thức được hành động cũng như kết quả hành động của mình.

- Hành động bột phát thường xảy ra khi con người bị kích động mạnh, họ có biết việc mình làm nhưng không làm chủ được mình. Họ không có khả năng điều khiển, kiểm soát được nó. Tựa như có ai thúc đẩy, xui khiến và thường sau đó, chủ thể cũng sẽ rất ngạc nhiên trước hành động của mình.

- Hành động tự động hoá vốn lúc đầu là hành động có ý thức, nhưng về sau do luyện tập hoặc do lặp đi lặp lại nhiều lần mà trở nên tự động. Nghĩa là không cần có sự kiểm soát trực tiếp của ý thức mà nó vẫn

thực hiện có hiệu quả. Ví dụ như những kĩ xảo hoặc thói quen trong cuộc sống hằng ngày.

- *Hành động tự ý* hay có chủ định chiếm phần lớn trong hoạt động bình thường hàng ngày của con người. Trong đó, con người đã nêu ra được ý định trước, có đề ra mục đích và việc thực hiện nó ít đòi hỏi phải có sự nỗ lực.

- *Hành động ý chí* là loại hành động có mục đích. Nó khác với hành động tự ý ở chỗ phải có sự nỗ lực ý chí cao mới thực hiện được.

Trên bình diện tinh thần, các hành động bao gồm các thao tác phân tích, khái quát hoá, tổng hợp, so sánh, cụ thể hoá và trừu tượng hoá. Hành động luôn là nơi tồn tại và phát triển cái tâm lý, trong đó có sức mạnh bên trong của con người – sức mạnh đó chính là ý chí.

II – Ý CHÍ

1. Khái niệm chung về ý chí

Ý chí là mặt năng động của ý thức, biểu hiện ở năng lực thực hiện những hoạt động có mục đích, đòi hỏi phải có sự nỗ lực để khắc phục khó khăn, kiên trì thực hiện mục đích. Năng lực này không phải tự nhiên mà ai cũng có được như nhau. Ý chí là một phẩm chất tâm lí của cá nhân, một thuộc tính tâm lí của nhân cách.

Là một hiện tượng tâm lí, ý chí cũng là sự phản ánh hiện thực khách quan của não. Ý chí phản ánh hiện thực khách quan thông qua xác định mục đích của hành động. Nhưng mục đích của hành động không phải là tự nhiên mà có. Nó do các điều kiện của hiện thực khách quan quy định. Ý chí là sự phản ánh các điều kiện của hiện thực.

Là mặt năng động của ý thức, ý chí là hình thức tâm lí điều chỉnh hành vi tích cực nhất của con người. Ý chí kết hợp được trong mình cả mặt năng động của trí tuệ lẫn tình cảm đạo đức. Chính vì vậy, nhà sinh lí học Nga I.M. Xêsenov đã cho rằng ý chí là mặt hoạt động của trí tuệ và tình cảm đạo đức.

Ý chí của con người được hình thành và biến đổi tùy theo những hoàn cảnh xã hội – lịch sử cũng như những điều kiện vật chất của đời sống

xã hội. Tính chất của những mục đích và những động cơ của hành động ở con người được quyết định bởi chỗ họ sẽ đại diện cho quyền lợi của ai. Trong khi ý thức được mối liên hệ gắn bó của mình với cộng đồng, con người sẽ bắt mọi hoạt động riêng của cá nhân phải phục tùng hoạt động chung của xã hội. Họ sẽ bắt những quyền lợi cá nhân của mình phục tùng những quyền lợi của dân tộc.

Giá trị chân chính của ý chí không phải chỉ ở chỗ phẩm chất của ý chí đó như thế nào – tức là nó cao hay thấp, mạnh hay yếu, mà còn ở chỗ nó được hướng vào cái gì. Cho nên, cần phải phân biệt được mức độ ý chí với nội dung đạo đức của nó.

Chỉ những con người có ý chí đã được giáo dục về đạo đức mới có thể thực hiện được những chuyển biến to lớn, những sự nghiệp vĩ đại.

2. Quan hệ giữa ý chí với nhận thức và tình cảm

Ý chí có liên hệ chặt chẽ với các mặt, các chức năng khác của tâm lí con người. Nhận thức của con người hướng vào việc phân tích, tổng hợp, trừu tượng hoá các khái niệm cùng các tri thức đã thu nhận được từ môi trường xung quanh và đã được củng cố trong trí nhớ, được chế biến trong tư duy. Những tri thức này thông báo về cái đang có và tồn tại thực ở xung quanh chúng ta. Nhận thức làm cho ý chí có những nội dung nhất định. Nội dung của ý chí nằm trong các khái niệm, các biểu tượng do tư duy và tưởng tượng đem lại. Ý chí được coi như là một cơ chế khởi động và ức chế đặc sắc. Sự điều chỉnh của ý chí đối với hành vi có tác dụng định hướng một cách có ý thức các nỗ lực trí tuệ, thể chất để đạt tới mục đích và kiểm chế hoạt động cần thiết.

Trong đời sống hằng ngày ta có thể gặp những người mà ở họ có sự hoạt động mãnh liệt, thể hiện sự kiên trì vươn tới mục đích, nhưng bản thân mục đích đó lại không quan trọng, nhỏ mọn. Sự nỗ lực to lớn đó thường được sử dụng một cách vô ích, vì có một cái gì đó không được họ tính toán. Có người có “đầu óc” đã suy nghĩ chín chắn và tìm ra được những con đường đúng đắn để thực hiện điều mình suy nghĩ. Nhưng họ lại không thực hiện được một quyết định vì không có sự nỗ lực ý chí. Sự điều chỉnh của ý chí đối với hành vi của họ quá yếu ớt. Nhận thức hay hiểu được một cái gì đó không có nghĩa là sẽ hành động như cái mà mình đã hiểu.

Ý chí của con người còn có quan hệ mật thiết với tình cảm. Ý chí cũng là mặt năng động của ý thức. Hoạt động của chúng ta chịu sự chi phối không phải chỉ bởi những cái mà mình đã tri giác, hiểu biết được mà còn được quy định bởi những rung động, trải nghiệm được nảy sinh do tri giác và hiểu biết. Tình cảm thực hiện vai trò kích thích hành động. Song bản thân tình cảm cũng chịu sự kiểm soát của ý chí. Nhiều khi con người phải hành động trái với tình cảm của mình. Con người sẽ phải đấu tranh với những đau thương mất mát, sự tức giận, niềm vui mãnh liệt hay dè bẹp sự căm uất hoặc nổi xung, nếu chúng cản trở công việc. Có tất cả những điều đó là nhờ có ý chí. Chính ở mặt này, ý chí đã thực hiện một trong những chức năng chính là ức chế, kìm hãm.

Ý chí là một phẩm chất quan trọng của nhân cách. Nó được thể hiện trong tất cả các loại hoạt động của con người.

Nhờ có ý chí, con người mới có thể tổ chức được hoạt động biến đổi tự nhiên – xã hội, tạo ra được những giá trị vật chất – tinh thần, thực hiện những biến đổi và có những phát minh khoa học.

Ý chí đã làm cho con người có được sức mạnh phi thường để vượt qua muôn vàn khó khăn, trở ngại tưởng như không thể vượt nổi. Hình ảnh Nguyễn Ngọc Ký, Nguyễn Đức Thuận, Phạm Hồng Sơn đã minh chứng cho vai trò quan trọng của ý chí đối với hoạt động. Tuy vậy, tuyệt đối hoá sức mạnh của ý chí sẽ rơi vào chủ nghĩa duy ý chí. Chủ nghĩa duy ý chí cho rằng ý chí là tự do, có sức mạnh tuyệt đối và quyết định tất cả. Ngược lại, quan niệm quyết định luận máy móc cho rằng ý chí của con người lại phụ thuộc rất chặt chẽ (và hoàn toàn) vào môi trường xung quanh. Quan niệm này phủ nhận sự tự do của ý chí. Theo họ, con người hoàn toàn bị phụ thuộc vào hoàn cảnh. Do đó, quan niệm này sẽ dẫn đến thuyết định mệnh.

Quan niệm duy vật biện chứng cho rằng ý chí có cơ sở vật chất dưới dạng những quá trình thần kinh của não. Không thể tách rời ý chí khỏi vật chất, não bộ. Ý chí cũng như toàn bộ ý thức là sự phản ánh hiện thực khách quan của não bộ.

Mục đích các hành động của con người sẽ được phản ánh trong ý chí. Nó do những điều kiện cụ thể của hoạt động khách quan quy định. Trong khi điều khiển hành vi để đạt được mục đích đó, ý chí thể hiện tính tích cực

10.01.2017

và sự tự do tương đối của mình trong việc lựa chọn các phương tiện, biện pháp nhằm thực hiện được mục đích đó. Như vậy, quan niệm quyết định luận biện chứng không phủ nhận tính tự do của ý chí, song hành động ý chí phải tuân theo các quy luật mới thành công. Tự do được coi như là sự nhận thức được cái tất yếu.

Sự điều chỉnh của ý chí đối với hành vi của con người là do những điều kiện sống và lao động của họ quy định. Ý chí thể hiện tính tích cực có ý thức của cá nhân. Tính tích cực này có mục đích là tác động một cách có kế hoạch đến ý thức để điều khiển hành động.

3. Những phẩm chất của ý chí

Con người cần phải hình thành cho mình những phẩm chất cần thiết của ý chí, đặc trưng cho nhân cách họ. Nó có ý nghĩa rất to lớn trong đời sống và lao động. Do vậy, thực tế luôn luôn đòi hỏi Hiệu trưởng phải biết nhẫn nại, dũng cảm và sáng suốt trong suy nghĩ cũng như trong mọi hoạt động và quan hệ của mình. Lao động của Hiệu trưởng về thực chất là mang tính chất của hoạt động trí tuệ. Lao động quản lý vừa mang tính khoa học vừa mang tính nghệ thuật. Việc quản lý các vấn đề, các tình huống và các nhiệm vụ quản lý giáo dục – đào tạo trong nhà trường tiểu học đòi hỏi Hiệu trưởng phải có được trí thông minh, tính nhạy cảm, năng lực chuyên môn sư phạm và nghiệp vụ quản lý vững vàng, biết cách đối nhân xử thế, có hiểu biết sâu rộng, có nhân cách phát triển, có sức khỏe, có uy tín cao và có phong cách lãnh đạo phù hợp.

Có những phẩm chất đó con người sẽ trở nên tích cực hơn. Điều này gắn liền với ưu thế của các quá trình hưng phấn trên vỏ não. Có những phẩm chất lại được thể hiện trong sự ức chế, kìm hãm, dập tắt các quá trình tâm lý và các hành động không phù hợp với mục đích. Ý chí có những phẩm chất cơ bản sau:

a) Tính mục đích

Tính mục đích là một phẩm chất rất quan trọng của ý chí. Đó là khả năng của con người biết đề ra cho hoạt động và cuộc sống của mình những mục đích gần và xa. Biết bắt hành động của mình phục tùng các mục đích ấy. Tính mục đích ở người phụ thuộc vào thế giới quan và những nguyên tắc đạo đức của họ. Tính mục đích sẽ tạo ra cơ sở định hướng đầy đủ, đúng đắn cho hoạt động.

b) Tính độc lập

Đó là khả năng của chủ thể tự quyết định và thực hiện hoạt động đã dự định mà không chịu ảnh hưởng của người khác. Tính độc lập không loại trừ việc con người tự giác nghe theo những ý kiến của người khác và chấp nhận lời khuyên của họ nếu thấy ý kiến đó là đúng. Người có ý chí cũng không phải là người dễ bị ám thị. Tính dễ bị ám thị làm cho con người quá dễ dàng từ bỏ ý kiến của mình, vui vẻ phục tùng người khác. Tính dễ bị ám thị sẽ thúc đẩy con người thực hiện những hoạt động không phù hợp với ý định và niềm tin của họ. Tính độc lập không giống với tính bướng bỉnh, tính phủ định, bất luận đúng hay sai. Tính phủ định đẩy họ đến những hành động không suy nghĩ, trái ngược với người khác một cách vô nguyên tắc. Cả hai đều không phải là những dấu hiệu của sức mạnh ý chí mà là yếu đuối trong việc tự hành động.

c) Tính quyết đoán

Đó là khả năng đưa ra được những quyết định kịp thời và cứng rắn, không dao động trước các áp lực. Tính quyết đoán được thể hiện trong những hành động có cân nhắc, có căn cứ chắc chắn. Khi quyết đoán con người sẽ tin tưởng sâu sắc rằng mình phải làm như thế này mà không thể như thế khác. Tính quyết đoán là một phẩm chất quan trọng cần có ở người thầy giáo. A.X. Macarencô đã từng nói rằng, biết đưa ra một yêu cầu quyết đoán không thay đổi, không nhân nhượng để trẻ em phải nhượng bộ và hành động theo như cái mà nó cần phải hành động là một điều quan trọng trong công tác giáo dục. Tiền đề của tính quyết đoán là tính dũng cảm. Người quyết đoán phải luôn luôn hành động có suy nghĩ nhanh chóng, đúng lúc, không được dao động và hoài nghi.

d) Tính kiên cường

Phẩm chất này được thể hiện ở khả năng đạt được mục đích đề ra dù cho con đường đi tới có lâu dài và gian khổ đến đâu chăng nữa. Nó biểu hiện ở sự khắc phục những trở ngại bên ngoài và bên trong. Người có ý chí sẽ có khả năng duy trì sự nỗ lực một cách không mệt mỏi. Khó khăn chỉ làm tăng thêm sự mong muốn tiếp tục công việc ở họ mà thôi. Không được đồng nhất tính bền bỉ với sự lì lợm. Ở trường hợp này có người không có khả năng từ bỏ sự quyết định sai lầm do tính tự ái nhỏ nhen của mình. Người bướng bỉnh

104.104
30.44
104.104

- Hành động ý chí cấp bách là những hành động xảy ra trong thời gian ngắn ngủi, đòi hỏi phải có sự quyết định và thực hiện trong chớp nhoáng. Trong hành động này các đặc điểm trên tựa như hoà nhập vào nhau, chúng không phân biệt được rõ ràng ;

- Hành động ý chí phức tạp là loại hành động ý chí trong đó cả ba đặc tính trên đều được thể hiện một cách đầy đủ, rõ ràng. Ý chí của con người được bộc lộ rõ trong loại hành động ý chí phức tạp này. Đây là hành động ý chí điển hình của con người hướng vào mục đích xác định và đòi hỏi phải có sự khắc phục những khó khăn, trở ngại. Để đạt được mục đích đề ra, ở chủ thể phải có sự hoạt động tích cực của tư duy và những nỗ lực, cố gắng đặc biệt.

2. Cấu trúc của hành động ý chí

Ý chí biểu hiện tính tích cực của con người. Việc thực hiện thành công một loạt hành động sẽ gây ra trạng thái tin tưởng và kích thích sự phát triển những phẩm chất ý chí của nhân cách. Phẩm chất đó lại được thể hiện ra trong hành động, hành vi của con người.

Phân tích cấu trúc của hành động ý chí sẽ cho phép chúng ta nhìn thấy cùng một lúc cả một loạt đặc điểm của nhân cách con người. Trong hành động ý chí điển hình, người ta có thể phân ra ba giai đoạn nhỏ là chuẩn bị, thực hiện và đánh giá kết quả hành động.

a) Giai đoạn chuẩn bị

Đây là giai đoạn hành động trí tuệ, dùng tư duy để cân nhắc các khả năng khác nhau. Giai đoạn này bao gồm các khâu như sau :

- Đặt ra và ý thức rõ ràng về mục đích của hành động ;
- Lập kế hoạch và lựa chọn phương pháp ;
- Quyết định hành động.

Mọi hành động ý chí của con người đều phải được bắt đầu từ việc đề ra và ý thức rõ ràng về mục đích hành động. Trước khi hành động, con người phải ý thức rõ ràng xem mình hành động để làm gì và mình muốn đạt tới cái gì qua hành động đó ? Phải hình dung trước được kết quả của hành động mà mình đang chờ đợi.

Những cái kích thích để gây ra mọi hành động là nhu cầu. Nhu cầu sẽ quy định mục đích của hành động và thúc đẩy hành động. Nhu cầu sẽ được phản ánh trong ý thức của con người ở những mức độ khác nhau.

Ở mức độ ý hướng, nhu cầu được phản ánh trong ý thức một cách mờ mờ, chưa rõ ràng. Nói mờ mờ là vì nhu cầu rất yếu ớt. Những tín hiệu của nó không được phản ánh một cách đầy đủ, rõ ràng trong ý thức.

Ở mức độ ý muốn thì nhu cầu đã được ý thức rõ ràng hơn. Con người đã xác định được mục đích và con đường thực hiện hành động. Khi nói rằng có ý định làm một việc gì đó tức là ta đã sẵn sàng thực hiện hành động.

Có thể cùng một thời điểm, con người có nhiều nhu cầu khác nhau. Do đó, họ có thể cùng một lúc đề ra nhiều mục đích khác nhau cho hành động của mình. Trên thực tế, mỗi hành động của con người thường lại chỉ thực hiện được một hay hai mục đích nào đó mà thôi. Trong quá trình đề ra mục đích cho hành động có thể diễn ra sự đấu tranh bản thân để chọn lấy một mục đích nào đấy trong số nhiều mục đích cùng được đề cập. Nhu cầu được ý thức một cách sâu sắc sẽ trở thành động cơ của hành động. Vì vậy, sự đấu tranh bản thân còn được gọi là đấu tranh động cơ. Luôn có sự đấu tranh giữa các nhu cầu mang tính cá nhân và nhu cầu mang tính tập thể, giữa tình cảm với lí trí, giữa cái sống với cái chết khi thực thi hành động. Trong sự đấu tranh động cơ thì vốn hiểu biết cũng như kinh nghiệm, khả năng nhận thức và tình cảm của nhân cách sẽ giữ vai trò quyết định. Sự chỉ bảo, khuyên nhủ của người lớn, bạn bè có uy tín cũng như dư luận xã hội đóng vai trò khá quan trọng.

Khâu tiếp theo của hành động ý chí trong giai đoạn chuẩn bị là lập kế hoạch nhằm thực hiện mục đích đó với những phương tiện và biện pháp cụ thể, hợp lí. Khi chủ thể tiến hành lập kế hoạch, lựa chọn biện pháp sẽ có thể nảy sinh ra những khó khăn, trở ngại nhất định. Có những khó khăn khách quan và chủ quan. Ở đây tiếp tục diễn ra sự đấu tranh bản thân. Kết quả của sự đấu tranh này sẽ đưa đến một quyết định.

Giai đoạn chuẩn bị được kết thúc bằng một quyết định hành động. Quyết định có nghĩa là dừng lại ở một mục đích cũng như những phương pháp, phương tiện hành động sẽ thực hiện theo một kế hoạch nhất định ở bình diện tinh thần.

Sau khi đã quyết định, sự căng thẳng đã nảy sinh trong quá trình đấu tranh bản thân và đấu tranh động cơ sẽ được giảm xuống. Con người sẽ cảm thấy hoàn toàn nhẹ nhõm nếu như sự quyết định phù hợp với nguyện vọng, ý đồ của mình và như vậy, họ cảm thấy hài lòng, vui sướng. Ngay cả khi sự quyết định không hoàn toàn phù hợp với những ước muốn và hi vọng của con người cũng như không có sự thống nhất hoàn toàn với nội dung của mục đích thì bản thân việc quyết định cũng sẽ có tác dụng giảm bớt sự căng thẳng.

b) Giai đoạn thực hiện

Đây là giai đoạn chuyển từ ý thức, nguyện vọng thành hiện thực, là sự chuyển biến về chất trong quá trình hành động ý chí. Việc thực hiện quyết định có thể ở các hình thức hành động bên ngoài và sự kìm hãm các hành động. Nó còn được gọi là hành động ý chí bên ngoài và hành động ý chí bên trong. Ý thức sẽ chỉ đạo tiến trình thực hiện hành động theo kế hoạch đã định trong đó đã có sự lựa chọn phương tiện, điều kiện để thực hiện thao tác. Ý chí được duy trì nhằm đạt mục đích trong thực tiễn qua khắc phục trở ngại. Khi mục đích đã đạt, những khó khăn được khắc phục, con người sẽ thấy thoả mãn lớn lao về mặt đạo đức và sẽ cố gắng tiến hành những hoạt động mới để có những thành công mới.

Khi hành động, người ta thường gặp nhiều khó khăn trở ngại cả về chủ quan lẫn khách quan. Nó đòi hỏi phải có sự nỗ lực ý chí đáng kể. Nghĩa là ý chí có mặt ở tất cả các khâu của một hành động ý chí.

Nói chung, cường độ của sự nỗ lực ý chí và tính bền bỉ của nó phụ thuộc vào nhiều yếu tố. Trước hết phải kể đến các yếu tố như thế giới quan, xu hướng – tư tưởng của cá nhân, ý nghĩa xã hội của các nhiệm vụ mà họ phải giải quyết. Mối quan hệ này là trực tiếp. Tâm thế đối với hoạt động và kết quả của hoạt động là nhân tố có những ảnh hưởng cơ bản đến chất lượng thực hiện hành động. Mức độ căng thẳng của sự nỗ lực ý chí còn phụ thuộc vào kiểu khí chất. Người thuộc kiểu khí chất bình thản, hoạt bát sẽ có khả năng chịu đựng căng thẳng tốt hơn người thuộc kiểu khí chất ưu tư.

Sự nỗ lực ý chí của chủ thể sẽ được biểu hiện tùy theo mức độ nảy sinh và phát triển của các khó khăn căng thẳng. ý chí chỉ được rèn luyện trong đấu tranh, thử thách của nguy nan. Kết quả hành động là kết tinh của cả một quá trình vận hành của ý chí.

c) Giai đoạn đánh giá kết quả hành động

Sau khi hành động ý chí được thực hiện, ở con người bao giờ cũng có sự đánh giá xem các kết quả của hành động đã đạt được ra sao. Việc đánh giá này là cần thiết để rút kinh nghiệm hoặc điều chỉnh việc thực hiện những hành động về sau. Sự đánh giá này được biểu hiện trong những phán đoán đặc biệt như sự tán thành, biện hộ hoặc lên án về quyết định đã chọn và hành động đã thực hiện. Sự đánh giá xấu thường xảy ra cùng với những rung cảm nuôi tiếc về hành động đã thực hiện hoặc những rung cảm xấu hổ, hối hận. Sự đánh giá tốt sẽ thường xảy ra cùng với các rung cảm thể hiện thái độ hài lòng, vui sướng.

Sự đánh giá về các hành động đã hoặc đang thực hiện thường được tiến hành theo quan điểm chính trị – xã hội cũng như đạo đức, thẩm mỹ... của chủ thể. Những rung cảm và phán đoán trong đánh giá sẽ thể hiện rất rõ thế giới quan, tâm thế, nguyên tắc đạo đức, tính cách và hứng thú của chủ thể. Không phải chỉ có cá nhân mà xã hội cũng tham gia đánh giá hành động. Sự đánh giá của xã hội đối với hành động của con người được thể hiện rõ trong việc phê bình và tự phê bình.

Việc đánh giá đúng được kết quả hành động sẽ có ý nghĩa thực tiễn to lớn trong hoạt động của con người. Nó trở thành động cơ đối với hoạt động tiếp theo. Sự đánh giá xấu thường dẫn đến việc đình chỉ hoặc sửa chữa hành động hiện tại. Sự đánh giá tốt sẽ có tác dụng kích thích việc tiếp tục, tăng cường và cải tiến hành động đang được thực hiện. Sự đánh giá này bao giờ cũng dựa trên những tiêu chuẩn xác định.

Qua sự phân tích cấu trúc của một hành động ý chí điển hình, chúng ta thấy rằng : trong giai đoạn đầu tiên có sự tham gia của nhiều quá trình tâm lí nhưng tư duy có vai trò quan trọng. Còn trong giai đoạn thứ hai thì kĩ năng, kĩ xảo, năng lực tổ chức lại giữ vai trò quyết định. Khi gặp các khó khăn, trở ngại thì vai trò tích cực lại thuộc về tư duy. Nhờ có tư duy, con người sẽ biết cách tìm ra được phương thức giải quyết đúng các tình huống mà mình sẽ gặp phải khi hành động. Ở giai đoạn thực hiện hành động, con người thể hiện rõ sự nỗ lực ý chí – một yếu tố cần thiết để khắc phục những mệt mỏi và sự trở ngại bên ngoài. Giai đoạn thứ ba của hành động ý chí liên hệ chặt chẽ với tư duy, cảm xúc, xu hướng và tính cách của con người. Toàn

bộ các phẩm chất của nhân cách của con người đều được bộc lộ rõ trong các giai đoạn của một hành động ý chí.

3. Đặc điểm ý chí của học sinh tiểu học và việc giáo dục ý chí cho các em

Trẻ em ở lứa tuổi mẫu giáo chưa tự điều khiển hành vi của mình theo mục đích bởi lẽ các em chưa hiểu được mục đích do người lớn đặt ra. Điều đó có nghĩa là tính tự chủ trong hành vi của các em thực chất là việc bắt hành vi của mình phục tùng theo những mẫu mực mà người lớn hướng dẫn.

Vào học tiểu học, ý chí của trẻ em bước đầu được phát triển ở một trình độ mới trên cơ sở hoạt động chủ đạo là học tập. Các hoạt động học tập, lao động, vui chơi ở tiểu học được tiến hành theo những qui tắc, nề nếp nghiêm ngặt hơn với sự kiểm tra thường xuyên và có hệ thống của giáo viên và tập thể. Đó là điều kiện quan trọng cho sự phát triển ý chí của học sinh tiểu học.

Ở giai đoạn đầu bậc Tiểu học (lớp 1, lớp 2), hành vi của học sinh vẫn phụ thuộc nhiều vào yêu cầu của người lớn. Ví dụ: các em cố gắng học để được cô giáo khen, để cha mẹ vui lòng..., tức là các em vẫn chưa xác định được mục đích đích thực của hành động. Đến lớp 4, lớp 5, các em đã có khả năng biến yêu cầu của giáo viên, của người lớn thành mục đích hành động của mình. Nhiều em đã xác định được học để hiểu biết, để tiếp tục được học các lớp cao hơn. Tuy nhiên, do hệ thần kinh còn đang hoàn thiện, hưng phấn mạnh hơn ức chế, do nhận thức mang tính cụ thể, trực quan và do tính giàu cảm xúc trong hoạt động, nên sự nỗ lực của các em còn thiếu bền vững, dễ bị lôi cuốn vào những hoạt động hấp dẫn trước mắt mà lãng quên hoặc đi trệch mục đích của những hoạt động đã định trước. Ví dụ, một học sinh lớp 3 hứa với thầy giáo sẽ vẽ lại một bản đồ để ôn tập bài địa lí. Nhưng khi vẽ, em lại bị thu hút vào việc tô màu. Cuối cùng em có vẽ bản đồ nhưng không nhớ được bài địa lí. Vì thế, khi gặp các trường hợp như vậy, người lớn không nên đánh giá rằng các em dối trá hay thiếu trách nhiệm.

Một đặc điểm quan trọng trong hành động ý chí của học sinh tiểu học là ở giai đoạn chuẩn bị, các em không lường được những khó khăn gặp phải trong quá trình thực hiện hành động. Do đó khi gặp trở ngại, các em thường rất khó khăn để vượt qua. Ví dụ: một học sinh lớp 4 xác định rất rõ

rằng tối nay phải hoàn thành bài tập cô giáo giao về nhà. Em đã ngồi vào bàn học rất nghiêm túc. Nhưng khi thấy chị gái ngồi xem ti-vi, lưỡng lự một chút, em quyết định xem ti-vi cùng với chị. Có thể nói sự điều chỉnh của ý chí đối với hành vi của học sinh tiểu học còn yếu, chưa đủ khả năng thực hiện đến cùng mục đích đã đề ra.

Sự phát triển các phẩm chất ý chí của học sinh tiểu học gắn với sự gia tăng vốn kinh nghiệm và sự phát triển tình cảm, niềm tin. Tuy nhiên các phẩm chất đó còn thiếu bền vững, chưa trở thành những nét tính cách của các em.

Việc giáo dục ý chí cho học sinh tiểu học là một nhiệm vụ quan trọng của nhà trường và gia đình. Đối với học sinh đầu bậc Tiểu học, điều trước tiên là rèn luyện các em có hành vi và thói quen kiểm chế những ý thích của mình khi thực hiện nhiệm vụ học tập. Ví dụ thói quen chuẩn bị bài đầy đủ trước khi đến lớp. Bí quyết thành công của các bậc cha mẹ và giáo viên trong việc giáo dục trẻ bậc Tiểu học là ở chỗ này.

Đối với các lớp lớn hơn, cần giúp trẻ dần dần xác định rõ những mục đích cho từng hành động bằng cách đề ra những mục đích gần gũi, cụ thể, giàu sức hấp dẫn về mặt cảm xúc và thường xuyên giúp các em củng cố mục đích đó bằng những biểu tượng cụ thể. Mặt khác cũng cần có kế hoạch giúp các em khắc phục tình trạng dễ bị lôi cuốn vào những hoạt động hấp dẫn trước mắt, từ đó hình thành ở trẻ khả năng linh hoạt, ghi nhớ và theo đuổi những mục đích bao quát và lâu dài hơn.

Cần tránh sự nhầm lẫn của một số người cho rằng việc giáo dục ý chí cho trẻ là mặt đối lập với việc giáo dục tình cảm. Thực chất, việc giáo dục ý chí thống nhất với giáo dục tình cảm. Bồi dưỡng, phát triển tình cảm đúng hướng cho trẻ sẽ tạo ra động cơ mạnh mẽ cho các loại hành động ý chí có đạo đức, làm nền móng cho sự phát triển nhân cách sau này.

3. Hành động tự động hoá

Như trên đã nói, hành động ý chí có vai trò quan trọng trong cuộc sống của con người. Tuy nhiên, không phải tất cả mọi hành động đều là hành động ý chí, con người còn cần có một loạt hành động khác để phối hợp, hỗ trợ cho hành động ý chí. Một trong số đó là hành động tự động hoá.

a) Hành động tự động hoá là gì ?

Hành động tự động hoá là loại hành động mà vốn lúc đầu đều là những hành động có ý thức, có ý chí, nhưng do được lặp đi – lặp lại hay luyện tập mà về sau đã trở thành những hành động tự động hoá. Nghĩa là nó không cần có sự kiểm soát trực tiếp của ý thức mà vẫn được thực hiện có kết quả.

Ví dụ như, khi mới học đan len thì việc đan là một hành động có ý thức. Nhưng khi đã thành thạo rồi, nó sẽ trở thành một hành động tự động hoá đến mức chủ thể sẽ có thể vừa đọc truyện, vừa đan len được.

Trong một hành động ý chí thường có một số thành phần đã được tự động hoá. Vì vậy, ý thức và nghị lực sẽ được tập trung vào những thành phần chủ yếu, quan trọng của hành động. Ví như, trong việc học tập ở trên lớp, sự ghi chép đã trở thành hành động tự động hoá. Nhờ vậy, ý thức và sự nỗ lực học tập sẽ được tập trung vào việc nghe giảng để lĩnh hội nội dung của bài giảng mà không bị phân tán vào việc ghi chép. Có hai loại hành động tự động hoá là kĩ xảo và thói quen.

b) Sự giống và khác nhau giữa kĩ xảo và thói quen

Kĩ xảo và thói quen đều giống nhau ở chỗ chúng đều là hành động tự động hoá, có cơ sở sinh lí là những định hình động lực được gọi tắt là động hình. Nhưng giữa kĩ xảo và thói quen cũng có sự khác biệt rõ rệt. Việc phân biệt sự khác nhau này không chỉ có ý nghĩa lí luận mà còn có ý nghĩa thực tiễn.

Kĩ xảo là loại hành động đã được tự động hoá một cách có ý thức. Nghĩa là nó được tự động hoá nhờ luyện tập. Hành động kĩ xảo có đặc điểm như sau :

- Không có sự kiểm soát thường xuyên của ý thức và không cần sự kiểm tra bằng thị giác một cách trực tiếp.

- Thao tác được thực hiện mang tính chất khái quát, không có động tác thừa, hiệu quả cao mà ít tốn năng lượng thần kinh và bắp thịt nhất.

Kĩ xảo được hình thành trên cơ sở những kĩ xảo và kĩ năng sơ đẳng. Có nhiều loại kĩ xảo khác nhau, tùy theo nội dung và loại hoạt động mà nó tham gia vào như kĩ xảo học tập, kĩ xảo lao động sản xuất, kĩ xảo thể thao...

Thói quen là hành động tự động hoá đã trở thành nhu cầu của con người. Ở mỗi người chúng ta đều có những thói quen nhất định đã được tạo thành trong quá trình sống của mình : thói quen tuân thủ chặt chẽ chế độ lao động và nghỉ ngơi trong sinh hoạt hàng ngày, thói quen dọn dẹp sạch sẽ nơi làm việc, thói quen đối xử niềm nở với mọi người... Tuy cũng là hành động tự động hoá, nhưng thói quen có nhiều điểm khác với kĩ xảo, thể hiện qua các nội dung sau đây :

- Kĩ xảo mang tính chất kĩ thuật thuần tuý. Còn thói quen mang tính chất nhu cầu, gắn với nếp sống của con người.

- Con đường hình thành chủ yếu của kĩ xảo là luyện tập có mục đích và có hệ thống. Còn thói quen được hình thành bằng nhiều con đường khác nhau, trong đó có sự tự phát.

- Kĩ xảo không gắn với tình huống nhất định. Còn thói quen bao giờ cũng gắn với một tình huống nhất định.

- Thói quen được đánh giá về mặt đạo đức. Xét về tính chất sẽ có thói quen tốt, thói quen xấu, thói quen có lợi, thói quen có hại. Kĩ xảo không được đánh giá về mặt đạo đức mà được xem xét về mặt kĩ thuật của thao tác. Có kĩ xảo mới, tiến bộ và có kĩ xảo cũ, lỗi thời, lạc hậu.

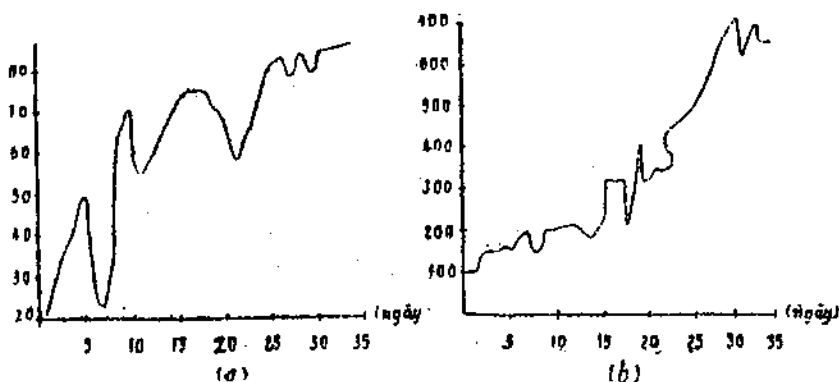
Trong cuộc sống, có những hành động vừa là thói quen vừa là kĩ xảo. Nhưng không phải bao giờ cũng có sự trùng hợp đó. Trong giáo dục, trong lĩnh vực học tập, lao động, rèn luyện thể lực, sinh hoạt, cần phải có những hành động vừa là kĩ xảo, vừa là thói quen. A.X. Macarencô đã cho rằng việc giáo dục đạo đức mà không hình thành được thói quen thì cũng giống như xây dựng một toà lâu đài trên cát vậy.

c) Sự hình thành kĩ xảo và thói quen

Kĩ xảo được hình thành do luyện tập, tức là do có sự lặp đi, lặp lại một cách có hệ thống, có mục đích để hoàn thiện hành động bằng cách lĩnh hội các thủ thuật làm việc ngày càng có hiệu quả hơn. Tuy theo mức độ luyện tập mà các chỉ số về số lượng và chất lượng của công việc đều sẽ được biến đổi.

Quá trình luyện tập để hình thành kĩ xảo diễn ra theo những quy luật sau đây :

- *Quy luật về sự tiến bộ không đồng đều của kĩ xảo.* Trong quá trình luyện tập kĩ xảo, kết quả thường không đồng đều thể hiện ở chỗ lúc tiến bộ nhanh, lúc tiến bộ chậm. Kết quả thu được trong quá trình luyện tập kĩ xảo đã được ghi thành đồ thị mà ta gọi là đường cong luyện tập. Phân tích hình thức của đường cong luyện tập, ta thấy rõ tính không đồng đều trong kết quả tập luyện. Có hai dạng của đường cong luyện tập rõ rệt. Ở Hình 2a, ta thấy giai đoạn đầu, đường cong được nâng cao nhanh hơn giai đoạn kết thúc. Nghĩa là giai đoạn đầu đã mang lại kết quả rõ rệt hơn so với giai đoạn sau. Điều này được giải thích rằng khi học một kĩ xảo mới, chủ thể có sử dụng những tri thức, kĩ xảo đã có cùng thủ thuật làm việc riêng lẻ đã biết. Nhưng khi kinh nghiệm cũ đã được sử dụng hết thì chủ thể bắt đầu phải lĩnh hội các thủ thuật mới cũng như tự tìm kiếm các phương thức hành động mới. Do đó, ở giai đoạn sau nhịp độ tiến bộ chậm hơn.



Hình 2. Đường cong luyện tập

Ở Hình 2b, ta lại gặp một đường cong luyện tập khác. Nhịp độ tiến bộ ở giai đoạn đầu diễn ra chậm chạp nhưng ở giai đoạn sau lại nhanh hơn lên. Loại đường cong này đặc trưng cho các kĩ xảo phức tạp mà việc nắm vững nó đòi hỏi phải có sự phân tích cẩn thận các điều kiện cụ thể cũng như sự chuẩn bị ban đầu, óc quan sát và nhanh trí. Kinh nghiệm cũ sẽ không giúp cho người học lĩnh hội được hành động mới. Họ sẽ phải vượt qua những khó khăn, trở ngại không tránh khỏi. Vì vậy, sự tiến bộ trong giai đoạn đầu của việc luyện tập sẽ diễn ra khá chậm chạp. Loại này cũng hay thường gặp ở những người ngay từ đầu không có hứng thú với kĩ xảo mà mình phải luyện tập.

Quy luật này cho ta thấy rằng kết quả luyện tập thành kĩ xảo không chỉ phụ thuộc vào số lần lặp đi – lặp lại mà còn phụ thuộc vào nhiều nguyên nhân khác quan và chủ quan khác như sự giảm sút chất lượng của nguyên liệu, phương tiện, công cụ lao động, sự ảnh hưởng của những người lạ, sự mệt mỏi, những cảm xúc âm tính...

- Quy luật “đỉnh” của phương pháp luyện tập. Mỗi phương pháp luyện tập để có kĩ xảo chỉ đem lại một kết quả cao nhất đối với nó mà thôi, không thể nâng cao hơn mức đó được. Mức kết quả cao nhất mà mỗi phương pháp luyện tập có thể đem lại cho con người được gọi là “đỉnh” của phương pháp ấy. Muốn đạt được những kết quả cao hơn, người ta phải không ngừng biết cách thay đổi các phương pháp luyện tập, sử dụng các phương pháp có “đỉnh” cao hơn. Quy luật này cho chúng ta thấy rõ sự cần thiết phải thường xuyên thay đổi phương pháp giảng dạy, học tập, công tác và rèn luyện.

- Quy luật về sự tác động qua lại giữa kĩ xảo cũ và kĩ xảo mới. Trong quá trình luyện tập để hình thành nên kĩ xảo mới, những kĩ xảo cũ đã có ở người học sẽ có ảnh hưởng rõ rệt đến chất lượng của chúng. Sự ảnh hưởng này có thể là tốt hoặc xấu.

Khi kĩ xảo cũ có ảnh hưởng tốt sẽ làm cho kĩ xảo mới được hình thành nhanh hơn, dễ dàng hơn, bền vững hơn. Đó là sự di chuyển của kĩ xảo hay “cộng kĩ xảo”. Ví dụ như khi ta đã biết tiếng Pháp thì học tiếng Anh sẽ dễ hơn.

Khi kĩ xảo cũ có ảnh hưởng xấu đến kĩ xảo mới thì nó sẽ gây cản trở, khó khăn, kìm hãm cho việc hình thành và củng cố chúng. Đó là sự giao thoa của kĩ xảo. Ví dụ như kĩ xảo phát âm tiếng mẹ đẻ sẽ có thể làm cho một học sinh phát âm sai các câu của tiếng nước ngoài.

Hiện tượng chuyển hoá hay “cộng” kĩ xảo sẽ xảy ra trong trường hợp giữa kĩ xảo cũ và mới có điểm nào đó giống nhau. Hai kĩ xảo đều có những thủ thuật để thực hiện hành động giống nhau cũng như đều có cấu trúc như nhau và có những yêu cầu chung đối với việc tổ chức, kiểm tra... sẽ được chuyển hoá cho nhau. Trong trường hợp ngược lại, thường xảy ra hiện tượng giao thoa kĩ xảo.

Quy luật này đòi hỏi chúng ta cần phải chú ý tìm hiểu và tính đến những đặc trưng cơ bản của kĩ xảo đã có ở học sinh trước khi luyện

kh
90 L-3

tập cho các em những kĩ xảo mới. Như vậy, chúng ta mới tận dụng được hết ảnh hưởng tốt hoặc làm hạn chế những ảnh hưởng xấu của chúng đối với việc hình thành kĩ xảo mới.

- *Quy luật dập tắt kĩ xảo.* Một kĩ xảo đã được hình thành nếu không được sử dụng thường xuyên thì sẽ suy yếu và cuối cùng có thể bị mất hẳn. Đó là sự dập tắt của kĩ xảo. Ví dụ như đã có một ngoại ngữ nào đó mà không sử dụng thường xuyên thì sẽ bị mai một đi ở một mức độ nào đó. Ngoài ra, chúng ta còn thấy có sự dập tắt kĩ xảo tạm thời khi con người có những xúc động mạnh mẽ hay bị mệt mỏi. Quy luật này cho ta thấy rõ tầm quan trọng của việc tổ chức ôn luyện thường xuyên, liên tục và có hệ thống trong học tập.

Khác với kĩ xảo, sự hình thành thói quen được thực hiện bằng nhiều con đường. Đó là sự lặp đi – lặp lại một cách đơn giản các cử động và hành động không chủ định nảy sinh trong những trạng thái tâm lí nhất định của con người. Chẳng hạn như, có những người hay dùng những ngón tay để “gõ trống” trên mặt bàn mỗi khi đang sốt ruột. Có người lại hay nhắm mắt lại khi đang ở tâm trạng lo lắng... Những thói quen đi, đứng, ngồi, nói năng... không đúng đắn cũng sẽ nảy sinh do sự lặp đi, lặp lại nhiều lần một cách không chủ định những hành động không có tính chuẩn mực.

Có những thói quen được nảy sinh bằng con đường bắt chước. Ví dụ, trẻ em bắt chước người lớn hút thuốc lá. Dần dần, sự hút thuốc lá đã trở thành một thói quen có hại của các em.

Con đường thứ ba để hình thành thói quen là sự giáo dục và tự giáo dục một cách có mục đích. Đó là con đường chủ yếu để hình thành các thói quen tốt về vệ sinh cá nhân, học tập, lao động, hành vi văn minh. Để có thể giáo dục các thói quen tốt có kết quả, ta cần chú ý đến các điều kiện cơ bản như sau :

- Phải làm cho học sinh tin tưởng vào sự cần thiết phải có thói quen ấy ;
- Tổ chức được những điều kiện khách quan thúc đẩy sự hình thành những thói quen nhất định trong thực tế ;
- Phải có sự kiểm soát của tự ý thức đối với việc thực hiện nghiêm chỉnh các hành động cần phải chuyển thành thói quen ;

- Đấu tranh tích cực chống lại thói quen xấu hoặc có hại có thể nảy sinh ở học sinh một cách tự phát hay bắt chước người khác ;

- Củng cố những thói quen tốt đang hình thành bằng những xúc cảm dương tính qua sự khích lệ, khuyến khích, động viên của thầy giáo.

d) Những kĩ năng, kĩ xảo và thói quen cần hình thành cho học sinh tiểu học

- Những kĩ năng, kĩ xảo và thói quen học tập

Ở bậc Tiểu học, trước hết phải nói đến mấy loại kĩ năng, kĩ xảo cơ bản là đọc, viết, tính toán. Đối với học sinh lớp 1, cần lưu ý hình thành các kĩ năng này như là mục đích chính của dạy học. Dần dần, nhờ lặp đi lặp lại trong các giờ học, các hành động đó trở nên thành thạo không cần có sự tham gia của ý thức - nó đã trở thành kĩ xảo và tham gia vào nhiều hành động học tập phức tạp khác. Ngoài ra, học sinh tiểu học cần phải có những kĩ năng, kĩ xảo chung như kĩ năng, kĩ xảo đặt kế hoạch, kiểm tra, hệ thống hoá...

- Những kĩ năng, kĩ xảo lao động : đó là những kĩ năng, kĩ xảo tự phục vụ, lao động giản đơn (sử dụng các công cụ lao động giản đơn như cuốc, xẻng, búa, liềm...), kĩ năng, kĩ xảo chăm sóc cây trồng, chăn nuôi gia súc, kĩ năng, kĩ xảo nấu nướng...

- Những kĩ năng, kĩ xảo vận động và vệ sinh : Học sinh tiểu học cần có những kĩ năng, kĩ xảo vận động và vệ sinh cần thiết theo đúng quy tắc vệ sinh như đánh răng, rửa mặt, tắm giặt, chạy nhảy, bơi lội...

- Những kĩ năng, kĩ xảo hành vi như đứng, ngồi ngay ngắn, ra vào lớp đúng lối, biết cách chào hỏi mọi người phù hợp với tình huống. Những kĩ năng, kĩ xảo này khi đã gắn với nhu cầu của mỗi học sinh thì sẽ chuyển thành những thói quen hành vi đạo đức.

- Những thói quen cần hình thành cho học sinh tiểu học là thói quen làm việc, học tập đúng giờ, ngăn nắp, thói quen vệ sinh (giữ gìn quần áo sạch sẽ, rửa tay trước khi ăn...), thói quen thẩm mĩ (đầu tóc gọn gàng, ăn mặc chỉnh tề...), thói quen đạo đức như ngay thẳng, thật thà, tiết kiệm tiền bạc, thời giờ, lễ phép...

Những kĩ năng, kĩ xảo, thói quen cần hình thành cho học sinh tiểu học rất phong phú và bao hàm phạm vi rộng lớn. Tuy vậy, việc hình thành chúng đều có những yêu cầu sư phạm chung.

35
1901.2

e) Một số yêu cầu sư phạm đối với việc hình thành kỹ năng, kỹ xảo, thói quen cho học sinh tiểu học

- Làm cho học sinh ham thích luyện tập

Làm cho học sinh hứng thú, ham thích học tập là mong muốn của tất cả những người làm thầy. Điều đó càng khó khăn trong quá trình hình thành kỹ năng, kỹ xảo, thói quen cho học sinh, vì đây là quá trình đòi hỏi tính kiên trì, bền bỉ. Muốn làm cho học sinh tiểu học ham thích luyện tập, cần phải cuốn hút các em bằng viễn cảnh kết quả luyện tập, động viên, khuyến khích các em đúng lúc, đặc biệt là tạo điều kiện cho các em hưởng những niềm vui của những thành công nho nhỏ. Ví dụ: khi dạy các em kỹ năng viết, ta cho các em xem mẫu chữ đẹp, giới thiệu những vở sạch, chữ đẹp của những bạn được khen, thưởng cho các em những điểm tốt khi các em viết được những nét, những chữ đẹp hơn trước...; dùng lời khen "em ngoan lắm" khi các em có hành vi đạo đức để hình thành thói quen đạo đức...

- Làm cho học sinh hiểu cách thức luyện tập

Để hướng dẫn một hành động cho học sinh tiểu học, giáo viên phải hiểu kỹ và làm mẫu đúng, chính xác từng động tác, sau đó hướng dẫn tỉ mỉ để các em thực hiện đúng kỹ thuật, cuối cùng luyện tập thao tác cho nhanh, cho khéo. Ví dụ: khi dạy học sinh kỹ năng đọc, cần nêu rõ các chỉ tiêu chất lượng và hướng dẫn tỉ mỉ từng bước để đạt những yêu cầu đó: a) đọc chính xác; b) đọc tự giác; c) đọc lưu loát; d) đọc diễn cảm.

- Cần phải chỉ dẫn kịp thời những sai sót của học sinh

Trong quá trình rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo, nếu phát hiện sai sót ngay và sửa chữa kịp thời thì thường rút ngắn thời gian luyện tập. Nhận biết được kết quả và hiểu nguyên nhân của những sai sót là một trong những điều kiện chủ yếu để nhanh chóng chuyển từ kỹ năng sang kỹ xảo. Vì vậy, những chỉ dẫn kịp thời của giáo viên về những sai sót trong cách thức hành động và sự đánh giá mức độ phù hợp giữa kết quả đạt được với mục đích đề ra sẽ giúp học sinh nhanh chóng có được những kỹ năng, kỹ xảo mong muốn.

- Phải tiến hành luyện tập có hệ thống và liên tục

Luyện tập có hệ thống và liên tục là phải đi từ đơn giản đến phức tạp và phải tiến hành thường xuyên với số lần nhất định trong khoảng thời gian

nhất định. Ví dụ: rèn luyện kỹ năng đọc cho học sinh phải lưu ý đi từ chỗ đọc rõ từng tiếng, từng câu đến đọc lưu loát, diễn cảm; dạy học sinh phát âm cũng phải từ những chữ dễ đến chữ khó, phải hướng dẫn các em luyện tập thường xuyên để tránh hiện tượng ê a, ngắc ngứ khi đọc...

Điều đặc biệt chú ý là nếu kỹ năng, kỹ xảo đã hình thành mà không luyện tập thường xuyên thì dần dần cũng sẽ yếu đi, đôi khi mất hẳn. Do vậy, luyện tập thường xuyên là một hình thức củng cố quan trọng nhất để những kỹ năng, kỹ xảo trở nên vững chắc. Đối với học sinh tiểu học, do hoạt động thần kinh rất mềm dẻo, linh hoạt, dễ thành lập nhưng cũng dễ phá vỡ đường liên hệ thần kinh tạm thời, nên giáo viên chú ý lựa chọn các kỹ năng, kỹ xảo và thói quen cần thiết để rèn luyện và củng cố cho các em, làm cho chúng chiếm vị trí quan trọng trong các hoạt động muôn hình muôn vẻ của học sinh (ví dụ : các kỹ năng, kỹ xảo đọc, viết, tính toán ; thói quen đi học đúng giờ, truy bài trước khi vào học...). Quá trình hoạt động thực tiễn là điều kiện quan trọng nhất cho các kỹ năng, kỹ xảo, thói quen được thử thách, vận dụng trong những điều kiện, hoàn cảnh khác nhau và dần dần trở nên bền vững nhưng lại có tính linh hoạt cao.

- Phải kiểm tra và đánh giá kết quả luyện tập của học sinh

Khi hướng dẫn luyện tập, giáo viên phải theo dõi, uốn nắn kịp thời những sai sót của học sinh. Việc kiểm tra, đánh giá sẽ giúp học sinh tự thấy được những thành công và thất bại của mình, từ đó các em có mẫu hành vi để tự kiểm tra, tự đánh giá. Nếu giáo viên không thường xuyên kiểm tra, đánh giá, học sinh không biết cách và không có ý thức tự kiểm tra đánh giá thì quá trình luyện tập kỹ năng, kỹ xảo và thói quen sẽ trở nên qua quýt, học sinh sẽ dễ chán nản hoặc dễ bằng lòng với kết quả của mình, từ đó triệt tiêu động lực rèn luyện.

* *

*

Tóm lại, nhận thức, tình cảm và ý chí có mối quan hệ biện chứng với nhau và được biểu hiện trong tiến trình thực hiện mọi nhiệm vụ hoạt động cũng như giao tiếp của chủ thể. Trong quá trình giáo dục, cần chú ý hình

thành cho học sinh những phẩm chất tốt và ngăn ngừa những biểu hiện xấu của ý chí. Để làm được việc đó, cần phải đảm bảo tính khuôn vàng – thước ngọc trong khi thực hiện những tác động giáo dục – đào tạo, tăng cường bồi dưỡng tình cảm, nâng cao nhận thức trong hoạt động thực tiễn với sự đa dạng của nền kinh tế – văn hoá – xã hội cho học sinh và lối sống có ý chí của giáo viên tiểu học.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP

1. Thế nào là nhận thức, tình cảm và ý chí ? Đặc điểm, vai trò và mối quan hệ của chúng ?
2. Ý chí là gì ? Những phẩm chất của ý chí và việc giáo dục nó ?
3. Thế nào là kĩ xảo, thói quen ? Sự giống, khác nhau và quy luật hình thành chúng ?
4. Hãy nêu những kĩ năng, kĩ xảo và thói quen cần hình thành cho học sinh tiểu học.
5. Phân tích các yêu cầu sư phạm của việc hình thành kĩ năng, kĩ xảo và thói quen cho học sinh tiểu học .

104.101.101
10.10.101
10.10.101

Phần ba

NGƯỜI THẦY GIÁO TIỂU HỌC

Trong phần này, chúng ta tìm hiểu những *tri thức chung* về người thầy giáo (giáo viên) cũng như quá trình dạy học và giáo dục sẽ được thực thi trong nhà trường tiểu học. Ở đây chúng tôi sẽ trình bày những đơn vị tri thức cơ bản về quá trình dạy học cũng như giáo dục ở Tiểu học và nhân cách người thầy giáo. Việc nắm vững những đơn vị tri thức này sẽ góp phần quyết định việc thực hiện thành công những thao tác giáo dục – đào tạo cũng như quá trình tự hoàn thiện nhân cách nhà sư phạm tiểu học cho người thầy giáo.

Chương IX

NGƯỜI THẦY GIÁO TIỂU HỌC

Ở trường tiểu học, thầy giáo là lực lượng chính, giữ vai trò chỉ đạo trong mọi hoạt động giáo dục – đào tạo. Ở họ phải có được tư cách – đạo đức *mẫu mực* cũng như *năng lực* thực hiện tốt những tác động giáo dục toàn diện và có trình độ chuyên môn nghiệp vụ vững vàng theo các tiêu chuẩn mà Bộ Giáo dục và Đào tạo đã quy định. Thầy giáo ở các lớp học linh hoạt và tại gia đình chỉ được hành nghề khi Phòng Giáo dục và Đào tạo sở tại cho phép. Người thầy giáo tiểu học giữ vai trò *quyết định* chất lượng cũng như hiệu quả của các tác động giáo dục – đào tạo trong nhà trường. Ở đây chúng ta sẽ nghiên cứu những tri thức chung về vị trí, chức năng, nhiệm vụ, nội dung lao động, yêu cầu đối với nhân cách người thầy giáo và quan hệ thầy – trò trong nhà trường tiểu học.

0984
101.101

I – VỊ TRÍ, CHỨC NĂNG VÀ NHIỆM VỤ CỦA NGƯỜI THẦY GIÁO TIỂU HỌC

1. Vai trò, vị trí của người thầy giáo tiểu học

Giáo dục là một hiện tượng *xã hội*. Nó được tồn tại và phát triển trong mọi tiến trình vận động của xã hội. Nhiệm vụ cơ bản của giáo dục là *chuẩn bị* cho thế hệ trẻ về tất cả mọi phương diện để họ *sẵn sàng* đi vào cuộc sống. Có thể coi giáo dục là một điều kiện cơ bản cho sự tồn tại, phát triển của xã hội. Nó sẽ phải thực hiện *chức năng xã hội* hoá - chức năng quan trọng nhất được tiến hành một cách chuyên biệt bởi đội ngũ những *người thầy giáo*. Đây thực sự là một ngành nghề *cao cả* và *quang vinh*. J.A. Cômênxki đã cho rằng dưới ánh sáng mặt trời này không có nghề nào cao đẹp hơn nghề thầy giáo. Sự nghiệp cao cả vì xã hội của nghề dạy học đã được đúc kết bằng nội dung của các thành ngữ Việt Nam như “Không thầy đố mày làm nên”, “Muốn sang thì bắc cầu Kiều, muốn con hay chữ thì yêu lấy thầy”. “Nhất tự vi sư, bán tự vi sư”. Hiện nay, Đảng ta đã khẳng định trong Nghị quyết Hội nghị Trung ương 2 khoá VIII rằng để tiến hành công nghiệp hoá, hiện đại hoá, giáo dục phải được coi là quốc sách hàng đầu ; tiến hành đầu tư cho giáo dục chính là đầu tư cho phát triển và giáo dục – đào tạo là sự nghiệp của toàn Đảng, toàn dân. Đảng, Nhà nước và nhân dân Việt Nam rất coi trọng và tôn vinh nghề thầy giáo.

Giáo dục tiểu học được coi là bậc học nền tảng của hệ thống giáo dục quốc dân. Người thầy giáo tiểu học *giữ vị trí trung tâm* trong nhà trường. Họ đóng vai trò *chủ đạo* và *quyết định* trong việc tổ chức, điều khiển và lãnh đạo các tác động giáo dục – đào tạo nhằm làm phát triển được các thuộc tính *nhân cách* cho trẻ em lứa tuổi nhi đồng theo đúng mục tiêu của giáo dục tiểu học. Chủ tịch Hồ Chí Minh đã khẳng định rằng sứ mệnh của người thầy giáo là *vẻ vang nhất và quan trọng nhất*.

2. Chức năng của người thầy giáo tiểu học

Người thầy giáo thực hiện chức năng *giáo dục* cũng như *đào tạo* hay ta vẫn thường gọi là *giáo dục và giáo dưỡng*. Người thầy giáo sẽ thực hiện và tổ chức những tác động *giáo dục* toàn diện theo năm mặt đức, trí, thể, mỹ,

giáo dục lao động cũng như hình thành những giá trị nhân văn như quốc tế, dân tộc, môi trường... cho trẻ. Những tác động này được thực hiện cả trong lẫn ngoài giờ lên lớp, ở các môi trường gia đình – nhà trường – xã hội, được thực hiện liên tục từ lớp 1 đến lớp 5 đối với tất cả trẻ em từ 6 đến 14 tuổi. Những tác động này tuân theo các quy luật của quá trình giáo dục.

Những tác động đào tạo sẽ được thực hiện bằng *dạy học*. Thông qua các quá trình dạy học 9 hoặc 12 môn bắt buộc, người thầy giáo tiểu học sẽ hình thành được hệ thống tri thức chung về tự nhiên, xã hội và tư duy cùng hệ thống các kỹ năng khái quát tương ứng với mỗi một đơn vị tri thức đó và những phẩm hạnh nhất định ở trong nhân cách của trẻ.

Toàn bộ những chức năng giáo dục và đào tạo này sẽ được thực hiện nhằm làm phát triển tất cả những phẩm chất nhân cách cần thiết cho trẻ em theo mục tiêu của giáo dục Tiểu học. Chúng được thực hiện trong toàn bộ không gian sư phạm và tiến hành liên tục suốt từ lớp 1 đến lớp 5 nhằm chuẩn bị toàn diện cho học sinh để các em có thể sẵn sàng học tiếp lên THCS hoặc đi vào cuộc sống đa dạng vừa lao động vừa tiếp thu học vấn của nền giáo dục phi chính quy. Để có thể thực hiện tốt được những chức năng giáo dục – đào tạo này, người thầy giáo tiểu học còn phải thực hiện tốt những hoạt động *thông tin, kế hoạch hoá, tổ chức, chỉ đạo – lãnh đạo và kiểm tra – đánh giá – hiệu chỉnh* các quá trình dạy học cũng như giáo dục.

3. Nhiệm vụ của người thầy giáo tiểu học

* *Nhiệm vụ cơ bản của người thầy giáo tiểu học* là thực hiện tốt những tác động giáo dục – đào tạo để hình thành bằng được hệ thống tri thức, kỹ năng và phẩm chất đạo đức cho học sinh. Để làm được việc đó, họ sẽ phải thực hiện tốt những nhiệm vụ cụ thể như sau :

- Phải thực hiện nghiêm chỉnh, có chất lượng nhiệm vụ giảng dạy và giáo dục toàn diện cho học sinh ; tiến hành giảng dạy đúng và đủ nội dung chương trình theo kế hoạch. Phải thực hiện tốt việc soạn bài và chấm – trả bài đầy đủ ; lên lớp đúng giờ, không tùy tiện bỏ tiết, bỏ buổi học. Phải tiến hành quản lý chu đáo tất cả học sinh trong mọi hoạt động học tập và rèn luyện ở trong cũng như ngoài nhà trường ;

- Phải thường xuyên tiến hành học tập văn hoá – chuyên môn, bồi dưỡng nghiệp vụ, rèn luyện đạo đức – tác phong nhằm làm phát triển được trình độ chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm và nhân cách người thầy giáo để có thể đáp ứng những yêu cầu ngày càng cao theo đúng quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo ;

- Phải chấp hành nghiêm chỉnh mọi quy định của Nhà nước. Biết tôn trọng pháp luật. Thực hiện tốt các quyết định của hiệu trưởng, trực tiếp nhận nhiệm vụ do hiệu trưởng phân công và chịu sự kiểm tra của hiệu trưởng cũng như của các cấp quản lý giáo dục ;

- Thương yêu, tôn trọng học sinh và biết đối xử công bằng đối với các em. Bằng hành động của mình, thường xuyên góp phần xây dựng tập thể sư phạm vững mạnh mà ở đó mọi người sẽ đoàn kết, thân ái và sẵn sàng giúp đỡ nhau ;

- Phải phối hợp chặt chẽ công tác của mình với Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh cũng như gia đình, các tổ chức – đoàn thể xã hội khác và các cá nhân cần thiết trong cộng đồng để thực hiện tốt các nhiệm vụ của hoạt động dạy học và giáo dục.

** Người thầy giáo hiểu học có những quyền lợi như sau :*

- Được nhà trường tạo mọi điều kiện để thực hiện nhiệm vụ giảng dạy và giáo dục học sinh ;

- Được hưởng mọi quyền lợi về vật chất và tinh thần theo chế độ ;

- Được trực tiếp hay thông qua tổ chức của mình tham gia quản lý trường học. Trong trường hợp không đồng ý với những quyết định của hiệu trưởng, giáo viên có quyền kháng nghị lên cấp trên của hiệu trưởng nhưng trong khi chờ đợi, phải chấp hành quyết định của hiệu trưởng ;

- Được bồi dưỡng về văn hoá, nghiệp vụ, chuyên môn để có thể thực hiện tốt các nhiệm vụ giảng dạy và giáo dục. Khi tham dự các lớp bồi dưỡng, giáo viên sẽ được hưởng các quyền lợi vật chất và tinh thần theo chế độ quy định của Nhà nước.

TỔNG
CỘNG
104.101

* Việc khen thưởng và thi hành kỉ luật đối với giáo viên tiểu học phải được thực hiện một cách dân chủ, nghiêm túc, đúng thủ tục theo những nội dung như sau :

+ Trong quá trình thực hiện nhiệm vụ giáo dục – đào tạo, giáo viên sẽ được hiệu trưởng cùng các cấp quản lí và thanh tra giáo dục kiểm tra – đánh giá ;

+ Căn cứ vào kết quả của sự đánh giá đó, những giáo viên có thành tích tốt sẽ được khen thưởng cũng như tặng danh hiệu thi đua và các danh hiệu cao quý của nhà giáo ;

+ Những giáo viên vi phạm khuyết điểm trong khi thi hành nhiệm vụ sẽ tùy theo mức độ của sự phạm lỗi mà bị thi hành kỉ luật theo đúng quy định của Điều lệ nhà trường tiểu học và những quy định về kỉ luật lao động đối với công nhân, viên chức nhà nước.

II – ĐẶC ĐIỂM LAO ĐỘNG CỦA NGƯỜI THẦY GIÁO TIỂU HỌC

1. Đối tượng, động cơ và mục đích của lao động sư phạm

Đối tượng của hoạt động sư phạm là quá trình phát triển nhân cách của học sinh tiểu học. Quá trình này được diễn ra thông qua việc giải quyết một hệ thống nhiệm vụ của các hoạt động học tập, lao động, vui chơi, giao tiếp ở trong và ngoài giờ lên lớp của học sinh. Để có thể tổ chức, điều khiển được các tác động sư phạm cho phù hợp với quy luật của các quá trình giáo dục – đào tạo nhằm phát triển toàn diện nhân cách học sinh, người thầy giáo phải hiểu biết các em về mọi phương diện (K.Đ. Usinxki).

Trẻ em tuổi nhi đồng không phải là một thực thể xã hội thụ động mà là chủ thể luôn tiếp thu nội dung giáo dục một cách chủ động, tích cực và sáng tạo. Trong các quá trình sư phạm luôn luôn có sự thống nhất biện chứng với nhau của các tác động giáo dục, tự giáo dục, giảng dạy và học tập. Vì vậy, các tác động giáo dục – đào tạo chỉ có thể đạt được hiệu quả cao khi nào người thầy giáo biết cách khơi dậy, tổ chức và chỉ đạo tốt các quá trình tự giáo dục – tự đào tạo của học sinh. Kết quả của hoạt động sư phạm sẽ hoàn toàn phụ thuộc vào tài năng sư phạm, thái độ của thầy đối với trò cũng

như kĩ năng học tập, thái độ của học sinh đối với giáo viên, bầu không khí tâm lí của tập thể lớp, quan hệ giữa người dạy với người học và đặc điểm của tính tích cực – chủ động – sáng tạo – say sưa trong nhân cách của học sinh. Việc nghiên cứu nhằm nắm vững những đặc điểm cơ bản của nhân cách của học sinh để từ đó xác định được những phương thức tác động giáo dục – đào tạo cho phù hợp là điều rất quan trọng, góp phần quy định hiệu quả và chất lượng của giáo dục. Người thầy giáo tiểu học phải biết cách tôn trọng và phát huy được vai trò chủ thể trong việc *tự giáo dục* của học sinh khi thực thi *quyền chủ đạo* của mình.

Toàn bộ những gì về hoạt động – giao tiếp sư phạm tiểu học đã được người thầy giáo nhận thức, có tác dụng kích thích họ đi vào giải quyết có hiệu quả những nhiệm vụ của giáo dục – đào tạo trở thành động cơ của hoạt động. Người thầy giáo tiểu học phải tiến hành nhiều loại hoạt động như giảng dạy, giáo dục, giao tiếp, hoạt động ngoài giờ lên lớp... Vì vậy, động cơ thúc đẩy hoạt động cũng rất đa dạng và phức tạp. Bất kì một hoạt động sư phạm nào cũng có những *hành động* định hướng, thực hiện và kiểm tra. Các hành động này đều hướng vào đối tượng để đạt những *mục đích* xác định.

Bao trùm lên các quá trình sư phạm tiểu học tổng thể có *mục đích* chung là hình thành ở trẻ em những phẩm chất nhân cách của con người phát triển toàn diện và hài hoà, chuẩn bị cho các em tất cả những phẩm chất và năng lực cần thiết theo yêu cầu của xã hội để chúng sẵn sàng đi vào cuộc sống. Lao động sư phạm có mục đích chung là sáng tạo ra nhân cách con người. Nó góp phần đáng kể vào việc tái sản xuất sức lao động cũng như đào tạo – bồi dưỡng liên tục những thế hệ cách mạng cho đời sau nhằm đưa đất nước đi lên công nghiệp hoá, hiện đại hoá một cách mạnh mẽ và vững chắc.

2. Công cụ, phương tiện và sản phẩm của lao động sư phạm

Công cụ quan trọng nhất của người giáo viên là nhân cách của họ. Khác với các ngành nghề khác – công cụ được chế tạo sẵn, riêng nghề dạy học, công cụ do chính bản thân người thầy giáo chế tạo ra - đó chính là nhân cách của họ. Công cụ càng sắc bén, hoạt động càng hiệu quả. Đặc biệt, đối với học sinh tiểu học, thầy giáo luôn là lí tưởng, là hình mẫu để các em noi

theo. Vì vậy nhân cách người thầy giáo càng trong sáng, mẫu mực bao nhiêu càng thuận lợi cho công tác giáo dục bấy nhiêu.

Để có thể tác động đến học sinh nhằm phát triển ở các em những phẩm chất nhân cách xác định, người thầy giáo tiểu học cần phải có được những phương tiện cần thiết. Những phương tiện đó có thể bao gồm những thành phần cơ bản như sau :

- Các loại hoạt động và giao tiếp được tổ chức phù hợp với nội dung chương trình ;

- Hệ thống tri thức chuyên môn và nghiệp vụ, những kĩ năng sư phạm mà người thầy giáo đã nắm vững cùng nhân cách trong sáng của họ ;

- Những cơ sở vật chất, trường sở, sách – tài liệu sư phạm, trang thiết bị – kĩ thuật – đồ dùng dạy học và giáo dục hiện có của nhà trường cùng hoạt động ngôn ngữ của thầy giáo. Những phương tiện này sẽ góp phần quan trọng, quy định tính chất của việc thực hiện các thao tác sư phạm của người thầy giáo. Vì vậy, nó rất cần thiết đối với hoạt động của người thầy giáo tiểu học.

Những phương tiện của hoạt động sư phạm này sẽ chỉ có thể được sử dụng một cách hợp lí khi có những điều kiện cần thiết. Những điều kiện đó là :

- Đặc điểm tâm – sinh lí của cá nhân người thầy giáo cùng tâm thế thích – muốn – sẵn sàng thực thi các tác động sư phạm của họ ;

- Đặc điểm tâm lí – xã hội của tập thể sư phạm cũng như cộng đồng và không khí tâm lí tích cực – độc lập – sáng tạo – tự giác – hăng say học tập của cả tập thể học sinh ;

- Đặc điểm chung của nền kinh tế – văn hoá – xã hội, tính chất của việc sử dụng những di sản vật thể – phi vật thể của nền văn hoá và truyền thống hiếu học – trọng tài năng của mọi người trong nhóm xã hội.

Sản phẩm của hoạt động sư phạm là *nhân cách* người học sinh theo yêu cầu của xã hội. Tất cả những gì còn tồn đọng trong nhân cách trẻ em sau một quá trình giáo dục và tự giáo dục lâu dài, do người thầy giáo tổ chức – điều khiển cũng như học sinh tự giáo dục – tự hành động thực sự nghiêm túc đều được coi là sản phẩm của hoạt động sư phạm. Lao động sư phạm là loại lao động *sản xuất* ra nhân cách con người một cách trực tiếp. Tất cả các trẻ em từ 6 – 14 tuổi đều phải được tiếp thu một nền giáo dục tiểu học chuẩn

mục có tính chất quốc gia mới có thể trở thành một công dân có tiềm năng phát triển xã hội. Điều đó có nghĩa là nhân cách của 100% dân cư đều được coi là sản phẩm của hoạt động sư phạm tiểu học. Những nhân cách này có phát triển thì xã hội mới ổn định và nền kinh tế – văn hoá – xã hội mới được phát triển. Nhìn chung, nhân cách của người thầy giáo tiểu học giữ vai trò quyết định các sản phẩm của hoạt động sư phạm.

3. Thời gian và không gian của lao động sư phạm

Thời gian dùng để thực hiện các hoạt động cũng như giao tiếp sư phạm được chia thành các bộ phận lao động *theo quy chế* và *ngoài quy chế*. Thời gian làm việc theo quy chế được thực hiện theo quy định về mặt hành chính. Bộ phận ngoài quy chế thì gắn liền với thời gian làm ngoài giờ hành chính. Hai bộ phận này đều có sự liên quan chặt chẽ, quy định lẫn nhau và đặt điều kiện cho nhau trong khi thực hiện mục đích của lao động sư phạm. Những tác động sư phạm tiểu học được tiến hành liên tục trong giáo dục năm năm học từ lớp 1 đến lớp 5.

Lao động sư phạm sẽ được tiến hành trong các không gian cụ thể ở nhà, ở trường, trong các môi trường tự nhiên – xã hội hay ở các cơ quan, xí nghiệp, viện bảo tàng, công sở, nhà máy, nông trường, hợp tác xã... nhất định của cộng đồng. Như vậy, toàn bộ những nơi mà ở đó sẽ diễn ra các tác động giáo dục và đào tạo đến trẻ đều coi là môi trường của hoạt động sư phạm.

Tính chất của môi trường này sẽ có những ảnh hưởng nhất định góp phần quy định chất lượng và hiệu quả của lao động sư phạm. Cần phải có và phải sử dụng hợp lý thời gian cũng như các điều kiện của không gian sư phạm để giáo dục học sinh. Nhà quản lý giáo dục và các tổ chức cũng như cá nhân trong cộng đồng cần phải tạo điều kiện thuận lợi cho việc sử dụng hợp lý các yếu tố thời gian – không gian sư phạm này cho hoạt động của người thầy giáo tiểu học.

III – NHỮNG YÊU CẦU ĐỐI VỚI CÁC PHẨM CHẤT NHÂN CÁCH CỦA NGƯỜI THẦY GIÁO TIỂU HỌC

1. Về phẩm chất, tư cách, đạo đức

Để thực hiện tốt các nhiệm vụ vẻ vang của mình, người thầy giáo tiểu học phải có đầy đủ ý thức tự giác về trách nhiệm, lí tưởng nghề nghiệp, đạo

đức – tư cách mẫu mực, trình độ văn hoá – chuyên môn – nghiệp vụ vững vàng, năng lực tổ chức và thực hiện có hiệu quả các quá trình dạy học cũng như giáo dục, sức khoẻ tốt, có tiềm lực lớn về trí tuệ để không ngừng đáp ứng những yêu cầu ngày càng cao của sự nghiệp giáo dục trong thời kì công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước.

Ở người thầy giáo phải có được sự thống nhất giữa ý thức giác ngộ về trọng trách của mình với lí tưởng nghề nghiệp. Điều đó thể hiện ở sự hiểu biết sâu sắc của họ về những cơ sở triết học duy vật biện chứng cũng như đường lối, chính sách của Đảng và nhà nước để chỉ đạo công tác giáo dục, có lí tưởng và niềm tin sâu sắc vào sự nghiệp giáo dục – đào tạo. Từ đó, ở họ sẽ nảy sinh tính tích cực, tự giác và sáng tạo trong khi giải quyết các nhiệm vụ giáo dục – đào tạo.

Bên cạnh các phẩm chất trên, ở người thầy giáo tiểu học còn phải có tình cảm trong sáng và cao thượng. Tình cảm này được thể hiện ở lòng yêu nước, yêu nghề và mến trẻ. Từ đó, họ mới có được thái độ ân cần, sự trìu mến và hết lòng vì học sinh. Bên cạnh ý thức giác ngộ và tình cảm sâu sắc đối với công tác giáo dục, ở người thầy giáo tiểu học còn phải có ý chí, bản lĩnh vững vàng trong khi thực thi bất kì một thao tác giáo dục – đào tạo nào nhằm đảm bảo tính mẫu mực của hành vi, thái độ đúng đắn đối với mọi người cũng như tính chính xác, sáng tạo, kiên quyết, mềm dẻo, chín chắn, nghiêm khắc, thương yêu, nhẫn nại, khiêm tốn trong ứng xử sự phạm của mình. Những phẩm chất trên được coi là cơ sở tâm lí cho sự tiến thủ cũng như phát triển uy tín và hoàn thiện thường xuyên các năng lực, kĩ năng sự phạm của người thầy giáo tiểu học.

2. Về khả năng chuyên môn và nghiệp vụ sự phạm

Để có thể thực thi có hiệu quả các tác động giáo dục – đào tạo, ở người thầy giáo tiểu học phải có đầy đủ các phẩm chất của *khả năng, năng lực và kĩ năng sự phạm*.

Trong quá trình thực thi các tác động sự phạm, người thầy giáo tiểu học phải có khả năng nhận cảm tinh tế, sâu sắc, nhanh nhạy và đúng đắn về các biểu hiện tâm lí của trẻ qua hành vi, cử chỉ, dáng điệu, ngôn phong, cách

ứng xử của chúng. Khi tiếp xúc với trẻ nhũ đồng, người thầy giáo phải có khả năng tác động bằng tình cảm để cảm hoá, ám thị và khiến các em biết cách suy nghĩ cũng như hành động theo ý muốn của mình. Đối với bất kì nhiệm vụ sư phạm nào, người thầy giáo tiểu học cũng cần phải có khả năng thực thi được thao tác giáo dục – đào tạo một cách hợp lí, phù hợp với yêu cầu xác định cũng như với sự diễn biến cụ thể của các tình huống thực tế.

Điều kiện cho sự phát triển của những khả năng sư phạm này là trình độ tri thức chuyên môn, nghiệp vụ rộng lớn, sâu sắc và chính xác của chính người thầy giáo. Tri thức về khoa học tự nhiên – xã hội – tư duy cũng như về kĩ thuật và nghề nghiệp đều có sự liên quan chặt chẽ với nhau, là điều kiện và quy định sự phát triển của nhau. Những tri thức về ngoại ngữ cũng như về phương pháp luận – phương pháp hệ của việc nghiên cứu khoa học, Logic học, Điều khiển học, Sinh học, Tâm lí – Giáo dục học, Xã hội học... một khi được nắm vững sẽ có thể là một phương tiện, công cụ quan trọng nhất góp phần làm hoàn thiện *năng lực sư phạm* cho người thầy giáo tiểu học.

Ở người thầy giáo tiểu học phải có đủ các phẩm chất tâm lí cần thiết của năng lực sư phạm. Ở đây, năng lực sư phạm được coi là một hệ thống – cấu trúc các phẩm chất của ba tiểu cấu trúc giữ vai trò *điểm tựa, hỗ trợ và chủ đạo* cho việc giải quyết có hiệu quả nhất các nhiệm vụ giáo dục cũng như đào tạo (Phạm Tất Dong, Phạm Ngọc Luận và Phạm Văn Anh, 1985). Người thầy giáo tiểu học phải có năng lực dạy học cũng như giáo dục và giao tiếp sư phạm. Điều kiện cho sự phát triển các phẩm chất của năng lực này là năng lực tổ chức và chỉ đạo các hoạt động sư phạm, năng lực chuyên môn – nghiệp vụ của người thầy giáo tiểu học.

Để việc thực thi hệ thống các thao tác dạy học, giáo dục và giao tiếp sư phạm đạt hiệu quả, ở người thầy giáo tiểu học phải có được hệ thống những kĩ năng sư phạm. Kĩ năng được hiểu là biết tư duy đúng để tìm ra được phương thức hợp lí, tối ưu nhất để giải quyết những nhiệm vụ đang được đặt ra cho mình (E.A. Milerijan - 1965). Các kĩ năng sư phạm được coi là thành tố quan trọng nhất của năng lực sư phạm. Ở người thầy giáo tiểu học phải có một hệ thống các kĩ năng nền tảng và kĩ năng chuyên biệt.

* Hệ thống các kĩ năng làm nền tảng cho việc giải quyết tối ưu các nhiệm vụ sư phạm bao gồm các yếu tố hợp thành như sau :

- *Nhóm các kĩ năng thiết kế* có tác dụng giúp cho người thầy giáo nhìn thấy trước – thiết kế trước được các kế hoạch, nội dung, hình thức, phương pháp tiến hành các thao tác sư phạm của mình và học tập của học sinh cũng như biết dự đoán trước những biểu hiện hành vi của các em trong những tình huống khác nhau để tìm ra phương thức đối xử cho phù hợp ;

- *Nhóm kĩ năng tổ chức*, thực hiện các cấu trúc sư phạm. Những phẩm chất của kĩ năng này sẽ giúp cho người thầy giáo biết cách thực hiện tốt những bản thiết kế bằng các cơ cấu tổ chức dạy học, giáo dục và giao tiếp ;

- *Nhóm kĩ năng giao tiếp* với đồng nghiệp, học sinh, cha mẹ học sinh và những tập thể, cá nhân trong cộng đồng để cùng tìm ra phương cách giải quyết hợp lí các nhiệm vụ sư phạm. Nhờ có các kĩ năng này, người thầy giáo sẽ biết cách tìm hiểu trực tiếp các đối tượng để diễn đạt được nội dung giáo dục – đào tạo một cách khúc chiết, trong sáng, dễ hiểu, có sức thuyết phục cũng như biết cách đối xử tế nhị, hoà nhã, có văn hoá và biết cách khêu gợi tâm tư – ý nghĩ của mọi người ;

- *Nhóm kĩ năng nhận thức* sẽ giúp cho người thầy giáo biết cách nghiên cứu, tìm hiểu các vấn đề liên quan tới giáo dục - dạy học để có thể hiểu rõ được mình và học sinh nhằm không ngừng hoàn thiện các tác động sư phạm cho thực sự khoa học, phù hợp với đối tượng và đạt hiệu quả tối ưu.

* Trên cơ sở các phẩm chất của kĩ năng nền tảng, các phẩm chất của kĩ năng chuyên biệt sẽ được phát triển. Nhờ có kĩ năng chuyên biệt, người thầy giáo tiểu học có thể thực hiện tốt các hoạt động chuyên môn như giảng dạy, giáo dục, nghiên cứu khoa học, hoạt động xã hội và tự học. Hệ thống kĩ năng chuyên biệt bao gồm các tiểu cấu trúc như sau :

a) *Kĩ năng giảng dạy* bao gồm các kĩ năng lựa chọn – vận dụng nội dung dạy học cũng như sử dụng các nguồn tài liệu, các phương pháp, hình thức tổ chức và trang thiết bị – kĩ thuật – đồ dùng dạy học có liên quan đến bài học – môn học. Điều đó thể hiện ở khả năng biết xác định mục đích, nhiệm vụ dạy học cũng như biết cách soạn bài, lên lớp tổ chức các hình thức

04.1.2017
06.08.2017
dạy học, biết chế tạo – sử dụng hợp lí đồ dùng dạy học, biết phân tích – đánh giá – rút kinh nghiệm về tác động dạy học, biết kiểm tra – đánh giá tri thức – kĩ năng – kĩ xảo của học sinh, biết tổ chức bồi dưỡng học sinh giỏi và phụ đạo để thanh toán hiện tượng học sinh học kém.

b) *Kĩ năng giáo dục* bao gồm kĩ năng xác định mục đích, nhiệm vụ giáo dục học sinh ; biết xây dựng tổ – lớp mà mình làm chủ nhiệm thành tập thể vững mạnh ; biết tổ chức, vận động và phối hợp hoạt động với các lực lượng giáo dục khác (gia đình học sinh và các tổ chức trong cộng đồng) để cùng tiến hành giáo dục trẻ ; biết tiến hành các tác động giáo dục toàn diện đến trẻ ; biết tiến hành giáo dục cá biệt ; biết phân tích – đánh giá và rút kinh nghiệm thường xuyên về tất cả những vấn đề của quá trình giáo dục ; biết cách tổ chức kiểm tra, đánh giá kết quả của việc tu dưỡng, rèn luyện, phấn đấu thường xuyên của học sinh ; biết lựa chọn và xác định được nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức và phương tiện phù hợp với các quá trình giáo dục.

c) *Nhóm các kĩ năng nghiên cứu khoa học giáo dục* bao gồm kĩ năng xác định đề tài cũng như luận cứ cho vấn đề và lập đề cương nghiên cứu một cách chính xác ; biết vận dụng hệ thống các phương pháp luận và các phương pháp hệ nghiên cứu khoa học để giải quyết vấn đề ; biết cách thu thập, phân tích và xử lí số liệu – cứ liệu để viết công trình ; biết trình bày và bảo vệ công trình nghiên cứu của mình cũng như ứng dụng kết quả của nó vào thực tiễn giáo dục – đào tạo ; biết cách nhìn nhận thực tiễn để tìm ra vấn đề, biết cách giải quyết nó bằng hành động nghiên cứu sư phạm tiểu học của mình.

d) *Nhóm kĩ năng hoạt động xã hội* được bao gồm kĩ năng tham gia các hoạt động xã hội nhằm mục đích giáo dục học sinh ; biết tổ chức cho học sinh tham gia mọi hoạt động công ích – xã hội trong cộng đồng ; biết cách tổ chức các cuộc họp cũng như hội nghị ở địa phương nhằm mục đích giáo dục ; biết đưa học sinh vào môi trường xã hội đa dạng ; biết tổ chức các cuộc tiếp xúc của trẻ với những đại biểu xuất sắc của từng loại hình hoạt động ; biết cách tổ chức hoạt động của các đoàn thể xã hội trong cộng đồng tham gia vào việc thực hiện những nhiệm vụ giáo dục.

d) *Nhóm các kĩ năng tự học – tự bồi dưỡng* thường xuyên trình độ chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm bao gồm kĩ năng lập kế hoạch và tổ chức việc tự học. Biết vận dụng các phương pháp cùng phương tiện và điều kiện cần thiết cho việc tự học ; biết thích ứng với những thành tựu hiện đại của khoa học – công nghệ mà đi sâu nghiên cứu những vấn đề về chuyên môn – nghiệp vụ để vận dụng vào công tác giáo dục; biết tự đánh giá, điều chỉnh và điều khiển hoạt động tự học của mình; biết sử dụng ngoại ngữ, tin học và các phương tiện cần thiết để dần dần từng bước nâng cao được trình độ chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm cho bản thân.

3. Về quan hệ sư phạm

Người thầy giáo tiểu học phải có những quan hệ trong sáng, tích cực, mẫu mực, đúng đắn với tất cả mọi người trong tập thể sư phạm cũng như cộng đồng của dân cư. Đặc biệt là họ phải có thái độ ứng xử tích cực với cha mẹ học sinh, các cá nhân đại diện cho chính quyền, đoàn thể xã hội và lãnh đạo ngành. Nhân cách của thầy giáo và học sinh luôn luôn có sự tác động qua lại, gây ảnh hưởng và quy định lẫn nhau để cùng được phát triển. Trong đó, những phẩm chất nhân cách của người thầy giáo tiểu học có ý nghĩa giáo dục cực kì to lớn, quyết định nội dung và chiều hướng phát triển nhân cách của học sinh. Những phẩm chất nhân cách đó là những tấm gương sáng cho học sinh noi theo, bởi vì nó có ảnh hưởng mạnh mẽ và sâu sắc tới sự phát triển của trí tuệ, tình cảm, ý chí, lối sống của các em ngay khi còn đang ngồi trên ghế nhà trường và cả khi đã đi vào cuộc sống.

Trong quan hệ sư phạm, thái độ kính trọng và tin tưởng sâu sắc của học sinh đối với thầy giáo sẽ tạo cho thầy giáo có được sức mạnh tinh thần, những niềm vui sướng, hạnh phúc khi thực thi các tác động giáo dục – đào tạo. Để có thể xây dựng được những mối quan hệ tốt đẹp giữa thầy giáo và học sinh, người thầy giáo tiểu học phải có được thái độ đối xử khéo léo sư phạm. Điều đó được thể hiện tập trung ở sự tôn trọng nhưng yêu cầu cao đối với nhân cách học sinh trong sự tiếp xúc ở mọi thời gian và không gian sư phạm.

Người thầy giáo tiểu học phải biết cách thể hiện sự trong sáng, mẫu mực, cao thượng nhưng nghiêm khắc cùng khả năng tự kiểm chế, sự tự chủ và tình thương yêu cao cả đối với tất cả học sinh khi tiếp xúc. Chính nhờ có thái độ này mà người thầy giáo có thể dễ dàng tìm ra được phương thức hợp

lí để giải quyết các nhiệm vụ giáo dục – đào tạo. Đồng thời, những thái độ này cũng có thể được coi là cơ sở tâm lí quan trọng, góp phần tạo ra được trạng thái tâm lí cần thiết ở học sinh cũng như bầu không khí tâm lí tích cực, tự giác, sôi nổi, gắng sức và thân ái trong tập thể lớp học.

Thái độ đối xử khéo léo sư phạm của người thầy giáo sẽ có thể được coi là một điều kiện tâm lí cần thiết góp phần nâng cao chất lượng của những tác động giáo dục – đào tạo cũng như tạo lập uy tín cá nhân của nhà sư phạm. Giao tiếp sư phạm đã thực sự trở thành một điều kiện tâm lí xã hội thiết yếu cho việc thực hiện các hoạt động sư phạm. Vì vậy, việc tạo ra được những mối quan hệ sư phạm cần phải có sẽ trở thành một trong những vấn đề trung tâm trong chú ý của người thầy giáo tiểu học.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP

1. Thế nào là người thầy giáo tiểu học ? Vị trí, chức năng, vai trò, nhiệm vụ và quyền hạn của họ trong các hoạt động sư phạm ?

2. Những đặc điểm cơ bản của lao động sư phạm của người thầy giáo tiểu học ? Họ sẽ phải làm gì và làm như thế nào để đạt được hiệu quả cao trong khi thực thi các quá trình sư phạm ?

3. Những yêu cầu về phẩm chất và năng lực đối với người thầy giáo tiểu học ? Anh (chị) sẽ làm gì và làm như thế nào để phát triển được những phẩm chất cũng như năng lực đó cho mình ?

Chương X

QUÁ TRÌNH DẠY HỌC Ở TIỂU HỌC

Nội dung đào tạo ở Tiểu học sẽ được người thầy giáo tiểu học thực hiện chủ yếu thông qua các quá trình dạy học. Những hiểu biết sâu sắc về quá trình dạy học Tiểu học sẽ là điều kiện tâm lí cần thiết đảm bảo cho họ có thể giải quyết tốt các nhiệm vụ dạy học. Trong chương này, chúng ta sẽ tìm hiểu khái quát một số vấn đề về quá trình dạy học cũng như nguyên tắc, phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức dạy học và bài học ở Tiểu học.

I – KHÁI QUÁT VỀ QUÁ TRÌNH DẠY HỌC

1. Quá trình dạy học là gì ? Cấu trúc và nội dung của nó

Dạy học được coi là một quá trình thống nhất của những hoạt động giảng dạy của thầy giáo và hoạt động học tập của học sinh. Những hoạt động này đều có mối quan hệ biện chứng, đặt điều kiện và quy định lẫn nhau. Trong đó, hoạt động giảng dạy đóng vai trò chỉ đạo, tổ chức, thiết kế và điều khiển, còn những hoạt động học tập sẽ đóng vai trò quyết định trong việc thi công những bản thiết kế của thầy, thông qua hệ thống những hành động tích cực chủ động, sáng tạo, tự giác và hăng say của trò. Dạy học được coi là một quá trình xã hội hoá đặc biệt cho trẻ em. Nó có nội dung cụ thể, thông qua các phương tiện, điều kiện trong những không gian, thời gian nhất định nhằm đạt được những mục đích đã đặt ra.

Quá trình dạy học với tư cách là một hệ thống bao gồm những nhân tố cơ bản là mục đích, nhiệm vụ, nội dung, phương pháp, phương tiện dạy học, hoạt động giảng dạy của thầy giáo và hoạt động học tập của học sinh. Tất cả những nhân tố này đều tồn tại và vận hành trong mối *quan hệ* qua lại, thống nhất với nhau trong những điều kiện cụ thể của môi trường kinh tế – văn hoá – xã hội xác định. Tính chất chính trị và khoa học – kĩ thuật của môi trường này sẽ tạo ra những điều kiện thuận lợi cho dạy học.

Nội dung dạy học bao gồm hệ thống tri thức cùng kĩ năng tương ứng và đạo đức. Nó bao gồm những thành phần cơ bản như sau :

- Hệ thống những tri thức về tự nhiên cũng như xã hội, tư duy, kĩ thuật và cách thức thực hiện hoạt động ;

- Hệ thống những kĩ năng, kĩ xảo về hoạt động trí óc và lao động tay chân ;

- Hệ thống những kinh nghiệm về hoạt động sáng tạo cũng như thái độ đối xử đối với thế giới và con người. Nội dung dạy học phải mang tính phát triển, hiện đại, hiện thực và giáo dục kĩ thuật tổng hợp – hướng nghiệp – dạy nghề.

Nhìn chung, nội dung của hệ thống tri thức được đem ra dạy học sẽ phải bao gồm nhiều dạng khác nhau, đặc trưng cho các loại hình *khoa học cơ bản*.

Những tri thức này một khi đã được nắm vững sẽ có tác dụng làm công cụ hoạt động cũng như cơ sở của thế giới quan khoa học và để xây dựng nên những biểu tượng chung về thế giới trong đời sống tâm lí của trẻ em.

Những tri thức này có thể được tồn tại ở những dạng chủ yếu như sau :

- Tri thức về các sự kiện thông thường cũng như sự kiện khoa học ;

- Các khái niệm cơ bản và thuật ngữ khoa học ;

- Các quy luật, định luật và học thuyết ;

- Những tri thức về lịch sử khoa học cũng như phương thức thu lượm tri thức, phương pháp nhận thức và cách thức hoạt động – giao tiếp ;

- Những tri thức về các chuẩn mực cũng như thái độ và tiêu chí đánh giá đối tượng do xã hội quy định.

Toàn bộ những tri thức này sẽ có vai trò khác nhau nhưng chúng có mối quan hệ tương tác và liên hệ chặt chẽ với nhau trong hoạt động nhận thức của trẻ. Vì vậy, người thầy giáo phải quan tâm đến việc hình thành chúng một cách đồng bộ, toàn diện và có hiệu quả.

Toàn bộ hệ thống tri thức trên sẽ phải được các em vận dụng, luyện tập để trở thành kĩ xảo và kĩ năng. Có những loại kĩ xảo, kĩ năng mang tính chất chung nhất cho việc thức hiện các hoạt động trí óc và hoạt động thực

tiền. Đồng thời cũng có những kĩ xảo, kĩ năng chuyên biệt dùng để giải quyết các nhiệm vụ học tập của từng môn, liên môn và chung cho nhiều môn. Để có thể giải quyết tốt được các nhiệm vụ học tập, cần phải hình thành cho các em những hệ thống *kĩ năng định hướng, thực hiện và kiểm tra*. Bên cạnh kĩ năng, kĩ xảo *học tập*, người thầy giáo tiểu học còn phải quan tâm đến việc hình thành cả một hệ thống những kĩ năng, kĩ xảo *lao động, vui chơi và giao tiếp* cho học sinh.

Khi đã nắm vững hệ thống những kinh nghiệm hoạt động sáng tạo do loài người đã tích lũy được trong quá trình phát triển các hoạt động thực tiễn, học sinh sẽ có khả năng và năng lực cần thiết để kế tục, phát huy và phát triển nền văn hoá xã hội. Những kinh nghiệm này có tác dụng tạo ra được những tiền đề tâm lí cần thiết để các em có thể độc lập suy nghĩ, tìm ra phương thức giải quyết vấn đề mới và chuẩn bị tham gia tích cực vào thực tiễn cuộc sống. Điều kiện quan trọng của việc tham gia cải tạo thực tiễn là năng lực sáng tạo. Nhờ có các phẩm chất của năng lực này, học sinh sẽ có thể biết cách vận dụng các tri thức, kĩ xảo và kĩ năng đã có để tiến hành giải quyết một cách độc lập các tình huống mới lạ, khó khăn và phức tạp. Đồng thời, nó còn có thể giúp cho các em biết nhìn ra được cái mới trong các tình huống quen thuộc như: biết khám phá ra chức năng mới của đối tượng; tìm ra cách phối hợp các phương thức hoạt động đã biết vào tình huống mới; biết nhìn ra cấu trúc thực của đối tượng; biết tìm ra phương án giải quyết tối ưu, hợp lí nhất vấn đề trong vô vàn phương án đã có...

Trong nội dung dạy học, những phương thức đối nhân xử thế, kinh nghiệm thể hiện thái độ đúng đắn đối với thế giới tự nhiên – xã hội cũng như với nhóm – tập thể, người khác, với bản thân là rất quan trọng, cần thiết. Những kinh nghiệm này cùng với tri thức, kĩ xảo, kĩ năng đã có sẽ góp phần hình thành lí tưởng, niềm tin, hệ thống thái độ, quan điểm đánh giá những biểu hiện trong đời sống theo những chuẩn mực xác định.

2. Ý nghĩa, nhiệm vụ và quy luật của dạy học

* Nhân cách của trẻ em được hình thành bằng nhiều con đường khác nhau như dạy học, lao động sản xuất, sinh hoạt tập thể, vui chơi, các

hoạt động – giao tiếp trong môi trường xã hội... Dạy học là một con đường có ý nghĩa đặc biệt quan trọng vì những lí do sau đây :

- Dạy học được coi là con đường phát triển nhân cách đúng đắn và ngắn nhất. Nó được thực hiện một cách có kế hoạch, có mục đích, có biện pháp và phương tiện thống nhất từ trung ương đến địa phương và được đảm bảo bằng hệ thống pháp luật. Người thầy đã được đào tạo một cách chuyên biệt, có đạo đức và kĩ năng đủ để đảm bảo cho họ có thể thực hiện tốt các nhiệm vụ dạy học. Dạy học được coi là một con đường thuận lợi nhất, giúp cho học sinh có thể nắm vững cả một khối lượng tri thức lớn với chất lượng cao trong khoảng thời gian ngắn nhất ;

- Dạy học là con đường quan trọng bậc nhất để giúp cho học sinh có thể phát triển được một cách có hệ thống những năng lực hoạt động trí tuệ và tư duy sáng tạo ;

- Dạy học được coi là một trong những con đường chủ yếu nhất để giáo dục thế giới quan, phẩm chất đạo đức và lí tưởng cho học sinh.

* Dạy học có những nhiệm vụ cơ bản như sau :

- Hình thành cho học sinh được một hệ thống những tri thức khoa học phổ thông, cơ bản, hiện đại, phù hợp với thực tiễn cũng như với các điều kiện tự nhiên, xã hội, tư duy và rèn luyện cho các em hệ thống kĩ năng, kĩ xảo tương ứng ;

- Phát triển năng lực hoạt động trí tuệ – năng lực tư duy sáng tạo cho học sinh. Dạy học sẽ làm phát triển các phẩm chất của năng lực hoạt động trí tuệ như tính định hướng, bề rộng, chiều sâu, tính linh hoạt, tính mềm dẻo, tính độc lập, tính nhất quán, tính phê phán, tính khái quát cũng như khả năng phân tích, năng lực phân tư và hành động trên bình diện trí óc trong hoạt động tư duy cho học sinh ;

- Trên cơ sở của việc hình thành tri thức, kĩ năng cho học sinh, phát triển ở các em thế giới quan, nhân sinh quan, lí tưởng, niềm tin và những phẩm chất đạo đức của con người Việt Nam mới.

* Dạy học có những quy luật chung, đó là :

- Tính quy định xã hội đối với quá trình dạy học ;
- Thống nhất biện chứng giữa dạy và học cũng như giữa dạy học với sự phát triển nhân cách của học sinh ;
- Thống nhất biện chứng giữa nội dung với phương pháp, phương tiện dạy học cũng như giữa việc xây dựng kế hoạch, tổ chức, điều khiển và kiểm tra hoạt động học tập của học sinh trong chu trình dạy học.

Các quy luật này liên hệ và tác động qua lại lẫn nhau. Nhưng quy luật thứ hai có tính chất cơ bản. Nó có tác dụng chi phối và bao trùm các quy luật khác. Với ý nghĩa này, Iu.K. Babanxki đã chỉ ra rằng, chỉ có trong sự tác động qua lại một cách tích cực giữa thầy giáo với học sinh thì mới xuất hiện được quá trình dạy học. Nếu phá vỡ mối liên hệ cũng như sự tác động qua lại lẫn nhau giữa dạy và học sẽ có thể làm mất đi quá trình toàn vẹn đó.

* Để có thể tổ chức và điều khiển được hệ thống “Thầy – Trò”, chúng ta phải đảm bảo tốt các yêu cầu sau :

- Nhận thức rõ được mục đích của việc điều khiển ;
- Phải tổ chức tốt được các mối liên hệ xuôi và ngược trong quá trình dạy học ;
- Phải lựa chọn được những phương pháp dạy học thích hợp, trên cơ sở phân tích những thông tin và những dạng hoạt động của thầy và trò, thầy giáo phải xác định rõ được yêu cầu, nhiệm vụ, nội dung hoạt động của mình cũng như của các học sinh, biết tiến hành tổ chức thực hiện và kiểm tra đánh giá kết quả việc thực hiện nhiệm vụ dạy học theo kế hoạch.

Học sinh vừa đối tượng giảng dạy vừa là chủ thể của nhận thức, của hoạt động học tập. Trong dạy học, hoạt động và dạy của thầy là quá trình *tổ chức, điều khiển, chỉ đạo*. Hoạt động học tập của học sinh là quá trình *tự tổ chức, tự điều khiển và hành động một cách tích cực*. Cấu trúc của dạy học sẽ được diễn ra theo algoritme như sau :

- Phát lệnh ;
- Thực hiện lệnh với các mức độ tích cực bình thường hoặc độc lập một nửa, độc lập và tích cực sáng tạo ;
- Thu các tín hiệu ngược ngoài và ngược trong ;

- Phát lệnh mới;
- Phân tích đánh giá kết quả.

3. Bản chất, động lực và logic của quá trình dạy học

* Xét về bản chất, chúng ta có thể cho rằng quá trình dạy học là quá trình nhận thức của học sinh được diễn ra trong các điều kiện của sự tổ chức sư phạm một cách đặc biệt. Đó là quá trình phản ánh hiện thực khách quan vào ý thức các em. Nó cũng được diễn ra theo quy luật từ trực quan đến tư duy và thực tiễn. Nội dung của hoạt động nhận thức của các em được coi là sự vật – hiện tượng *khách quan* nhưng hình thức biểu hiện của nó lại mang tính chất *chủ quan*. Dưới sự tổ chức, lãnh đạo, kiểm tra và đánh giá của thầy giáo, học sinh sẽ tiến hành giải quyết một hệ thống những nhiệm vụ học tập để mang lại cái mới chủ quan có tính chất độc đáo cho riêng mình trong một thời gian xác định. Thông qua việc nắm vững hệ thống tri thức, kỹ năng và kỹ xảo mà các phẩm chất đạo đức của học sinh cũng sẽ được hình thành.

* Việc giải quyết tốt những mâu thuẫn bên trong đang nảy sinh của chính quá trình dạy học sẽ tạo ra động lực để thúc đẩy sự phát triển trí tuệ. Các mâu thuẫn đó sẽ phản ánh tính chất tác động giữa các nhân tố trong cấu trúc của quá trình dạy học. Các mâu thuẫn đó có thể là :

- Mâu thuẫn giữa mục đích, nhiệm vụ đã được nâng cao và hoàn thiện với nội dung dạy học còn ở trình độ thấp kém, lạc hậu ;
- Mâu thuẫn giữa nội dung dạy học đã được hiện đại hoá với phương pháp và phương tiện dạy học vẫn còn cũ kỹ ;
- Mâu thuẫn giữa yêu cầu và nhiệm vụ học tập với năng lực nhận thức còn rất hạn chế của học sinh ;
- Mâu thuẫn giữa nội dung, phương pháp, phương tiện dạy học đã được hiện đại hoá với trình độ chuyên môn – nghiệp vụ còn bị thấp kém của thầy giáo ;
- Mâu thuẫn giữa trình độ tư duy cao của thầy giáo với trình độ tư duy thấp kém của trò.

Bên cạnh các mâu thuẫn trên còn có những mâu thuẫn giữa các yếu tố trong từng cấu trúc của quá trình dạy học như sau :

- Trong mục đích và nhiệm vụ dạy học còn có mâu thuẫn giữa những yêu cầu cao về việc nắm vững tri thức, kĩ năng, kĩ xảo với yêu cầu không đúng mức về mặt giáo dục ;

- Trong phương pháp dạy học lại có mâu thuẫn giữa việc sử dụng phương pháp thuyết trình trừu tượng với năng lực tư duy chưa được phát triển của học sinh ;

- Trong hoạt động dạy có thể có mâu thuẫn giữa trình độ chuyên môn giỏi với trình độ nghiệp vụ sư phạm còn non yếu của thầy giáo.

Quá trình dạy học luôn được phát triển còn phụ thuộc vào việc giải quyết tốt các mâu thuẫn bên ngoài. Đó là mâu thuẫn giữa các nhân tố trong cấu trúc của quá trình dạy học với các nhân tố của môi trường kinh tế – văn hoá như giữa tiến bộ khoa học – kĩ thuật với nội dung dạy học còn lạc hậu, giữa sự tiến bộ của chế độ – chính trị – xã hội với nhiệm vụ dạy học chưa được nâng cao.

Trong tất cả những mâu thuẫn trên, mâu thuẫn giữa yêu cầu cao nhiệm vụ học tập với trình độ phát triển trí tuệ còn hạn chế của học sinh được coi là *mâu thuẫn cơ bản* của quá trình dạy học.

Nếu giải quyết được tốt các mâu thuẫn này thì trình độ học tập của học sinh sẽ được nâng cao. Như vậy, nó sẽ tạo nên động lực chủ yếu của quá trình dạy học.

* Điều kiện đảm bảo cho việc giải quyết tốt các mâu thuẫn của quá trình dạy học là :

- Chủ thể học tập phải ý thức đầy đủ được nội dung của mâu thuẫn, từ đó xuất hiện nhu cầu giải quyết vấn đề nhằm hoàn thành nhiệm vụ học tập ;

- Nội dung của nhiệm vụ được giải quyết phải phù hợp với năng lực của học sinh. Mâu thuẫn nảy sinh chỉ được giải quyết tốt khi nó vừa sức với các em. Trong não của các em, ở vùng phát triển trí tuệ gần nhất luôn có nhiều tiềm năng. Khi có những tác động sư phạm, nhờ vào sự nỗ lực cao của học sinh mà các tiềm năng đó được trở thành hiện thực thì mâu thuẫn cơ bản được giải quyết ;

* Sự tổng hợp logic của môn học với logic nhận thức của học sinh sẽ làm thành logic của quá trình dạy học. Đó chính là cơ sở để xây dựng nên các khâu của quá trình dạy học như sau :

- Hình thành nhu cầu, kích thích thái độ học tập tích cực của học sinh ;
- Tổ chức và điều khiển học sinh tiến hành nắm vững tri thức mới ;
- Tổ chức và điều khiển học sinh củng cố tri thức ;
- Tổ chức và điều khiển học sinh tiến hành rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo ;
- Tiến hành kiểm tra và đánh giá việc nắm vững tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của học sinh và tổ chức, điều khiển các em thực hiện việc tự kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của mình.

Những khâu này sẽ được tổng hợp lại thành một thể hoàn chỉnh để tạo ra sự tương ứng với một giai đoạn vận động nhất định của quá trình dạy học. Việc phân chia ra các bước hay các giai đoạn này chỉ là tương đối. Nó có thể tương ứng với sự hoàn thành những nhiệm vụ dạy học, một phần nào đó của chương trình. Chúng có thể được vận động liên tục, xen kẽ và thâm nhập vào nhau. Vì vậy, trong quá trình dạy học, chúng ta không nên thực hiện một cách máy móc như trình tự đã nêu ở trên. Với điều kiện thực tế của mỗi tiết học, không nhất thiết phải thực hiện công việc theo đầy đủ các khâu trên mà cần vận dụng một cách linh hoạt cho phù hợp. Trong các quá trình dạy học ở Tiểu học, thầy giáo phải tiến hành các thao tác tổ chức, thiết kế, điều khiển hoạt động học tập của học sinh một cách sáng tạo, tránh lặp đi lặp lại gây sự nhàm chán. Thao tác mẫu của thầy đóng vai trò hết sức quan trọng. Để học sinh thực hiện các nhiệm vụ học tập một cách chủ động, tích cực, tự giác và hăng say, thầy giáo phải cố gắng đưa học sinh vào tình huống có vấn đề, khai thác triệt để các mâu thuẫn trong từng khâu của quá trình dạy học.

II – CÁC NGUYÊN TẮC, PHƯƠNG PHÁP VÀ HÌNH THỨC TỔ CHỨC DẠY HỌC

1. Nguyên tắc dạy học

Nguyên tắc dạy học là các *luận điểm cơ bản có tính chất quy luật của lí luận dạy học*. Nó có tác dụng chỉ đạo về mặt phương pháp luận, đảm bảo cho toàn bộ tiến trình giảng dạy và học tập diễn ra phù hợp với mục đích là thực hiện tốt các nhiệm vụ dạy học. Dựa trên cơ sở thực tiễn, căn cứ vào mục tiêu đào tạo cũng như mục đích, nhiệm vụ, quy luật dạy học và đặc điểm tâm – sinh lí của học sinh, hệ thống những nguyên tắc dạy học đã được xác định theo những nội dung như sau :

a) Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữ tính khoa học và tính giáo dục trong dạy học

Những tri thức được đưa vào dạy học trong nhà trường phải đảm bảo tính chính xác, tính khoa học về tự nhiên, xã hội – nhân văn và kĩ thuật và công nghệ. Dạy học phải giúp học sinh hình thành phương pháp học tập, thế giới quan, phẩm chất nhân cách và thói quen suy nghĩ cũng như phong cách làm việc.

Để thực hiện được tốt nguyên tắc này, cần có các biện pháp sau :

- Hình thành cho học sinh những chân lí đã được khẳng định rõ ràng trong khoa học hiện đại, làm cho các em thấu hiểu được thực tế tự nhiên xã hội và con người Việt Nam ;

- Hình thành ở các em ý thức phê phán và năng lực phân tích đối tượng. Việc trình bày tri thức khoa học phải theo đi một hệ thống lôgic chặt chẽ ;

- Cho học sinh tiếp xúc và làm quen với một số phương pháp nghiên cứu khoa học đơn giản. Hình thành ở các em năng lực tư duy khoa học và thói quen của người nghiên cứu.

b) Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa lí luận và thực tiễn trong dạy học

Trong dạy học phải làm cho học sinh nắm vững được tri thức lí luận và vận dụng được lí luận đó vào việc cải tạo hiện thực.

Biện pháp đảm bảo cho việc thống nhất giữa lí luận và thực tiễn trong dạy học có nội dung như sau :

- Phải lựa chọn được những tri thức phổ thông, cơ bản, phù hợp với tự nhiên, xã hội và tư duy của người Việt Nam làm nội dung dạy học nhằm chuẩn bị toàn diện cho học sinh đi vào thực tiễn. Trong dạy học phải chỉ rõ được nguồn gốc thực tiễn của mọi tri thức khoa học cũng như đưa thực tiễn vào nội dung dạy học. Trên cơ sở đó, chỉ ra những phương hướng ứng dụng tri thức vào thực tiễn ;

- Tăng cường vận dụng các phương pháp thí nghiệm, thực nghiệm, luyện tập, nghiên cứu thực tế, tham quan trong dạy học nhằm tập cho học sinh biết cách vận dụng những tri thức đã học vào giải quyết các tình huống mới ;

- Tăng cường các hình thức dạy học mang tính thực tiễn như dạy học ở vườn trường, xưởng trường, cơ sở sản xuất công – nông nghiệp, trạm – trại...

c) Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa cái cụ thể và trừu tượng trong dạy học

Cái trừu tượng là khái quát cái cụ thể. Cái cụ thể làm nên cái trừu tượng. Để đảm bảo được nguyên tắc này trong dạy học, phải làm cho học sinh có những điều kiện để tiếp xúc trực tiếp với sự vật, hiện tượng hay hình ảnh của chúng, có thể cho các em đi quan sát thực tế đối tượng rồi từ đó tổ chức trao đổi để rút ra được những quy luật chung về chúng. Cũng có thể cho học sinh nắm vững những đơn vị tri thức chung, trừu tượng nhất rồi liên hệ chúng với thực tế. Nguyên tắc này còn đòi hỏi đảm bảo mối quan hệ qua lại giữa tư duy cụ thể – trực quan với tư duy trừu tượng.

Để đảm bảo tuân thủ nguyên tắc này trong dạy học ở Tiểu học, chúng ta cần lưu ý các điểm sau :

- Sử dụng và phối hợp nhiều phương tiện trực quan. Biết kết hợp việc trình bày trực quan với lời nói. Đảm bảo cho học sinh thực hiện tốt tất cả các hành động với đối tượng cảm tính lẫn hành động trí óc trong dạy học ;

- Rèn luyện cho học sinh kĩ năng quan sát và khái quát hoá để rút ra kết luận. Sử dụng ngôn ngữ trong sáng, hàm súc, giàu hình ảnh khi trình bày nội dung dạy học ;

- Rèn cho học sinh có kĩ năng nắm vững những tri thức trừu tượng đã được khái quát hoá để vận dụng vào thực tế nhằm giải quyết tốt một vấn đề cụ thể, riêng biệt qua các bài tập thiết kế, kĩ thuật hoặc sơ đồ hoá.

d) Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa tính vững chắc của tri thức, kĩ năng, kĩ xảo với tính mềm dẻo của tư duy

Nguyên tắc này đòi hỏi trong dạy học ở Tiểu học phải làm cho học sinh nắm vững được các tri thức, kĩ năng, kĩ xảo, và khi cần, các em có thể nhớ lại và vận dụng chúng vào thực tiễn để giải quyết các tình huống mới lạ bằng khả năng phân tích, năng lực phản tư và hành động trí óc.

Các biện pháp cần thiết cho việc thực hiện nguyên tắc này là :

- Phải nhấn mạnh và làm cho học sinh tập trung chú ý vào những vấn đề cơ bản, cốt lõi của nội dung tài liệu. Coi trọng hành động vận dụng, ghi nhớ ý nghĩa và xác định mục tiêu ghi nhớ lâu bền đối với toàn bộ những nội dung dạy học ;

- Phải hướng dẫn cho học sinh biết cách sử dụng sách giáo khoa và tài liệu tham khảo trong khi nghe giảng và lúc tự học. Thường xuyên biết nêu vấn đề và chỉ đạo giải quyết tình huống một cách độc lập để phát triển các thành phần của hoạt động tư duy lí luận cho học sinh.

- Đảm bảo việc tổ chức và chỉ đạo tốt các quá trình ôn luyện. Bằng mọi cách phải tạo ra được năng lực thích ứng cao trước sự biến đổi của hoàn cảnh cho học sinh. Đảm bảo cho các khâu học lí thuyết, ôn tập cũng như vận dụng những nội dung học tập được diễn ra một cách thống nhất, thường xuyên và có hiệu quả.

d) Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa tính vừa sức chung với tính vừa sức riêng trong dạy học

Trong dạy học phải có những nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức phù hợp với trình độ phát triển chung của học sinh trong lớp cũng như từng đối tượng, từng em nhằm đảm bảo cho học sinh có thể phát triển tối đa năng lực của mình. Phải nêu ra được những yêu cầu sư phạm phù hợp với giới hạn cao nhất của vùng phát triển trí tuệ gần nhất của trẻ. Phải biết quan tâm đến trình độ phát triển chung và riêng của từng loại đối tượng học sinh.

Biện pháp thực hiện nguyên tắc này bao gồm những nội dung cơ bản như sau :

- Nghiên cứu sâu sắc về tình hình của lớp và từng em để nắm vững đặc điểm chung cũng như đặc điểm riêng về tất cả các mặt của học sinh để có tác động sư phạm phù hợp. Phải tổ chức dạy học theo đúng logic của hoạt động nhận thức và logic môn học ;

- Thường xuyên theo dõi để nắm vững khả năng lĩnh hội, tư duy và hành động của học sinh để có những tác động phù hợp ;

- Đảm bảo tính cá biệt hoá của dạy học. Tổ chức tốt việc dạy lý thuyết, thực hành và bồi dưỡng, phụ đạo dưới nhiều hình thức khác nhau phù hợp với từng đối tượng học sinh. Biết tận dụng sức mạnh của tập thể lớp và nhóm để các em giúp nhau học tập.

e) Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa tập thể và cá nhân trong dạy học

Phải tổ chức, điều khiển được sự tương tác về hành động và quan hệ lẫn nhau của nhóm cũng như cá nhân trong học tập. Hoạt động học tập của trẻ phần lớn được diễn ra trong các điều kiện của tập thể lớp. Tính chất của mối quan hệ qua lại lẫn nhau giữa mọi người trong nhóm, đặc điểm không khí học tập của cả lớp và đặc điểm tâm lý của từng học sinh đều được coi là những nhân tố quan trọng. Chúng có quan hệ với nhau và quy định chất lượng, hiệu quả của dạy học.

Để đảm bảo thực hiện được nguyên tắc này cần phải chú ý đến các biện pháp sau đây :

- Xây dựng tập thể lớp vững mạnh có truyền thống học tập tốt. Tạo dư luận tích cực để tác động đến việc học tập của từng em. Làm cho tất cả học sinh đều nhận thức đầy đủ, rõ ràng, sâu sắc về mục đích và nhiệm vụ của mình để từ đó từng em xác định được động cơ, thái độ học tập đúng đắn ;

- Tổ chức tốt hoạt động học tập tập trung dưới nhiều hình thức để mọi người có điều kiện phát triển được năng lực và giúp đỡ nhau. Đảm bảo cho việc học cá nhân được thực hiện một cách nghiêm túc và có chất lượng ;

- Thầy giáo luôn thực hiện tốt vai trò chủ đạo trong chỉ đạo việc kết hợp hình thức học nhóm với học cá nhân của học sinh.

10.10.20

g) Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa vai trò chỉ đạo của thầy giáo với tính tự giác, tích cực, độc lập của học sinh trong dạy học

Thầy giáo tiểu học giữ vai trò quyết định đối với sự phát triển của trẻ. Nhân cách của học sinh chỉ được phát triển thông qua hành động của chính các em. Chỉ khi nào đảm bảo được sự thống nhất giữa vai trò chủ đạo của thầy với tính tích cực, chủ động, sáng tạo, tự giác và hăng say của trò thì mục đích dạy học mới được thực hiện.

Để tạo ra được sự thống nhất này, cần thực hiện các biện pháp như sau :

- Giáo dục ý thức, nhu cầu, động cơ, tâm thế, thái độ học tập đúng đắn cho tất cả các em. Giáo dục phong cách học tập đúng đắn và đảm bảo các mối liên hệ ngược trong dạy học ;

- Xây dựng tập thể lớp vững mạnh và tạo cho từng em có điều kiện thuận lợi để tiến hành việc học tập tích cực với các phương tiện hiện có ;

- Đảm bảo giảng dạy theo hướng tích cực hoá hoạt động của học sinh và vai trò quyết định của thầy giáo trong dạy học.

2. Các phương pháp dạy học ở Tiểu học

Phương pháp dạy học được hiểu là tổ hợp những con đường và cách thức hoạt động của thầy giáo cũng như học sinh nhằm thực hiện tốt các nhiệm vụ dạy học. Các phương pháp dạy học được sử dụng nhằm mang đến cho học sinh những sản phẩm không có sẵn mà được tạo ra bằng chính hành động của các em.

a) Nhóm các phương pháp dùng lời

Căn cứ vào phương thức dùng lời nói cũng như chữ viết trong dạy học, người ta đã xây dựng nên nhóm các phương pháp dùng lời như *thuyết trình, dùng sách giáo khoa và các tài liệu học tập khác, vấn đáp*.

Thuyết trình là phương pháp mà thầy giáo dùng lời nói để trình bày, thông báo những tri thức hoặc mô tả sự vật, hiện tượng, quá trình diễn biến của đối tượng trong tự nhiên, xã hội, tư duy nhằm giúp cho học sinh thu nhận được nội dung thông tin trong những tài liệu cần thiết. Trong thuyết trình, các phương pháp giảng thuật, giảng giải và giảng diễn được thực hiện

bằng phương tiện lời nói sinh động của thầy giáo để trình bày một cách có hệ thống tài liệu mới với một khoảng thời gian xác định hoặc nêu thêm những vấn đề phức tạp, khó ở mức độ cần thiết mà học sinh không thể tự học.

Những phương pháp này được dùng để trình bày những vấn đề của thực tế qua mô tả, kể chuyện và hệ thống hoá những tri thức đã thu lượm được. Chúng được dùng ở tất cả các lớp. Khi sử dụng các phương pháp này, ngôn ngữ của thầy giáo phải rõ ràng, dễ hiểu, ngắn gọn, súc tích có thiện cảm, dẫn chứng minh hoạ một cách cụ thể. Đây là những phương pháp dạy học rất thông dụng, tiện lợi nhưng không nên lạm dụng vì trẻ em tuổi nhi đồng không ưa dùng cách thuyết lí dài dòng, khô khan, trừu tượng.

Để nâng cao hiệu quả dạy học cũng như giảm bớt được mức độ thụ động – tiêu cực và phát triển hứng thú học tập cho các em, nội dung thuyết trình phải là những tri thức cơ bản, hiện đại, có hệ thống, chính xác theo một lôgic chặt chẽ bằng ngôn ngữ sinh động, rõ ràng, hấp dẫn và theo một dàn ý nhất định. Đồng thời cần sử dụng kết hợp thuyết trình các phương pháp trình bày trực quan, với vấn đáp.

Vấn đáp là phương pháp mà thầy giáo và học sinh dùng lời để đối thoại, trao đổi với nhau nhằm làm sáng tỏ vấn đề hoặc tìm ra tri thức mới, rút ra những kết luận cũng như tổng kết, ôn tập, củng cố, mở rộng, khơi sâu tri thức và kiểm tra kết quả học tập. Có thể sử dụng các hình thức vấn đáp, gọi mở, củng cố, tổng kết và kiểm tra. Nếu được vận dụng đúng đắn, vấn đáp sẽ có tác dụng phát huy được năng lực tư duy, tính tích cực – độc lập suy nghĩ, khả năng diễn đạt khi trình bày vấn đề và tạo ra không khí học tập sôi nổi trong tập thể lớp.

Nhờ có vấn đáp mà giáo viên có được những thông tin cần thiết về trình độ cũng như đặc điểm cá biệt của học sinh, từ đó có biện pháp tác động cho phù hợp. Nhưng nếu không biết cách sử dụng hợp lí, phương pháp này dễ tốn thời gian, làm ảnh hưởng tiêu cực đến việc thực hiện kế hoạch dạy học. Cần chú ý gia công một cách hợp lí vấn đề khi xây dựng *nội dung câu hỏi, những gợi mở* cũng như các phương án trả lời, chú ý rèn luyện nâng cao *nghệ thuật vấn đáp* trong dạy học.

Sử dụng sách giáo khoa và tài liệu tham khảo là phương pháp dùng lời để thu thập, mở rộng, khơi sâu, luyện tập cũng như kiểm tra tri thức trong dạy học. Sách và tài liệu tham khảo là phương tiện quan trọng khi giảng dạy. Giáo viên cần biết cách dùng nó một cách hợp lí khi soạn bài cũng như khi tiến hành dạy học. Phải hình thành được cho học sinh những kĩ năng sử dụng nó để giải quyết các nhiệm vụ học tập ở lớp cũng như ở nhà. Tạo cho các em có khả năng biết đọc một mạch, đọc nghiên cứu, kể lại, lập dàn ý xây dựng đề cương để giải quyết các vấn đề được nêu ra khi phân tích nội dung của sách báo cũng như các tài liệu học tập.

b) Các phương pháp dạy học trực quan

Phương pháp dạy học trực quan gồm có *quan sát* và *trình bày trực quan*. Hai phương pháp này được sử dụng trong mối liên hệ mật thiết với nhau. Quan sát là tri giác có chủ định. Nó được sử dụng rộng rãi trong dạy học nhằm giúp cho học sinh tự rút ra được những kết luận khái quát về đối tượng. Học sinh có thể tiến hành quan sát đối tượng một cách độc lập hoặc dưới sự chỉ đạo trực tiếp của thầy giáo.

Quan sát là tri giác đối tượng có chủ định với sự tập trung ý thức cao độ. Có thể có các loại hình quan sát trực tiếp hoặc gián tiếp, quan sát khía cạnh hay toàn diện, quan sát theo giai đoạn hoặc lâu dài, quan sát có bố trí hay quan sát tự nhiên, quan sát bước đầu, quan sát kiểm nghiệm, quan sát chất lượng, quan sát số lượng, quan sát khi thấy giáo trình bày tài liệu mới cũng như trong quá trình làm thí nghiệm, thực nghiệm, lao động, ôn tập và củng cố tri thức... Trước khi hướng dẫn học sinh quan sát, thầy giáo phải xác định rõ mục đích, yêu cầu, mức độ nhiệm vụ, kế hoạch, phương pháp và cách thức quan sát. Phải hướng dẫn học sinh biết cách quan sát đối tượng học tập. Dẫn dần từng bước, phải hình thành ở các em kĩ năng tự quan sát, ghi chép những thông tin về đối tượng, rồi rút ra kết luận khái quát và viết bản tường trình về kết quả.

Trình bày trực quan được hiểu là phương pháp sử dụng các phương tiện trực quan trước và trong khi học tập các tài liệu mới cũng như khi ôn tập, củng cố, kiểm tra tri thức, kĩ năng và kĩ xảo. Có thể dùng các vật thật tượng trưng, vật tạo hình hay đồ dùng trực quan có hình khối, trực quan in,

trực quan có màn ảnh và phát thành tiếng làm các phương tiện trực quan trong dạy học. Đồ dùng trực quan được coi như là cái giá mang cụ thể của những đơn vị tri thức – đối tượng trừu tượng.

Các phương tiện trực quan nếu được chuẩn bị và sử dụng khéo léo sẽ phát huy được tác dụng của nhiều giác quan tham gia vào tri giác đối tượng, thuận lợi cho việc kết hợp hai hệ thống tín hiệu thứ nhất và thứ hai với nhau, giúp học sinh dễ hiểu bài, nhớ lâu, có hứng thú sâu khi tiếp thu tri thức. Đồng thời, trực quan còn có tác dụng làm phát triển ở học sinh năng lực chú ý, óc quan sát, sự say mê, óc tò mò – tìm tòi – ham hiểu biết và khả năng khám phá – phát hiện cái mới.

Tuy nhiên nếu quá lạm dụng trực quan, chúng ta sẽ làm giảm sự phát triển tư duy trừu tượng ở trẻ. Phải biết cách tạo lập, bảo quản và sử dụng hợp lí đồ dùng trực quan. Đồ dùng trực quan phải đảm bảo tính sư phạm, tính thẩm mĩ và tính kinh tế. Cần đặc biệt quan tâm đến việc sử dụng hợp lí các máy dạy học, phương tiện nghe nhìn, ti vi, video, cassette, máy vi tính và phim ảnh trong dạy học.

c) Các phương pháp dạy học thực tiễn

Dạy học thực tiễn được bao gồm phương pháp độc lập làm thí nghiệm, luyện tập và ôn tập.

Độc lập làm thí nghiệm là phương pháp thường dùng trong việc học tập và nghiên cứu các môn khoa học thực nghiệm. Nó có tác dụng gây ra hứng thú, say mê, óc tò mò khoa học và giúp cho việc hiểu biết của học sinh về đối tượng nhận thức có cơ sở khoa học vững chắc.

Luyện tập là tiến hành lặp đi lặp lại nhiều lần những thao tác đối tượng cảm tính cũng như thao tác trí tuệ nhằm làm hình thành và củng cố những tri thức, kĩ xảo, kĩ năng cần thiết cho học sinh. Luyện tập có nhiều hình thức rất đa dạng tùy thuộc vào điều kiện học tập cũng như trình độ nhận thức của học sinh và đặc điểm của bài học – môn học. Phải xác định rõ được động cơ, nhu cầu, tâm thế, ý thức, nội dung, phương pháp, mục đích, cách thức và quy trình cho việc luyện tập. Trên cơ sở đó, chúng ta sẽ tiến hành tổ chức và chỉ đạo một cách khoa học việc luyện tập. Phải nêu được những yêu cầu rèn luyện thường xuyên, sự kiên trì khắc phục khó khăn, sự tập trung chú ý và đổi mới việc luyện tập để đưa lại hiệu quả cao hơn.

Ôn tập là phương pháp giúp cho học sinh tiến hành củng cố, mở rộng, khơi sâu, khái quát hoá, hệ thống hoá những tri thức – kĩ xảo – kĩ năng và phát triển năng lực tư duy. Ôn tập phải được tiến hành thường xuyên, liên tục, có kế hoạch và hệ thống. Phải xác định được tâm thế tiến hành ghi nhớ lâu dài. Tiến hành ôn luyện bằng tất cả thao tác của mọi giác quan kết hợp với tư duy và hành động ứng dụng. Ôn phân tán chứ không ôn tập trung. Ôn xen kẽ và có đề cương. Ôn tập bằng hành động tích cực sẽ giúp chống sự mệt mỏi và quên.

d) Phương pháp kiểm tra, đánh giá tri thức, kĩ năng, kĩ xảo trong dạy học

Sử dụng kiểm tra, đánh giá để có thông tin ngược về chất lượng, hiệu quả của dạy học nhằm tìm kiếm những tác động sư phạm cho phù hợp. Kiểm tra, đánh giá còn có tác dụng củng cố tri thức, phát triển trí tuệ và hình thành được những nét tính cách tốt cho học sinh. Có các hình thức kiểm tra thường xuyên – theo định kì, kiểm tra viết – nói – hành động – quan hệ – thực hành. Phải tiến hành kiểm tra có mục đích và theo kế hoạch, từ đó tiến hành tổ chức đánh giá chất lượng bằng những thông số – chỉ số khách quan.

Cần sử dụng cách kiểm tra cả quá trình và kết quả học tập để có thể đánh giá được toàn diện về chất lượng nắm vững tri thức, đặc điểm kĩ năng cũng như các phẩm chất nhân cách của trẻ. Phải lưu ý sử dụng nhiều hình thức kiểm tra và đảm bảo tính giáo dục của nó. Phải tiến hành kiểm tra sao cho nghiêm túc, khách quan, khoa học và nhẹ nhàng. Điều đó đòi hỏi giáo viên phải có kĩ năng ra đề, coi, chấm bài, trả bài một cách khoa học.

Tóm lại các phương pháp được sử dụng trong dạy học rất đa dạng và phức tạp. Cần biết cách sử dụng chúng linh hoạt trong một tổng thể cho phù hợp với phương pháp bộ môn cũng như nội dung dạy học và năng lực, điều kiện của cả thầy lẫn trò.

3. Các hình thức tổ chức dạy học ở Tiểu học

Dạy học ở Tiểu học được tổ chức theo *dạng toàn lớp, theo nhóm và cá nhân*. Các dạng này được thực hiện thông qua các hình thức cụ thể như sau :

a) Hình thức lên lớp

* Lên lớp là hình thức tổ chức dạy học tập thể theo lớp, mỗi lớp có một số học sinh nhất định thuộc cùng một lứa tuổi, có trình độ nhận thức tương đương nhau. Hình thức lên lớp có những đặc điểm cơ bản như sau :

- Hoạt động học tập sẽ được tiến hành chung cho tất cả học sinh cùng lứa tuổi và trình độ, phù hợp với khả năng bao quát của thầy giáo, ở một địa điểm phòng học xác định. Vì vậy, tính chất của các mối quan hệ qua lại lẫn nhau giữa mọi người và đặc trưng của bầu không khí tâm lý tích cực học tập của tập thể lớp sẽ là những nhân tố quan trọng, quy định chất lượng và hiệu quả học tập của từng em ;

- Dạy học được tiến hành theo thời khoá biểu. Thời gian dạy học được phân ra thành tiết học với số lượng tăng dần từ đầu đến cuối cấp. Những quy định này dựa vào đặc điểm nhận thức, sức tập trung chú ý của học sinh và yêu cầu của vệ sinh học đường ;

- Thầy giáo là người trực tiếp tổ chức và điều khiển hoạt động học tập của học sinh cũng như tất cả hoạt động – quan hệ trong lớp và có sự chú ý đến đặc điểm riêng biệt của từng em.

* Hình thức lên lớp có những *ưu điểm* như sau :

- Tạo ra điều kiện thuận lợi cho việc đào tạo hàng loạt học sinh, đáp ứng được yêu cầu của phổ cập giáo dục cũng như của đào tạo lớp công nhân kỹ thuật và cán bộ khoa học kỹ thuật với quy mô lớn ;

- Đảm bảo cho học sinh có thể lĩnh hội được tri thức và rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo một cách có kế hoạch, có hệ thống, phù hợp với những yêu cầu của tâm lý học, giáo dục học và vệ sinh học đường ;

- Đảm bảo được sự thống nhất trong phạm vi toàn quốc về các mặt kế hoạch và nội dung dạy học. Tạo ra được điều kiện thuận lợi cho việc bồi dưỡng tinh thần tập thể cũng như những phẩm chất đạo đức khác cho học sinh.

* Hình thức lên lớp cũng có những *nhược điểm* như sau :

- Học sinh không có đủ thời gian để nắm vững toàn bộ những tri thức, kỹ năng và kỹ xảo ;

- Giáo viên không có điều kiện để chú ý đầy đủ đến đặc điểm nhận thức riêng biệt của từng học sinh ;

- Khó có điều kiện để thoả mãn được nhu cầu nhận thức rộng rãi và sâu sắc về những tri thức vượt ra ngoài phạm vi quy định của chương trình ở học sinh.

Do vậy, cần nhận thức được rằng lên lớp tuy là hình thức dạy học cơ bản nhưng vẫn cần có sự hỗ trợ của các hình thức dạy học khác.

* Hình thức lên lớp có các loại bài như lĩnh hội tri thức mới, luyện tập kĩ năng – kĩ xảo – khái quát hoá – hệ thống hoá những vấn đề đã học, kiểm tra tri thức – kĩ năng – kĩ xảo và bài hỗn hợp.

Bài lĩnh hội tri thức mới có mục đích là tổ chức, điều khiển học sinh tiến hành lĩnh hội tri thức mới. Cấu trúc của giờ học dạy bài mới được xác định như sau : Tổ chức lớp. Tiến hành nắm vững số em có mặt, vắng mặt với lí do, ổn định trật tự, chuẩn bị làm việc → *Tích cực hoá tri thức đã học* làm chỗ dựa cho việc nắm vững những đơn vị tri thức mới qua đàm thoại, kiểm tra và trình bày bằng lời → *Định hướng*, nêu đề bài, mục đích và nhiệm vụ của bài học bằng nhiều hình thức sinh động để thu hút chú ý của học sinh vào vấn đề một cách tự nhiên → *Giảng bài mới*, tiến hành vận dụng các phương pháp, hình thức và phương tiện dạy học thích hợp để tổ chức, điều khiển học sinh nắm tri thức mới một cách tích cực, độc lập → *Củng cố, hệ thống hoá* tri thức đã học bằng đàm thoại, giải bài tập, cho xem phim hoặc thấy giáo trình bày bài để giúp cho học sinh có thể gắn tri thức mới này với những kinh nghiệm đã có → *Tổng kết bài học* bằng cách thông báo ngắn gọn, súc tích những vấn đề vừa học để học sinh ghi nhớ, nhận xét tinh thần, thái độ và kết quả giờ học → *Hướng dẫn cách học bài, làm bài và ra bài tập về nhà*.

Bài luyện tập kĩ năng, kĩ xảo có mục đích là tổ chức, điều khiển quá trình giải quyết các nhiệm vụ rèn luyện để nắm vững kĩ năng, kĩ xảo nào đó của học sinh. Cấu trúc chung của loại bài luyện tập này được xác định như sau : *Tổ chức lớp* → *Định hướng* bằng thông báo đề bài, mục đích, yêu cầu, nhiệm vụ luyện tập, mức độ, phương tiện và quy trình hành động phải thực

hiện → *Tích cực hoá tri thức*, kinh nghiệm đã có để thực hiện hành động → *Giới thiệu lý thuyết luyện tập* kết hợp với đàm thoại và làm mẫu → *Tổ chức*, điều khiển, theo dõi quá trình tự luyện tập một cách độc lập của học sinh theo đúng nội dung, yêu cầu và cách thức luyện tập đã định → *Tổng kết bài học*, nhận xét, đánh giá tinh thần, thái độ và kết quả luyện tập của học sinh → *Ra bài tập về nhà* và hướng dẫn phương thức giải quyết chúng.

Bài kiểm tra tri thức, kỹ năng và kỹ xảo được thực hiện nhằm mục đích đánh giá được chất lượng và tính chất của việc nắm vững chúng ở học sinh. Cấu trúc của loại bài này được xác định như sau : *Tổ chức lớp* → *Định hướng*, thông báo về mục đích, nhiệm vụ, nội dung, phạm vi và yêu cầu của việc kiểm tra → *Tổ chức, điều khiển* học sinh độc lập giải quyết nhiệm vụ. Có thể dùng phiếu hoặc trực tiếp đặt câu hỏi – nếu kiểm tra nói. Ra đề, đọc đề và chỉ đạo giải – nếu kiểm tra viết. Ra đề, đọc đề, chỉ đạo hành động nếu kiểm tra thực hành → *Thu bài* → *Tổng kết bài*, giáo viên sẽ tiến hành nhận xét, đánh giá về tinh thần, thái độ làm bài và công bố kết quả nếu cần.

Bài hỗn hợp sẽ có cấu trúc như sau : *Tổ chức lớp* → *Kiểm tra* → *Thông báo đề bài*, mục đích và nhiệm vụ của bài học → *Giảng bài mới*, tổ chức, điều khiển học sinh lĩnh hội tri thức mới và luyện tập → *Củng cố bài* → *Tổng kết bài học* → *Ra bài tập về nhà*.

b) Hình thức học ở nhà

Học ở nhà sẽ có mục đích củng cố, mở rộng, khai sâu, hệ thống hoá, khái quát hoá những tri thức đã học. Nó có tác dụng rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo và phương cách vận dụng những điều đã học vào giải quyết những tình huống cụ thể. Bằng cách đọc trước tài liệu trong sách giáo khoa, làm thực nghiệm theo sự hướng dẫn của thầy giáo, việc học ở nhà sẽ có tác dụng chuẩn bị trước cho sự lĩnh hội tri thức mới. Bằng những công việc học bài, làm bài, làm thí nghiệm – thực nghiệm, đọc tài liệu tham khảo và chuẩn bị những điều kiện cho việc học bài mới, hình thức học tập này sẽ có tác dụng tự bồi dưỡng ý thức trách nhiệm, tính tự giác, khả năng độc lập, tính kỷ luật, tính tổ chức và tính kế hoạch trong học tập.

Để đảm bảo cho hình thức học ở nhà đạt hiệu quả, cần có các điều kiện sau :

– Làm cho các em ý thức được tầm quan trọng của việc học ở nhà. Dần dần từng bước sẽ hình thành ý thức, hứng thú và nhu cầu đối với việc học ở nhà. Cha mẹ phải đảm bảo thời gian cần thiết cho việc tự học của con cái ;

– Cá biệt hoá các loại bài tập, làm đa dạng hoá chúng từ mức lặp lại, phát hiện cái sai – thừa hoặc thêm bớt vào đối tượng đến bài tập sáng tạo. Bồi dưỡng cho các em biết rõ cách dùng phương pháp đọc sách, giải bài tập, ôn tập và làm đề cương ;

– Gia đình cần tạo lập cơ sở vật chất cần thiết như góc học tập, bàn ghế – sách – bút, điều kiện vệ sinh, ánh sáng cho việc tự học. Thường xuyên kiểm tra việc tự học và sản phẩm tự học ở nhà của học sinh một cách nghiêm túc.

c) Hình thức tham quan

Tham quan là hình thức tổ chức dạy học giúp cho học sinh có điều kiện thực tế để quan sát và nghiên cứu đối tượng. Nhờ đó, các em sẽ mở rộng được tầm nhìn, đào sâu kiến thức và có hứng thú thực sự với đối tượng. Có thể có các hình thức tham quan trước, trong và sau khi đã học một nội dung nào đó. Tham quan sẽ được thực hiện qua ba bước là chuẩn bị, tiến hành và tổng kết. Ở Tiểu học, tất cả các môn học, nhất là môn tìm hiểu tự nhiên và xã hội đều rất cần có hình thức tham quan.

d) Hình thức thảo luận, xêmina

Thảo luận và xêmina đều giống nhau ở chỗ, học sinh đều tự chuẩn bị vấn đề trước rồi mọi người cùng nghe báo cáo, tranh luận, thảo luận về nội dung của nó. Song, phạm vi và mức độ vấn đề được nêu ra trong xêmina thì rộng, sâu sắc hơn, bắt buộc phải có sự điều khiển của thầy giáo. Các hình thức này đều được thực hiện qua các bước chuẩn bị, tiến hành trao đổi và tổng kết. Cần tăng cường dùng các hình thức trao đổi trong dạy học ngay ở các lớp đầu bậc Tiểu học.

e) Hình thức hoạt động ngoại khoá

Hoạt động ngoại khoá có tác dụng làm mở rộng, khơi sâu nhận thức, phát triển hứng thú và năng lực cho học sinh. Ngoài ra, nó còn góp phần vào công tác hướng học và hướng nghiệp cho các em nữa. Cần có nhiều hình

thức để thực hiện loại dạy học này như sinh hoạt tổ ngoại khoá, câu lạc bộ khoa học, hội các nhà khoa học trẻ tuổi, nói chuyện chuyên đề. Mọi cá nhân và tổ chức xã hội cần có sự hỗ trợ đắc lực cho nhà trường trong việc thực hiện hình thức dạy học này.

g) Hình thức phụ đạo

Thực tế dạy học đã góp phần làm phân hoá học sinh thành các loại yếu – kém, trung bình và khá – giỏi. Mỗi em, ở từng loại này đều cần có sự giúp đỡ riêng nhằm thực hiện được yêu cầu cá biệt hoá trong dạy học. Nhưng cần đặc biệt quan tâm đến việc giúp đỡ riêng để góp phần thanh toán được loại yếu – kém và bồi dưỡng loại khá – giỏi. Cần có sự quan tâm đầy đủ đến việc giáo dục ý thức tự giác tổ chức học tập và thường xuyên tiến hành các hoạt động độc lập của từng em để có biện pháp tác động khi dạy kiến thức, rèn kĩ năng cho phù hợp.

h) Hoạt động theo chủ điểm

Đây là hình thức dạy học mà trong đó nêu ra những chủ điểm nhất định, sau đó tổ chức, hướng dẫn học sinh thu thập tài liệu để nghiên cứu, tìm hiểu, viết và trao đổi về chủ đề đó với những khoảng thời gian xác định. Hình thức học tập này một khi được tổ chức hợp lí sẽ góp phần nâng cao vốn hiểu biết, hứng thú, tình cảm và phương pháp tìm hiểu vấn đề cho học sinh. Cần có kế hoạch để thực hiện tốt việc tìm hiểu những chủ điểm hoạt động trong năm mà chương trình giáo dục ngoài giờ lên lớp của Bộ đã quy định. Giáo viên cần hướng dẫn tỷ mỉ cho các em thực hiện nội dung của chúng, tiến hành chỉ đạo sát sao việc nghiên cứu và tổng kết hợp lí kết quả tìm hiểu của các em. Cần đặc biệt quan tâm đến việc tổ chức các sinh hoạt theo chủ điểm Bác Hồ, quê hương, đất nước và con người Việt Nam.

i) Trò chơi học tập

Các trò chơi học tập được tổ chức đều nhằm đạt tới những mục đích học tập xác định trên cơ sở các phương tiện nhất định. Trước khi chơi, thầy giáo cần chuẩn bị chu đáo về phương tiện, điều kiện và định hướng tư duy của các em vào tiếp nhận nhiệm vụ chơi. Phải nói rõ được mục đích chơi, nội dung chơi, luật chơi và những yêu cầu phải đạt. Sau đó, chỉ đạo cho các em tiến hành chơi, theo dõi và nhận xét, đánh giá kết quả chơi. Việc tổ chức hợp lí các

trò chơi học tập sẽ góp phần đáng kể vào việc phát triển trình độ nhận thức, khả năng giao tiếp – hoà nhập cộng đồng và thoả mãn nhu cầu vui chơi giải trí của học sinh tiểu học.

III – QUẢN LÝ QUÁ TRÌNH DẠY HỌC Ở TIỂU HỌC

I. Chu trình quản lý quá trình dạy học

Quản lý dạy học được thực hiện nhằm đảm bảo cho những tác động dạy học được diễn biến hợp lý theo đúng mục tiêu đã định. Chu trình quản lý dạy học ở Tiểu học được xác định theo nội dung như sau :

a) *Quản lý việc xây dựng kế hoạch dạy học.* Kế hoạch được coi là nội dung của cương lĩnh hành động. Có kế hoạch dạy học cho cả năm học và từng học kì của toàn trường cũng như của các tổ chuyên môn theo khối – lớp và của từng giáo viên. Mỗi giáo viên phải có kế hoạch cho cả năm học cũng như cho từng học kì, sổ báo giảng theo tuần – tháng và giáo án. Phải dựa vào chương trình và sự chỉ đạo của Bộ, Sở, Phòng Giáo dục và Đào tạo cũng như tình hình thực tiễn của nhà trường mà xây dựng kế hoạch. Cần chỉ đạo tốt việc phân tích những thông tin chỉ huy cũng như đặc điểm nhà trường, đặc điểm tâm lý học sinh, nhu cầu của cha mẹ và cơ sở vật chất hiện có để xây dựng kế hoạch.

b) *Tổ chức việc thực hiện kế hoạch dạy học.* Tiến hành phân công người phụ trách chuyên môn từng khối – lớp, phân công giáo viên chủ nhiệm lớp và xây dựng thời khoá biểu. Theo yêu cầu của việc giải quyết các nhiệm vụ quản lý chuyên môn, cần quan tâm đến việc xây dựng những cơ cấu dạy học tương ứng.

c) *Chỉ đạo việc thực hiện kế hoạch dạy học,* đảm bảo cho việc dạy đủ 9 môn theo đúng nội dung chương trình và sách giáo khoa. Thực hiện việc điều động giáo viên vào dạy các giờ trống vắng. Thông qua bồi dưỡng thường xuyên cũng như hội nghị chuyên đề, hội giảng để tăng cường nghiên cứu, cải tiến – đổi mới phương pháp dạy học theo hướng kích thích tính tích cực của người học, lấy học sinh làm trung tâm. Chỉ đạo tốt việc tổ chức thi và đánh giá kết quả học tập của học sinh cũng như việc viết sáng kiến kinh

nghiệm dạy học, tăng cường tạo lập cơ sở vật chất, trang thiết bị, kỹ thuật, đồ dùng dạy học và huy động cộng đồng tham gia giải quyết một số yêu cầu của việc giải quyết những nhiệm vụ dạy học.

d) Kiểm tra việc thực hiện kế hoạch dạy học thông qua phân tích nội dung của sổ báo giảng, giáo án, dự giờ thăm lớp theo định kỳ và đột xuất thanh tra chuyên môn qua hội giảng, báo cáo chuyên đề, viết sáng kiến kinh nghiệm về dạy học của giáo viên. Qua đó, nêu ra những nhận xét, đánh giá về kết quả dạy học một cách có cơ sở khoa học.

2. Bài học ở Tiểu học

Việc tổ chức để truyền tải mỗi một đơn vị kiến thức đến học sinh sẽ được thực hiện dưới hình thức bài học. Có nhiều loại bài học nhưng loại bài hỗn hợp được dùng rất phổ biến trong dạy học ở Tiểu học. Thông thường, cấu trúc của một bài học được diễn ra theo năm bước như sau :

- Ổn định tổ chức lớp, kích thích tính tích cực và định hướng tư duy học sinh vào nhiệm vụ học tập :

- Kiểm tra bài cũ ;

- Dạy bài mới ;

- Củng cố, hệ thống hoá tri thức – kỹ năng đã học ;

- Dặn dò và hướng dẫn việc giải quyết nhiệm vụ học tập ở nhà. Các bước này được phân ra như trên chỉ là tương đối. Chúng được thực hiện trong một thể thống nhất sao cho phù hợp với nội dung của bài học.

Bài học có thể được thực hiện theo các tiết học mà thời gian của chúng sẽ được bố trí dựa theo quy luật chú ý của học sinh. Nội dung của bài học được đưa đến cho học sinh đều dưới dạng những việc làm một cách độc lập, tích cực. Hiện nay, việc truyền tải nội dung của bài học đang được thực hiện theo lí luận của quan điểm *dạy học nêu vấn đề, dạy học chương trình hoá và của học thuyết hình thành hành động trí tuệ theo giai đoạn*. Trong dạy học, *thầy giáo* sẽ đóng vai trò tổ chức, điều khiển, chỉ đạo, cố vấn, trọng tài, truyền đạt và quyết định. *Học sinh* sẽ tự hành động để chiếm lĩnh nội

dung học tập để đóng vai trò là trung tâm. Phương thức để thực hiện nội dung của bài học đã được GS. Hồ Ngọc Đại diễn đạt bằng công thức $A \rightarrow a$. Ở đây A là nội dung dạy học, $\rightarrow$ là quy trình công nghệ của việc biến thành tựu của nền văn hoá – kinh tế – xã hội thành sản phẩm tinh thần trong tâm lí của chủ thể bằng hành động và a là phẩm chất của tri thức đã có được ở học sinh thông qua dạy học.

3. Sự chuẩn bị dạy học

Người thầy giáo tiểu học phải thực hiện tốt các công việc *chuẩn bị, giảng dạy và rút kinh nghiệm* sau khi đã dạy. Có chuẩn bị được tốt mới đảm bảo cho việc dạy học đạt kết quả. Để chuẩn bị tốt cho dạy học, người thầy giáo phải tiến hành xây dựng kế hoạch, soạn giáo án và tạo lập các điều kiện cần thiết cho hoạt động của mình. Người thầy giáo cần quan tâm đến việc cải tiến cách soạn và giảng bài ở những lớp trẻ khuyết tật, có năng khiếu và lớp ghép nhiều trình độ.

Người thầy giáo phải căn cứ vào nội dung của chương trình, kế hoạch năm học, sách giáo khoa – tài liệu tham khảo, tình hình học tập của học sinh, đặc điểm nhận thức của cả lớp và từng em, tình hình cơ sở vật chất – trường sở – trang thiết bị – kĩ thuật – đồ dùng dạy học để xác định được những thông tin cần thiết mà tiến hành xây dựng nên kế hoạch năm học cũng như từng thời kì cho việc giảng dạy những bộ môn mình phụ trách. Trong kế hoạch, cần chỉ rõ những vấn đề cơ bản như tuần thứ (từ ngày... đến...), tên đề mục dạy, mục đích của bài, các hình thức dạy học cần phải thực hiện với tên các loại bài học và số tiết dạy, tài liệu tham khảo, các phương tiện dạy học. Sau khi đã soạn, cần tiến hành trao đổi nội dung của kế hoạch với tổ trưởng chuyên môn để xin ý kiến và trình duyệt văn bản này với Hội đồng trường nhà trường.

Dựa vào kế hoạch giảng dạy đã được thông qua, người thầy giáo sẽ tiến hành viết nội dung cụ thể cho công việc của mình theo chu kì – hằng tuần và tháng vào *sổ báo giảng*.

Dựa vào nội dung kiến thức trong sách giáo khoa và tài liệu tham khảo căn cứ vào lí luận dạy học cũng như phương pháp giảng dạy bộ

môn, đặc điểm tâm lí – sinh lí của học sinh, tính chất của các điều kiện – phương tiện dạy học, những thành tựu mới nhất của sự đổi mới phương pháp dạy học tiểu học ở Việt Nam, khu vực, thế giới, những đặc trưng của loại hình bài học, những yêu cầu cơ bản của nền kinh tế – văn hoá – xã hội, người thầy giáo sẽ tiến hành *soạn giáo án*. Giáo án có thể được coi là văn bản thiết kế toàn diện cho bài học, giờ học. Vì vậy, cần quan tâm đến việc soạn bài, thông qua nội dung của giáo án với tổ trưởng chuyên môn và trình duyệt với Hội đồng trường. Nội dung và hình thức trình bày giáo án rất đa dạng. Xin nêu một cách khái quát một số vấn đề cần được trình bày trong giáo án như sau :

TRƯỜNG TIỂU HỌC..... Ngày soạn.....,
HỌ VÀ TÊN GIÁO VIÊN..... TÊN BÀI HỌC Ngày dạy.....
DAY LỚP.....

I – MỤC TIÊU

1. Về kiến thức, kĩ năng, kĩ xảo
2. Về tư tưởng, tình cảm, đạo đức
3. Về phát triển tâm lí và vệ sinh học đường

II – CHUẨN BỊ

1. Của thầy giáo
2. Của học sinh
3. Những yêu cầu đối với cán bộ thiết bị – thư viện

III – TIẾN TRÌNH LÊN LỚP

1. Ổn định tổ chức lớp
 - Chào
 - Kiểm tra sĩ số
 - Định hướng, kích thích tính tích cực
2. Kiểm tra bài cũ
 - Nội dung câu hỏi
 - Yêu cầu trả lời
 - Dự kiến học sinh trả lời

3. Giảng bài mới

Thời gian dạy học	Nội dung dạy học	Phương pháp làm việc của thầy – trò
	I – 1... 2... 3... II – ... III – ...	

4. Củng cố, hệ thống hoá toàn bộ tri thức của bài

5. Ra bài tập, hướng dẫn cách học bài và làm bài ở nhà, nhận xét, đánh giá giờ học, chào học sinh

IV – RÚT KINH NGHIỆM SAU KHI ĐÃ DẠY

1. Về nội dung, phương pháp, phương tiện – đồ dùng dạy học
2. Về phương pháp tổ chức hoạt động học tập
3. Về sự kết hợp thao tác giữa thầy – trò

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP

1. *Dạy học là gì ? Nội dung, nguyên tắc, phương pháp và các hình thức tổ chức dạy học ?*

2. *Bài học là gì ? Người thầy giáo tiểu học phải làm gì và làm như thế nào để có thể chuẩn bị và giảng dạy các bài học đạt hiệu quả tối ưu ?*

3. *Tiến hành dự một số giờ ở trường tiểu học. Qua đó hãy cho nhận xét về nội dung, phương pháp và hiệu quả của tiết dạy ? Trên cơ sở lí luận đã học và thực tiễn dạy học đã chứng kiến, hãy thiết kế lại quy trình cùng phương pháp dạy học bài học này bằng một giáo án cụ thể.*

Chương XI

QUÁ TRÌNH GIÁO DỤC Ở TIỂU HỌC

Trong các quá trình sư phạm tiểu học, người thầy giáo sẽ phải đáp ứng yêu cầu của các nhiệm vụ giáo dục song song với các vấn đề của dạy học. Những tri thức về lí luận giáo dục được coi là tiền đề tâm lí quan trọng, chỉ đạo cho việc thực hiện tốt mọi thao tác giáo dục. Trong chương này chúng ta sẽ tìm hiểu một số tri thức chung về quá trình giáo dục cũng như nguyên tắc, nội dung và phương pháp của nó.

I - KHÁI NIỆM CHUNG

1. Thế nào là quá trình giáo dục

Giáo dục được hiểu là một quá trình tác động có mục đích, tổ chức và kế hoạch của nhà sư phạm đến đối tượng để họ tự tiến hành giáo dục mình một cách tự giác, tích cực nhằm hình thành nên những quan điểm, niềm tin, định hướng giá trị, lí tưởng, động cơ, thái độ, kĩ năng - kĩ xảo, thói quen ứng xử, phong cách và lối sống cho phù hợp với những quy định chung của các quan hệ chính trị, đạo đức, pháp luật, thẩm mĩ của đời sống xã hội. Hoạt động giáo dục của nhà sư phạm sẽ đóng vai trò chủ đạo. Thầy giáo là người tổ chức, thiết kế và điều khiển các quá trình hình thành nhân cách của trẻ.

Học sinh được học tập và rèn luyện trong quá trình giáo dục với tư cách vừa là *đối tượng*, vừa là *chủ thể tích cực*. Các em sẽ chịu sự tác động giáo dục có định hướng của thầy giáo và tự tổ chức, tự điều khiển các quá trình tự giáo dục của mình. Trong các quá trình giáo dục sẽ diễn ra sự tác động qua lại của giáo dục và tự giáo dục. Hai hoạt động này sẽ luôn luôn gắn bó chặt chẽ, thống nhất biện chứng và tác động qua lại lẫn nhau.

Giáo dục (hiểu theo nghĩa hẹp) là một bộ phận của quá trình sư phạm toàn vẹn. *Chức năng trội của giáo dục* là tiến hành xây dựng nên ý thức, phẩm chất và hành vi đạo đức cho học sinh. Còn *chức năng trội của dạy học*

là vũ trang cho các em hệ thống tri thức khoa học và phát triển năng lực nhận thức cũng như kỹ năng thực hành. Cả hai quá trình dạy học và giáo dục đều có sự thống nhất, gắn bó chặt chẽ, tác động qua lại và gây ảnh hưởng lẫn nhau.

Dạy học phải mang tính giáo dục. Nó phải kéo theo và tạo tiền đề cho quá trình giáo dục đạt được hiệu quả. Quá trình giáo dục phải bao gồm cả việc lĩnh hội tri thức, kinh nghiệm đạo đức cũng như phát triển năng lực nhận thức. Nó sẽ được thực hiện ngay khi trình bày nội dung của các bài học ở trên lớp cũng như của các hoạt động ngoài giờ lên lớp, trong môi trường kinh tế, văn hoá và xã hội.

2. Bản chất, đặc điểm và cấu trúc của quá trình giáo dục

* Để nắm vững được hệ thống tri thức và kỹ năng, thầy giáo sẽ phải tổ chức một cách rất khoa học các hoạt động nhận thức của học sinh. Trong quá trình giáo dục, việc xây dựng nên hệ tư tưởng cũng như hình thành những phẩm chất chính trị, tư tưởng, đạo đức, tác phong sẽ được thầy giáo thực hiện chủ yếu bằng việc tổ chức cho học sinh trực tiếp tham gia vào các mối quan hệ ở xã hội, nhà trường, lớp học và gia đình. Họ phải tổ chức được cuộc sống phong phú và sôi động của trẻ sao cho gắn chặt với các mặt hoạt động của toàn xã hội. Bản chất của quá trình giáo dục là nhà sư phạm tiến hành tổ chức, lãnh đạo tất cả các hoạt động cũng như những mối quan hệ nhiều mặt của trẻ với nhau và với người lớn.

Giáo dục bao gồm những tác động chuyên biệt của nhà giáo dục đến lí trí – tình cảm của người được giáo dục và những kích thích có tác dụng thúc đẩy quá trình tự giáo dục cũng như ngăn chặn, vô hiệu hoá những ảnh hưởng tiêu cực đến đạo đức của họ. Như vậy, trong quá trình giáo dục có sự thống nhất biện chứng giữa những tác động giáo dục của thầy giáo với sự tự giáo dục, tự hoàn thiện nhân cách thường xuyên của học sinh. Quá trình giáo dục luôn luôn bao hàm và sẽ dẫn đến tự giáo dục. Trong việc hình thành nên những phẩm chất nhân cách mới sẽ có sự đấu tranh thường xuyên để tự xoá bỏ, loại trừ những nét tiêu cực và lạc hậu của nét tính cách cũ trong nhân cách của trẻ em. Hoạt động và giao tiếp một khi được tổ chức và chỉ đạo một cách khoa học của nhà sư phạm sẽ là nhân tố quyết định đối với các quá trình giáo dục đạo đức cho học sinh.

* Quá trình giáo dục có diễn biến rất phức tạp. Tính chất đó sẽ được biểu hiện qua các đặc điểm như sau :

- Quá trình giáo dục được diễn ra với những *tác động phức hợp của nhiều yếu tố* khách quan – chủ quan, bên ngoài – bên trong. Nó bị ảnh hưởng bởi các sự kiện kinh tế – chính trị, pháp chế – hành chính, tư tưởng – văn hoá, tâm lí – tập quán của xã hội. Nó còn bị quy định bởi tính chất của các hoạt động giáo dục của nhà trường, đoàn thể – tổ chức xã hội, gia đình và của các phương tiện thông tin đại chúng đã – đang – sẽ tác động dần từng ngày, từng giờ đến sự phát triển nhân cách của trẻ ;

- Quá trình giáo dục mang *tính lâu dài*. Việc tổ chức giáo dục để hình thành niềm tin, tình cảm, thói quen, động cơ hành vi cho trẻ em thực sự là một quá trình. Những phẩm chất mới trong nhân cách chỉ có thể được hình thành sau khi chủ thể đã thực sự trải qua một thời kì nhận thức, tự thể nghiệm, luyện tập và đấu tranh động cơ một cách nghiêm túc. Việc hình thành những phẩm chất tốt của nhân cách và xoá bỏ những nét xấu của tính cách sẽ luôn đòi hỏi chủ thể phải tiến hành rèn luyện một cách bền bỉ, liên tục, theo một kế hoạch đã định với một thời gian lâu dài ;

- Quá trình giáo dục có *tính cá biệt*. Quá trình giáo dục mang tính cụ thể, có thể được biến hoá linh hoạt theo đặc điểm của từng cá nhân ở từng tình huống riêng biệt. Khi tiếp thu giáo dục và tiến hành tự giáo dục, ở mỗi một học sinh đều có vốn kinh nghiệm, thái độ và thói quen riêng biệt. Vì vậy, thầy giáo tiểu học cần phải có năng lực sáng tạo khi giải quyết những nhiệm vụ giáo dục ;

- Quá trình giáo dục có *tính biện chứng*. Quá trình giáo dục luôn ở trạng thái vận động. Nó phát triển không ngừng theo sự biến đổi của đối tượng về cả nội dung, phương pháp lẫn hình thức tổ chức giáo dục. Đó là một quá trình liên tục giải quyết hệ thống mâu thuẫn được nảy sinh trong giáo dục và tự giáo dục. Sự biểu hiện mối quan hệ biện chứng giữa nội dung và hình thức của sự phát triển đạo đức ở trẻ cũng rất rõ nét. Vì vậy, người thầy giáo cần phải có năng lực chẩn đoán được sự phát triển đạo đức của trẻ thông qua phân tích tính chất của các hành vi cũng như quan hệ ứng xử của các em.

* Những thành phần cơ bản trong *cấu trúc của quá trình giáo dục* là chủ thể, đối tượng, mục đích, nhiệm vụ, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức, phương tiện, điều kiện và kết quả giáo dục.

3. Quy luật, động lực và logic của quá trình giáo dục

* *Quá trình giáo dục có những quy luật như sau :*

- Kết quả của quá trình giáo dục sẽ bị phụ thuộc vào tất cả các nhân tố khách quan, chủ quan của môi trường văn hoá, kinh tế, xã hội cũng như việc tổ chức hợp lí các hoạt động công ích xã hội và giao tiếp ;

- Các quá trình dạy học cũng như giáo dục, các yếu tố hợp thành như mục đích, nội dung, phương pháp giáo dục, những tác động sư phạm của nhà giáo dục và hoạt động tự giác, tích cực của người được giáo dục sẽ luôn có sự thống nhất biện chứng với nhau ;

- Các tác động giáo dục đến các mặt nhận thức – lí trí, tình cảm – động cơ và kĩ năng – phương thức hành vi đạo đức của chủ thể đều có *tính toàn vẹn*. Do tính không đồng đều của sự phát triển và hình thành nhân cách của người được giáo dục quy định mà chúng ta sẽ phải tập trung sự nỗ lực vào một nhiệm vụ giáo dục nhất định trong từng thời gian cụ thể.

* *Việc giải quyết hợp lí những mâu thuẫn cơ bản* được nảy sinh trong chính bản thân quá trình giáo dục sẽ tạo ra động lực cho sự phát triển của nó. Có những mâu thuẫn bên trong và bên ngoài được nảy sinh ra ở tất cả các giai đoạn của quá trình giáo dục. Bên trong quá trình giáo dục có mâu thuẫn giữa những yêu cầu của nhiệm vụ mới có ý nghĩa xã hội phức tạp cần phải thực hiện với trình độ được giáo dục cũng như mức độ phát triển hiện có của học sinh về mặt động cơ, phương thức thực hiện hành vi, quan hệ ứng xử và giữa những nhân tố trong từng thành phần cấu trúc của quá trình giáo dục.

Những mâu thuẫn bên ngoài có thể là những mâu thuẫn giữa tác động có định hướng của lực lượng giáo dục tiến bộ với những ảnh hưởng tự phát mang tính chất tiêu cực của môi trường cũng như giữa cái mới và cái cũ trong nội dung, phương pháp tiến hành đã gây trở ngại cho quá trình giáo dục. Khi mâu thuẫn nảy sinh, dưới sự chỉ đạo của thầy, học sinh sẽ tích cực, chủ động, sáng tạo vươn lên theo những yêu cầu của các chuẩn mực xã hội.

Mâu thuẫn được giải quyết sẽ tạo ra động lực thúc đẩy quá trình giáo dục phát triển. Muốn cho mâu thuẫn tạo ra động lực cho sự phát triển thì chúng ta phải làm cho học sinh có ý thức đầy đủ về việc rèn luyện đạo đức của mình cũng như biết đề ra nhiệm vụ tự giáo dục cho vừa sức và luôn ý thức rõ mâu thuẫn nảy sinh ra ở chính bên trong quá trình giáo dục.

* Trong quá trình giáo dục, trình tự thực hiện hợp lí của các khâu sẽ được diễn ra theo một logic như sau :

- Tổ chức, điều khiển học sinh nắm vững được hệ thống tri thức và kĩ năng đạo đức theo đúng như những định hướng giá trị cũng như những chuẩn mực mà xã hội đã quy định ;

- Tổ chức, điều khiển quá trình hình thành ở các em niềm tin và tình cảm đối với các chuẩn mực mà xã hội đã quy định ;

- Tổ chức, điều khiển các quá trình rèn luyện – tự rèn luyện của các em để có được hành vi và thói quen đạo đức phù hợp với các chuẩn mực cũng như những định hướng giá trị của xã hội.

Trong các quá trình này, những tác động giáo dục, giáo dục lại và tự giáo dục cũng có sự thống nhất biện chứng với nhau và đều diễn ra theo đúng logic trên. Tuy nhiên, đối với học sinh tiểu học, không phải lúc nào cũng bắt đầu từ việc trang bị tri thức đạo đức mà có khi lại phải bắt đầu từ việc hình thành thói quen đạo đức.

II – NGUYÊN TẮC, NỘI DUNG, PHƯƠNG PHÁP VÀ HÌNH THỨC TỔ CHỨC GIÁO DỤC

1. Nguyên tắc giáo dục

Nguyên tắc giáo dục là những luận điểm chung chỉ đạo và phương hướng cơ bản có tính chất quy luật đối với quá trình giáo dục. Nó có tác dụng chỉ đạo về mặt lí luận cho việc lựa chọn cũng như vận dụng nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức giáo dục, đảm bảo cho việc thực hiện tốt những nhiệm vụ giáo dục nhằm đạt được mục đích đã định. Nguyên tắc giáo dục được tồn tại với tư cách là những tri thức chung mang tính chuẩn mực được tổng kết từ thực tiễn giáo dục. Nó sẽ cung cấp những tri thức về cơ sở khoa học cho công tác giáo dục mà dựa vào đó, người thầy giáo tiến hành tư duy đúng đắn để có thể giải quyết sáng tạo những nhiệm vụ giáo dục.

Hệ thống các nguyên tắc giáo dục đã được xác định dựa trên những quy luật của quá trình giáo dục và những kinh nghiệm thực tế. Có thể kể ra một số nguyên tắc cơ bản sau :

a) Đảm bảo tính mục đích và tính tư tưởng của giáo dục

Mục đích của giáo dục Việt Nam là xây dựng nhân cách con người Việt Nam mới, biết kết tinh và phát huy được truyền thống tốt đẹp của dân tộc trong tính cách của mình. Đó là những con người giàu lòng nhân ái, biết thực hiện cách sống có ân nghĩa – hướng về cội nguồn, năng động, sáng tạo, có tiềm năng đa dạng, biết thích ứng với những biến đổi sâu sắc của cuộc sống trong thời kì công nghiệp hoá, hiện đại hoá và biết sống – làm việc theo pháp luật. Để thực hiện được mục đích này, cần tăng cường giáo dục tư tưởng, thế giới quan, nhân sinh quan, lí tưởng, niềm tin, đạo đức, lối sống, pháp luật thông qua toàn bộ nội dung dạy học ở trên lớp cũng như các hoạt động ngoài giờ lên lớp.

Toàn bộ nội dung và phương thức giáo dục phải đảm bảo được ý nghĩa *chính trị, xã hội*. Các hoạt động xã hội và giao tiếp được tổ chức đều phải có tác dụng giáo dục tư tưởng, chính trị, đạo đức, tác phong cho học sinh. Phải luôn quan tâm đến việc xây dựng cho các em những định hướng và tư tưởng, động cơ đúng đắn, tích cực khi tham gia vào tất cả những loại hình hoạt động cũng như các mối quan hệ xã hội đó để rèn luyện bản thân theo mục đích giáo dục. Phải tổ chức, quản lí chặt chẽ công tác giáo dục học sinh ở trong và ngoài nhà trường theo đúng nội dung của định hướng chiến lược phát triển giáo dục tiểu học. Phải không ngừng đấu tranh chống lại xu hướng phi tư tưởng và chính trị trong giáo dục cùng với việc phát triển các phẩm chất chính trị, đạo đức cho chính bản thân mình.

b) Giáo dục gắn với cuộc sống

Việc giáo dục học sinh về thực chất là quá trình chuyển hoá toàn bộ nội dung của các quan hệ xã hội thành những phẩm chất nhân cách của trẻ. Vì vậy, giáo dục phải được gắn chặt với thực tế cuộc sống, đặc biệt là với lao động và cuộc đấu tranh cải tạo cái cũ, xây dựng cái mới trong xã hội. Trong khi giáo dục phải làm cho tất cả học sinh đều có lối sống biết quan tâm đến

những biến đổi cùng các sự kiện lớn của đời sống, chính trị, kinh tế, văn hoá xã hội của đất nước và ở địa phương mình. Cần phê phán và khắc phục được những biểu hiện của phương thức giáo dục xa rời thực tiễn cuộc sống.

Phải tổ chức cho học sinh tự giác tham gia vào việc thực hiện có hiệu quả các nhiệm vụ hoạt động thực tiễn cũng như giao tiếp xã hội. Đảm bảo được sự thống nhất giữa ý thức và hành động của học sinh trong giáo dục. Cần tiến hành tổ chức một cách hợp lý cuộc sống, hoạt động và quan hệ của trẻ để các em có được những điều kiện cần thiết mà biến kinh nghiệm xã hội thành kinh nghiệm riêng của cá nhân mình. Để gắn kết được giáo dục với thực tiễn phải tổ chức cho học sinh tham gia lao động. Bằng các hình thức lao động phù hợp, các em sẽ có điều kiện để làm phát triển được sức khoẻ, ý chí và các phẩm chất tốt đẹp của nhân cách người lao động mới cho mình.

c) Giáo dục trong các điều kiện của tập thể

Tập thể được coi là một môi trường quan trọng để giáo dục nhân cách cho mọi thành viên. Trong nhà trường tiểu học có tập thể sư phạm và các tập thể lớp học. Khi xây dựng các tập thể này thầy giáo cần quan tâm đến nội dung và tính chất của các mối quan hệ qua lại giữa học sinh với nhau. Đặc biệt là phải tổ chức được các hoạt động chung của tập thể hướng vào đạt mục đích có ý nghĩa xã hội cũng như tiến hành xây dựng dư luận chung lành mạnh, truyền thống tốt đẹp của tập thể và đời sống tinh thần phong phú, cao đẹp cho mọi thành viên. Mỗi một tác động của quá trình giáo dục đến từng thành viên đều sẽ được thực hiện thông qua tập thể và từng mặt hoạt động của tập thể lại quy định nhân cách của từng thành viên. Do vậy, sức mạnh của các tác động giáo dục bằng, bên trong và thông qua tập thể sẽ được nhân lên gấp bội.

Để phát huy được sức mạnh giáo dục của tập thể, thầy giáo cần biết cách hoạch định ra chiến lược xây dựng tập thể tổ, lớp, Đội, Hội học sinh, bồi dưỡng năng lực quản lý cho đội ngũ cán bộ lãnh đạo, tiến hành tạo lập bầu không khí tâm lý chăm ngoan, lễ độ, thi đua nghiêm túc trong học tập cũng như rèn luyện, biết xây dựng dư luận tập thể lành mạnh nhằm tạo ra truyền thống vững mạnh của đơn vị... Phải đảm bảo được sự thống nhất giữa

quyền lợi chung và riêng, tránh cực đoan và đối lập chúng với nhau trong sinh hoạt tập thể.

d) Tôn trọng nhân cách kết hợp với việc nêu đòi hỏi hợp lý đối với học sinh

Trong giáo dục, người thầy giáo phải hết sức tôn trọng nhân cách của trẻ, biết đề cao phẩm giá, lòng tự trọng, luôn tin tưởng vào ý muốn tốt đẹp, tinh thần cầu tiến, nghị lực và khả năng – tiềm năng cho sự phát triển đạo đức ở học sinh. Từ đó, nhà sư phạm sẽ có cách nhìn và lòng tin thấm đượm tinh thần nhân ái. Họ sẽ biết đề ra được những giả thuyết lạc quan về sự hoàn thiện nhân cách của trẻ, biết đòi hỏi ở các em những cố gắng – tích cực hơn bằng những yêu cầu cao, nghiêm khắc, hợp lý, chân thành, đầy tin tưởng và có thiện chí đối với sự tự rèn luyện – tự giáo dục.

Người thầy giáo phải luôn tìm tòi, phát hiện kịp thời những ý nghĩ, hành động vừa mới xuất hiện ở học sinh cũng như những mầm mống của sự biểu hiện mới của nhân cách các em để có những tác động giáo dục phù hợp. Nhà sư phạm phải biết dựa vào những mặt tốt, tích cực hiện có trong nhân cách học sinh để tiến hành cải tạo, khắc phục được cái xấu, tiêu cực và yếu kém trong tính cách của các em. Trong quá trình giáo dục, thầy giáo phải biết cách thiết lập nên những mối quan hệ tích cực của mình với học sinh và giữa các em với nhau trên cơ sở của sự tin tưởng, tôn trọng, mong muốn những điều tốt đẹp cho nhau. Chính nhờ những mối quan hệ tích cực đó mà các em sẽ muốn vươn lên theo đúng giá trị của cái chân – thiện – mỹ để xứng đáng với lòng tin yêu và sự đánh giá tốt đẹp của thầy giáo cũng như tập thể đối với mình. Do vậy, công tác giáo dục sẽ luôn luôn đòi hỏi người thầy giáo phải biết đánh giá đúng đối tượng và biết nêu ra những đòi hỏi cao hơn khả năng hiện có của các em.

Phương châm chỉ đạo việc thực hiện các thao tác giáo dục là càng tôn trọng, tin tưởng thì càng phải đòi hỏi cao hơn ở trẻ em, nên thực thi lối sống, yêu thương mà không mềm yếu, mù quáng, nghiêm khắc mà không xét nét, nghiệt ngã đối với các em. Phải luôn cố gắng tạo ra được những điều kiện thuận lợi cho học sinh thực hiện nhiệm vụ để các em có lòng tin và sự

thành đạt trong hoạt động tập thể. Chống lại những biểu hiện thô bạo, thiếu tế nhị, xúc phạm nhân cách học sinh cũng như cần khắc phục được những định kiến hoặc quá buông thả, nuông chiều, tự do chủ nghĩa trong giáo dục.

đ) Kết hợp được sự chỉ đạo của thầy giáo đối với việc phát huy tính chủ động, độc lập và sáng tạo của học sinh trong giáo dục

Khi tiếp thu giáo dục, việc chủ thể biết tiến hành thực hiện các nhiệm vụ giáo dục và tự rèn luyện một cách độc lập, tích cực, chủ động, sáng tạo sẽ có ý nghĩa quyết định đối việc hình thành nhân cách của họ. Việc phát huy cao độ sự nỗ lực chủ quan của từng học sinh và tập thể lớp học trong việc tiếp thu đạo đức sẽ tạo ra tiền đề tất yếu, đảm bảo cho sự thành công của giáo dục. Người thầy giáo phải biết cách trao đổi bàn bạc một cách dân chủ với học sinh về những tình huống giáo dục. Biết lắng nghe và ủng hộ những giải pháp tích cực hay những sáng kiến đúng đắn của các em để dần từng bước tiến hành xây dựng được nền nếp tự quản trong giáo dục. Biết tôn trọng sáng kiến và tính tự chủ của từng học sinh cũng như tập thể nhưng vẫn đảm bảo được vai trò chủ đạo của người giáo dục.

Người thầy giáo phải nâng cao không ngừng trách nhiệm và vai trò lãnh đạo sư phạm của mình. Phải biết theo dõi quá trình cũng như kết quả hoạt động của từng học sinh, từng tập thể lớp một cách khéo léo và chặt chẽ. Phải biết ủng hộ các sáng kiến và biện pháp hay của các em. Biết thuyết phục và chờ đợi ở các em sự từ bỏ cái sai để làm theo cái đúng bằng ý chí quyết tâm của mình. Càng biết tôn trọng học sinh, nhà sư phạm lại càng phải tích cực suy nghĩ và tính toán để tìm kiếm phương thức giáo dục một cách kiên trì, khéo léo. Thầy giáo càng thông minh, tinh tế, năng động, sáng tạo bao nhiêu càng phải biết cách phát huy được tính tích cực, chủ động, sáng tạo của học sinh và tập thể lớp bấy nhiêu.

e) Đảm bảo tính hệ thống, tính kế tiếp và tính liên tục trong công tác giáo dục

Công tác giáo dục đạo đức, tư tưởng, chính trị, hành vi, lối sống cho học sinh rất đa dạng, phức tạp và lâu dài. Nó đòi hỏi phải thực hiện những tác động giáo dục theo một hệ thống xác định để hình thành nên hệ thống

những tri thức, kĩ năng và kĩ xảo đạo đức. Công tác giáo dục phải được tiến hành một cách liên tục, thường xuyên trong mọi thời gian, không gian của môi trường giáo dục (ở nhà trường – gia đình – xã hội) để đạt hiệu quả vững chắc theo *từng bước, từng cấp*. Nội dung giáo dục có thể được xây dựng theo kiểu *đồng tâm mở rộng*.

Trong suốt quá trình giáo dục, mỗi một phẩm chất nhân cách một khi đã được hình thành sẽ phải luôn luôn được củng cố, tập luyện. Những tác động giáo dục của giai đoạn trước có tác dụng đặt nền móng, tạo tiền đề và làm cơ sở cho những tác động giáo dục của giai đoạn sau. Nó bao giờ cũng được kế thừa và phát triển vững chắc những thành tựu cũng như kết quả của các giai đoạn trước đó. Những tác động giáo dục này được nằm trong một lôgic phát triển hợp lí không thể bị gián đoạn mà phải diễn ra liên tục trong không gian – thời gian và có sự kế thừa nhau một cách có chọn lọc.

g) Đảm bảo sự thống nhất về các yêu cầu của giáo dục giữa nhà trường, gia đình và xã hội

Sự thống nhất giữa những yêu cầu giáo dục của nhà trường, gia đình và xã hội được đảm bảo sẽ góp phần tạo ra một môi trường giáo dục hoàn chỉnh. Những tác động giáo dục phù hợp thống nhất sẽ tạo ra được sức mạnh tổng hợp để có ảnh hưởng một cách đồng bộ đến sự phát triển nhân cách của trẻ em. Nhờ vậy toàn bộ những tác động giáo dục của tất cả các lực lượng và tổ chức xã hội đều cần được phối hợp chặt chẽ, thống nhất với nhau về kế hoạch, chương trình, mục đích, nội dung, phương pháp giáo dục nhưng lại rất đa dạng về biện pháp tác động cũng như hình thức tổ chức, phương tiện giáo dục và cách phát huy những mặt mạnh của từng yếu tố.

Trong các lực lượng giáo dục thì nhà trường sẽ đóng vai trò chủ đạo. Trường tiểu học với tư cách là trung tâm văn hoá của cộng đồng sẽ phát huy ảnh hưởng của mình đối với gia đình và xã hội. Nhà trường sẽ tạo ra sức mạnh trí tuệ để khắc phục được những quan điểm sai trái về nội dung và phương pháp giáo dục trong thực tiễn, không ngừng nâng cao ảnh hưởng về tinh thần trách nhiệm cũng như trình độ khoa học giáo dục

đối với cộng đồng. Gia đình được coi là cái nôi của giáo dục. Môi trường xã hội là một trong những nhân tố quan trọng quy định nội dung nhân cách của trẻ.

Trong khi thực thi vai trò chủ đạo của mình, nhà trường có những tác động định hướng cho sự phát triển nhân cách của trẻ cũng như khai thác có chọn lọc những tác động tích cực, góp phần điều chỉnh, ngăn chặn, uốn nắn những sai lệch của môi trường, chủ động tiến hành phối kết hợp các lực lượng giáo dục của gia đình và xã hội. Toàn bộ những tác động của gia đình cũng như xã hội sẽ hỗ trợ đắc lực cho giáo dục của nhà trường bằng nhiều hình thức đa dạng, sinh động nhưng phải đúng đắn và phù hợp với lí luận giáo dục hiện đại.

h) Đảm bảo tính vừa sức và tính cá biệt của giáo dục

Trong quá trình giáo dục, người thầy giáo cần xác định được những yêu cầu nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức tác động cho phù hợp với trình độ phát triển cũng như những đặc điểm riêng của từng nhân cách.

Giáo dục chỉ có thể đạt được hiệu quả tối đa khi người thầy giáo biết cách thực hiện tốt những tác động cá biệt hoá. Khi lựa chọn nội dung, phương tiện, phương pháp và hình thức tổ chức quá trình giáo dục, chúng ta phải biết tính đến những đặc điểm của những diễn biến lớn trong nhận thức, tình cảm, ý chí, hành động cũng như phải đặc biệt chú ý đến tính chất của nhu cầu, động cơ, hứng thú, nguyện vọng, vốn kinh nghiệm của mỗi một học sinh đang được giáo dục.

Trẻ em tuổi nhi đồng có những đặc điểm chung là dễ gây ấn tượng, dễ xúc cảm, thích hướng tới những hoạt động cụ thể – không kéo dài, cả tin, dễ nghe theo những lời hướng dẫn của người lớn, sống bằng tình cảm, dễ bắt chước và noi gương người lớn, thích cái đẹp – cái mới lạ. Vì vậy, trong quá trình giáo dục, chúng ta cần phải chú ý đến tính vừa sức riêng với đặc điểm của từng em và vừa sức chung với trình độ lứa tuổi, giới tính tức là đảm bảo tính đại trà, tính cá biệt của những tác động sư phạm.

Những nguyên tắc nêu trên đều có mối quan hệ với nhau trong một thể thống nhất để chỉ đạo việc thực thi các tác động giáo dục.

2. Nội dung và hình thức giáo dục

Nội dung giáo dục là hệ thống tri thức, thái độ và hành vi đạo đức theo đúng như những quy định của các chuẩn mực xã hội. Trong đó, hệ thống các đơn vị tri thức về các chuẩn mực sẽ là cơ sở, còn thái độ của chủ thể đối với các chuẩn mực ấy là động lực và hành vi thể hiện các chuẩn mực đạo đức là cơ bản của đời sống đạo đức của họ.

* *Khi xây dựng nội dung giáo dục cần đảm bảo được các nguyên tắc sau :*

- Nội dung giáo dục phải phù hợp với mục tiêu giáo dục – đào tạo ;
- Đảm bảo tính hệ thống và tính liên tục của tri thức, kỹ năng – kỹ xảo đạo đức ;
- Đảm bảo mối quan hệ biện chứng giữa những giá trị truyền thống và giá trị hiện đại trong nội dung giáo dục ;
- Nội dung giáo dục phải phù hợp với đặc điểm tâm – sinh lý và trình độ nhận thức của học sinh ;
- Đảm bảo tính đồng tâm mở rộng của nội dung giáo dục.

* *Nội dung giáo dục bao gồm những vấn đề cơ bản như thế giới quan, nhân sinh quan, lý tưởng, niềm tin, phong cách, lối sống, đường lối – chính sách – pháp luật của Nhà nước, lòng yêu nước – quê hương – thiên nhiên – vật nuôi – con người, lòng nhân ái, giá trị nhân văn – quốc tế, tinh thần năng động – tích cực – chủ động – sáng tạo – nghiêm túc trong hoạt động và quan hệ ứng xử, tính kỉ luật – ý thức pháp luật, những chuẩn mực của các mối quan hệ gia tộc – cộng đồng – quốc gia – quốc tế. Nội dung giáo dục đã được xây dựng, căn cứ vào mục tiêu của bậc học cũng như đặc điểm tâm – sinh lý của trẻ, yêu cầu của nền kinh tế – văn hoá – xã hội, truyền thống đạo đức của dân tộc và tinh hoa giá trị học của thế giới.*

Những vấn đề này cần được quán triệt trong nội dung của các mặt giáo dục toàn diện như đức dục, trí dục, mỹ dục, thể dục, giáo dục lao động, giáo dục giá trị nhân văn – dân tộc, giáo dục khu vực – quốc tế, giáo dục môi trường, giáo dục chống ma túy, HIV/AIDS. Ở trường

tiểu học, nội dung của quá trình này được xác định theo “Năm điều Bác Hồ dạy thiếu niên, nhi đồng” là:

Yêu Tổ quốc, yêu đồng bào

Học tập tốt, lao động tốt.

Đoàn kết tốt, kỉ luật tốt

Giữ gìn vệ sinh thật tốt

Khiêm tốn, thật thà, dũng cảm.

* Nội dung của quá trình giáo dục ở cấp Tiểu học sẽ được thực hiện theo các hình thức cơ bản như :

- Giáo dục thông qua hoạt động dạy học tất cả các môn học từ lớp 1 đến lớp 5 ;
- Giáo dục thông qua các hoạt động ngoài giờ lên lớp ;
- Giáo dục thông qua tổ chức sinh hoạt tập thể, tổ chức cuộc sống – hoạt động – quan hệ trong nhà trường.

3. Phương pháp giáo dục

Phương pháp giáo dục là những phương thức tác động gắn bó với nhau giữa người giáo dục và người được giáo dục nhằm giải quyết tốt những nhiệm vụ giáo dục. Đó là những tác động của nhà sư phạm và tập thể đến học sinh thông qua tổ chức hoạt động – giao tiếp và đời sống tập thể. Phương pháp giáo dục còn bao gồm các biện pháp tác động. Nó liên quan chặt chẽ với phương tiện, điều kiện và hình thức tổ chức giáo dục.

Có thể phân ra thành 3 loại nhóm các phương pháp giáo dục như sau:

a) Nhóm các phương pháp tổ chức hoạt động xã hội và tích lũy kinh nghiệm ứng xử cho học sinh gồm có nêu đòi hỏi sư phạm, tạo lập dư luận xã hội, tập luyện thói quen, rèn luyện, giao nhiệm vụ và tạo tình huống giáo dục

Phương pháp nêu đòi hỏi sư phạm có chức năng tổ chức hoạt động cho học sinh nhằm thực hiện những yêu cầu giáo dục đã định. Những đòi hỏi

chính là những chuẩn mực ứng xử được quy định trong điều lệ, nội quy, quy định của nhà trường cũng như của Đội thiếu niên tiên phong và Hội học sinh mà các em sẽ phải nắm vững. Những đòi hỏi này biểu hiện ra như là những nhiệm vụ cụ thể, thực tiễn mà học sinh sẽ phải hoàn thành bằng hành động của mình. Chúng có tác dụng kích thích những việc làm đúng, kìm hãm những việc làm sai trái và đóng vai trò như là những biện pháp hành động giúp cho các em có thể xác định được ích lợi, ý nghĩa, sự cần thiết của công việc mà mình đang phải giải quyết. Có những đòi hỏi trực tiếp như chỉ thị, mệnh lệnh và gián tiếp như sự gợi ý, lời khuyên bảo. Nhà sư phạm cần làm cho những đòi hỏi từ bên ngoài được chuyển hoá thành đòi hỏi tận từ bên trong ý thức của học sinh.

Phương pháp tạo dư luận xã hội được thực hiện nhằm định hướng hoạt động, quan hệ của mọi người theo một mục đích xác định khi tổ chức hoạt động tập thể. Trong dư luận xã hội luôn luôn thể hiện sự đánh giá, phán đoán và ý chí chung của tập thể. Hình thức biểu hiện dư luận xã hội là những lời phát biểu của mọi người trong sinh hoạt tập thể cũng như nêu vấn đề qua hội nghị, báo tường, phát thanh, truyền hình có sự phê phán và đánh giá về các sự kiện. Sức mạnh của dư luận tập thể thực sự phụ thuộc vào tính nguyên tắc, sự công bằng, sức thuyết phục của các phán đoán tập thể cũng như tính chân thành, rõ ràng, sắc sảo trong những lời phát biểu của các thành viên về những quy định chung.

Người thầy giáo phải biết cách lôi cuốn học sinh tham gia trao đổi tập thể khi nảy sinh ra các sự kiện quan trọng đối với sinh hoạt của trường – lớp và hướng dẫn sự đánh giá của các em theo một tư tưởng chính thống. Nếu đa số học sinh biết tích cực tham gia vào các hoạt động tập thể, cùng nhau tiến hành thể nghiệm những thành công chung, cùng có thái độ phê phán đối với những việc làm sai trái và cùng nhau quyết tâm khắc phục thiếu sót thì ở trong tập thể sẽ có được dư luận xã hội mạnh mẽ. Nếu thiếu vắng dư luận xã hội lành mạnh thì trong tập thể sẽ dễ có những hành động bao che, dung túng và bỏ qua những sai lầm – thiếu sót của nhau một cách vô nguyên tắc.

Phương pháp tập thói quen là tổ chức cho học sinh thực hiện một cách đều đặn và có kế hoạch một hệ thống các hành vi ứng xử có liên quan

đến nhu cầu đạo đức của các em cho trở thành động hình. Điều cơ bản là chủ thể phải biến được các chuẩn mực đạo đức thành nhu cầu tinh thần của mình và phải thường xuyên làm đi làm lại để củng cố – hoàn thiện dần phương thức hành vi ứng xử của mình. Chủ thể phải rèn luyện động cơ, ý chí nhằm thống nhất được những cái cần làm, có thể và muốn làm trong hành vi của mình. Người thầy giáo phải tạo ra được môi trường thuần khiết về đạo đức để đưa học sinh vào rèn luyện ở đó. Đảm bảo cho các em được rèn luyện thông qua tất cả các môi trường của cuộc sống, hoạt động tập thể, công tác xã hội cũng như qua xác định chế độ trách nhiệm, kỉ luật, giao nhiệm vụ và tạo ra các tình huống giáo dục.

Phương pháp giao việc là tiến hành lôi cuốn học sinh tham gia vào các hoạt động cũng như quan hệ đa dạng của tập thể thông qua giải quyết những nhiệm vụ xác định. Khi tiến hành giao nhiệm vụ, người thầy giáo phải làm cho học sinh ý thức rõ được ý nghĩa xã hội của công việc mà mình phải làm để từ đó nảy sinh tính tích cực hoạt động. Nên giao những công việc mà tính chất của nó có sự phù hợp với nhu cầu, hứng thú, khuynh hướng hoạt động của trẻ. Làm cho các em có ý thức rõ rệt về những cái mà mình cần, có thể, phải, thích và muốn làm để từ đó sẵn sàng làm những công việc mà xã hội cũng như tập thể cần. Cần kết hợp giữa sự giao việc của thầy giáo với việc nêu đòi hỏi của tập thể lớp cho học sinh, đảm bảo cho mỗi một em trước khi hành động đều hiểu được rằng mình sẽ làm gì, việc đó như thế nào, để đạt mục đích gì, yêu cầu, nội dung của công việc ra sao, quy trình hành động hợp lí sẽ phải thực hiện là gì và sẽ đưa đến kết quả nào. Từ đó, phải tiến hành lập kế hoạch, phân công, theo dõi tiến trình vì kết quả hoạt động, đánh giá và tổng hợp sơ kết một cách công khai.

Phương pháp tạo tình huống giáo dục là đưa trẻ vào hoàn cảnh đạo đức có vấn đề một cách tự nhiên, đúng lúc – đúng chỗ, kịp thời và có tính chất bức thiết cần được giải quyết. Người thầy giáo cần phải biết cách phát hiện ra các tình huống giáo dục và hướng dẫn cho học sinh những cách thức giải quyết đúng đắn các xung đột được nảy sinh ra ở đó. Trong khi tìm ra hướng giải quyết các tình huống giáo dục, học sinh sẽ phải suy nghĩ nghiêm túc, đấu tranh động cơ, xét lại hành động của mình xem có phù hợp với yêu

cầu của các chuẩn đạo đức không, lựa chọn quan điểm, thái độ và hành vi ứng xử cho phù hợp. Trong học tập, vui chơi, lao động, hoạt động công ích xã hội, thể dục – thể thao có thể chúng ta sẽ tạo ra được nhiều tình huống giáo dục. Vì vậy, thầy giáo cần xây dựng và tổ chức cho các em tiến hành giải quyết tốt các tình huống đã được tạo ra trong các hoạt động đó.

b) Nhóm các phương pháp hình thành ý thức, khái niệm và niềm tin đạo đức cho học sinh bao gồm đàm thoại, diễn giảng, tranh luận và nêu gương

Phương pháp đàm thoại là phương thức mà thầy giáo và học sinh cùng tiến hành trao đổi với nhau về những vấn đề của giáo dục. Ở đây, thầy giáo sẽ tổ chức cho học sinh tiến hành phân tích, đánh giá các sự kiện, hành vi và quan hệ nào đó có liên quan đến đạo đức trong đời sống xã hội để hình thành ở các em thái độ đúng đắn với hiện thực và ý thức về chức phận. Chủ đề của các cuộc trao đổi này sẽ rất đa dạng. Nếu biết xác định được nội dung của chúng một cách hợp lý và tổ chức tiến hành trao đổi một cách khoa học thì tác dụng giáo dục của phương pháp này sẽ rất lớn. Đề tài của các cuộc đàm thoại phải được thông báo trước để học sinh chuẩn bị. Phải làm cho các em thấy được tầm quan trọng và tính thiết thực của vấn đề đối với cuộc sống, hoạt động – giao tiếp của mình. Để trao đổi có hiệu quả, cần hướng dẫn các em tìm kiếm tài liệu, nêu rõ vấn đề, chỉ đạo tốt cuộc trao đổi, theo dõi sát nội dung, tổng kết và rút ra được bài học đạo đức một cách cụ thể

Phương pháp diễn giải là phương thức mà thầy giáo tiến hành trình bày một cách có hệ thống, mạch lạc và hoàn chỉnh một vấn đề nào đó của nội dung giáo dục. Trọng tâm logic của diễn giải là tiến hành trình bày khái quát hoá nội dung của một vấn đề nào đó của lý luận đức dục. Vì vậy, để nâng cao hiệu quả của diễn giải, người thầy giáo cần đảm bảo tính thuyết phục của các luận chứng, tính hệ thống chặt chẽ của cấu trúc nội dung, tính chân thực của tình cảm, có thái độ đúng mực đối với người nghe, tính sống động của hoạt động ngôn ngữ, ngôn từ giàu hình ảnh và cách trình bày có nghệ thuật.

Phương pháp tranh luận là phương thức mà dưới sự chỉ đạo và nêu vấn đề của thầy giáo, học sinh sẽ tiến hành nêu ra những ý kiến, quan điểm

khác nhau của mình theo những chủ điểm xác định. Nhờ có khả năng phán đoán, đánh giá vấn đề, tính khái quát, tính vững chắc, tính mềm dẻo của trí tuệ, tri thức và niềm tin đạo đức sẽ được hình thành. Tranh luận không dứt khoát phải đưa đến những kết luận. Nó sẽ tạo cho các em có được cơ hội để phân tích khái niệm cũng như lí do cho việc bảo vệ quan điểm, niềm tin của mình và khả năng thuyết phục người khác một cách hiện thực. Qua tranh luận, học sinh sẽ có thể học được cách phát biểu những quan điểm của mình cũng như biết phát hiện ra những điểm mạnh – điểm yếu trong phán đoán của người khác, khả năng tìm kiếm, lựa chọn các luận chứng để bác bỏ sai lầm hay khẳng định sự đúng đắn của những quan hệ, hành vi đạo đức hoặc vấn đề đang được trao đổi.

Nội dung vấn đề được đem ra tranh luận phải có ý nghĩa thiết yếu đối với cuộc sống và có tác dụng gây ra xúc cảm, kích thích các em suy nghĩ và trao đổi với nhau. Để tiến hành tranh luận đạt hiệu quả, thầy giáo và học sinh cần được chuẩn bị kĩ về nội dung. Khi tranh luận, thầy giáo không nên can thiệp thô bạo cũng như không vội vã phê phán những quan niệm sai trái của học sinh hoặc quyết đoán bắt các em chấp nhận quan điểm của mình. Trong toàn bộ quá trình tranh luận thầy giáo cần phải tế nhị, biết chờ đợi bằng sự nhiệt tình, chân thành, điềm tĩnh pha chút hài hước, châm biếm nhưng không làm mất hào hứng, nhụt ý chí tranh luận và đặc biệt không xúc phạm nhân cách các em.

Phương pháp nêu gương là phương thức mà thầy giáo tìm hiểu để đưa ra được những điển hình về đạo đức của những nhân vật, sự việc cụ thể trong thực tế hoặc bằng nhân cách của mình nhằm tác động trực tiếp đến học sinh làm cho các em xúc động, cảm phục và noi theo. Phương pháp này dựa trên cơ sở của cơ chế bắt chước. Bắt chước không phải là sự sao chép một cách máy móc, mù quáng những phong cách hành vi, lối sống hoặc khuôn mẫu đạo đức nào đó của chủ thể. Thông qua bắt chước, ở các em sẽ có được hành vi – quan hệ kiểu mới phù hợp với những đặc điểm nhân cách của mình. Các em thường bắt chước những mẫu hình từ gần đến xa, từ vô ý thức đến chủ động, từ sao chép toàn bộ đến học theo một số nét riêng biệt, từ bắt chước trong trò chơi đến bắt chước trong cuộc sống và từ dáng vẻ bên ngoài đến nội dung của nhân cách. Thầy giáo cần tiến hành phân tích lí luận và

thực tiễn một cách công phu để xác định được những mẫu hình đa dạng làm nội dung giáo dục cũng như phải sống rất mực thước.

c) Những phương pháp kích thích hoạt động và điều chỉnh hành vi ứng xử của học sinh bao gồm thi đua, khen thưởng và trách phạt

Phương pháp thi đua là phương thức mà thầy giáo tiến hành kích thích khuynh hướng tự khẳng định ở học sinh, thúc đẩy các em đua tài, gắng sức, hăng hái vươn lên hàng đầu, lôi cuốn người khác cùng tiến để giành những thành tích cao trong học tập và rèn luyện. Thi đua sẽ có tác dụng kích thích sự nỗ lực, phát huy sáng kiến, đề cao ý thức trách nhiệm và thực hiện sự tương trợ nhau trong tập thể. Thầy giáo cần biết cách tổ chức tốt việc thi đua với mục tiêu thiết thực, cụ thể, rõ ràng. Từ đó biết động viên tất cả học sinh hăng hái tham gia với động cơ tích cực. Thầy phải biết lãnh đạo – chỉ đạo phong trào thi đua, biết theo dõi, đánh giá kết quả của thi đua để sơ kết đều đặn. Qua đó sẽ có biểu dương, khen thưởng kịp thời và công bằng đối với những cá nhân, tập thể có nhiều cố gắng.

Phương pháp khen thưởng là sự biểu thị rõ thái độ đánh giá tích cực của nhà sư phạm đối với hành vi ứng xử và kết quả hoạt động của từng học sinh, tập thể lớp – tổ. Nó có tác dụng *kích thích* các em tiến hành những hoạt động và quan hệ theo đúng như những chuẩn mực đạo đức. Cần tiến hành khen thưởng một cách hợp lí, đúng đắn và mang tính giáo dục.

Phương pháp trách phạt là phương thức mà nhà sư phạm dùng để tiến hành chê trách và trừng phạt đối với cá nhân hay nhóm học sinh có những hành vi, quan hệ trái với những chuẩn mực đạo đức đã quy định mà buộc phải tự điều chỉnh lại cho đúng. Cần dùng các hình thức như nhận xét trong sinh hoạt lớp, ghi lời phê bình vào sổ liên lạc, gọi lên văn phòng để khuyên nhủ, phê bình, cảnh cáo hoặc đuổi học tùy theo tính chất của sự phạm lỗi. Trách phạt phải đảm bảo sự công minh và mang tính giáo dục.

III – NHIỆM VỤ CỦA CÁC MẶT GIÁO DỤC TOÀN DIỆN

Những phẩm chất của nhân cách như tư tưởng, chính trị, đạo đức, tác phong, lối sống, phương thức ứng xử của học sinh đều sẽ được hình thành bằng con đường dạy học, lao động, vui chơi, hoạt động công ích – xã hội,

sinh hoạt tập thể và giao tiếp. Có thể cho rằng việc kết hợp tốt giữa giáo dục của nhà trường, gia đình và xã hội cũng như tiến hành xây dựng tập thể học sinh, tổ chức câu lạc bộ ứng xử, giải quyết tình huống, giáo dục lại sẽ là những biện pháp cần thiết trong việc thực hiện nội dung của giáo dục trong nhà trường. Nhiệm vụ chung của giáo dục là phát triển nhân cách con người phát triển toàn diện. Nó sẽ được cụ thể hoá bằng nhiệm vụ của từng mặt giáo dục.

1. Đức dục và trí dục

Ở con người đạo đức là gốc. Vì vậy, trong giáo dục, đức dục chiếm vị trí hàng đầu. Nội dung của nó cần được quán triệt vào tất cả các mặt giáo dục khác và gắn bó chặt chẽ với công tác giáo dục tư tưởng, chính trị, pháp luật. Nhiệm vụ của đức dục là xây dựng ý thức đạo đức, bồi dưỡng tình cảm đạo đức và rèn luyện thói quen hành vi đạo đức cho học sinh. Những phẩm chất nhân cách cần được hình thành ở học sinh thông qua công tác đức dục là lòng yêu nước, tinh thần nhân văn và quốc tế, thái độ lao động tích cực, lòng nhân ái, tinh thần tập thể. Nội dung của đức dục sẽ được thực hiện bằng các con đường dạy học luân lý – đạo đức – giáo dục công dân, tổ chức cuộc sống tập thể, hoạt động ngoài giờ lên lớp và rèn luyện – tự rèn luyện.

Trí dục được thực hiện nhằm phát triển năng lực trí tuệ, thế giới quan khoa học, khát vọng vươn tới thường xuyên để nắm vững tri thức khoa học – kĩ thuật – công nghệ và phương thức tư duy lí luận trong nhân cách của học sinh. Sự phát triển trí tuệ của các em sẽ được diễn ra trong toàn bộ các hoạt động và giao tiếp của môi trường sống. Tác động giáo dục của nhà trường sẽ là cơ sở cho sự phát triển toàn diện nhân cách của học sinh và tạo ra được phương tiện quan trọng để các em tự hoàn thiện thường xuyên các phẩm chất trí tuệ của mình. Đức dục và trí dục có mối liên hệ qua lại với nhau. Trong thực tế sư phạm, việc “*dạy chữ*”, “*dạy người*” luôn luôn quy định, tác động qua lại, đặt điều kiện cho nhau trong một quá trình thống nhất nhằm làm cho học sinh biết thực thi lối sống có phép tắc – lễ giáo, ham học, say mê học tập một cách độc lập và sáng tạo.

2. Giáo dục lao động

Những tác động giáo dục lao động được thực hiện nhằm hình thành được ở học sinh hệ thống thái độ đúng cùng nhu cầu, ý thức, tri thức, kỹ năng – kỹ xảo, thói quen, kinh nghiệm và những phẩm chất nhân cách của người lao động mới. Việc hình thành cho học sinh những tri thức và kỹ năng khái quát về vẽ kỹ thuật, cơ kỹ thuật, điện kỹ thuật cũng như những nguyên lý cơ bản, chung nhất cho mọi ngành sản xuất được gọi là giáo dục kỹ thuật tổng hợp. Lao động của học sinh được bao gồm các loại hình cơ bản như học tập, thực tập lao động, lao động sản xuất, lao động công ích xã hội và lao động tự phục vụ.

Việc tổ chức lao động cho học sinh phải tuân thủ các yêu cầu sư phạm như sau :

- Lao động phải có ý nghĩa xã hội và có nội dung tư tưởng – đạo đức ;
- Lao động phải có tính tập thể và hoạt động chung ;
- Lao động phải vừa sức ;
- Nội dung tri thức và tính chất phức tạp của thao tác lao động phải được tăng dần theo lứa tuổi ;
- Đảm bảo tính đa dạng, tính sáng tạo thường xuyên và liên tục của lao động.

Trong nhà trường tiểu học, hoạt động học tập là chủ đạo. Để giúp cho các em học tập tốt, người thầy giáo phải thực hiện được những tác động hướng học, đảm bảo sao cho trước khi học tập bất kỳ môn nào, các em cũng đều phải hiểu được rằng mình sẽ phải học cái gì, nội dung của nó như thế nào, phải làm gì, làm như thế nào trong quá trình giải quyết chúng để đưa đến kết quả gì, bản thân phải tiến hành kiểm tra – đánh giá – hiệu chỉnh thường xuyên quá trình và kết quả học tập của mình như thế nào ... Ngoài ra, chúng ta còn phải chú ý để thực hiện tốt những tác động hướng nghiệp nhằm làm hình thành nên những hứng thú, động cơ và năng lực chọn nghề phù hợp cho các em. Các quá trình *thông tin*, *tư vấn* và thích ứng nghề sẽ được liên hệ chặt chẽ với nhau để cùng làm cơ sở cho việc *tuyển chọn*, *đào tạo nghề* sau này.

3. Giáo dục thẩm mỹ và giáo dục thể chất

Trong nhà trường, thực hiện những tác động giáo dục thẩm mỹ theo đúng những quan điểm của mỹ học nhằm mục đích hình thành *tình cảm, thị hiếu, năng lực và văn hoá thẩm mỹ* cho học sinh.

Nội dung của văn hoá thẩm mỹ được bao gồm những thành tố như sau :

- Những rung cảm thẩm mỹ, tính nhạy cảm, sự phản ứng nhanh và tinh tế đối với đối tượng có liên quan đến cái đẹp ;
- Hệ thống tri thức, quan niệm, tư tưởng, lí thuyết, lí tưởng, thị hiếu và chuẩn mực về các giá trị thẩm mỹ ;
- Hứng thú, nguyện vọng, nhu cầu, thiên hướng, năng lực cảm nhận, khả năng biểu hiện và sáng tạo cái đẹp qua lối sống, phong cách, ngôn phong, hoạt động – giao tiếp của chủ thể. Có thể tận dụng các *phương tiện* thiên nhiên, nghệ thuật, học tập, lao động, vui chơi, giao tiếp và tổ chức sinh hoạt tập thể để tiến hành giáo dục thẩm mỹ cho học sinh.

Giáo dục thể chất được coi là những tác động sư phạm hướng vào hoàn thiện cơ thể học sinh về mặt *hình thái, chức năng* làm hình thành nên kĩ xảo – kĩ năng vận động quan trọng cùng những tri thức cơ bản của chúng, phát triển đạo đức, thể lực, hình thành lối sống lành mạnh, mở rộng thời gian cho hoạt động sáng tạo, chuẩn bị cho trẻ sẵn sàng thực hiện các nghĩa vụ lao động cũng như bảo vệ Tổ quốc và phát triển *văn hoá thể chất*.

Chức năng của giáo dục thể chất là những vấn đề như sau :

- Chuẩn bị cho con người có thể lao động đạt năng suất cao, bảo vệ vững chắc Tổ quốc, giữ gìn và củng cố sức khoẻ, hoàn thiện thể chất ;
- Góp phần giáo dục nhân cách con người phát triển toàn diện và hài hoà ;
- Góp phần củng cố hoà bình, tình hữu nghị và sự hợp tác giữa các dân tộc.

Các phương tiện cơ bản của giáo dục thể chất cho học sinh là *luyện tập thể lực* qua tập thể dục, trò chơi, du lịch, thể thao cũng như các *yếu tố lành mạnh của thiên nhiên* như ánh nắng, không khí, nước và các yếu

tổ vệ sinh như chế độ sinh hoạt ở nhà trường – xã hội, chế độ ăn uống nghỉ ngơi, các yêu cầu vệ sinh môi trường và thân thể. Các hình thức tổ chức giáo dục thể chất như bài học thể dục, các biện pháp vệ sinh, bồi dưỡng sức khỏe qua thể dục buổi sáng – giữa giờ, trò chơi, hoạt động ngoài nhà trường về thể dục – thể thao.

Tất cả các mặt giáo dục này đều rất *quan trọng*, cần thiết và *liên hệ hữu cơ* với nhau. Ở nhà trường tiểu học, cần có sự quan tâm đặc biệt đến việc giáo dục lao động và thể dục vì như C. Mac đã khẳng định rằng giáo dục kết hợp với lao động sản xuất và thể dục sẽ là con đường duy nhất để đào tạo ra những nhân cách con người phát triển toàn diện – hài hoà.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP

1. *Quá trình giáo dục là gì ? Bản chất, đặc điểm, cấu trúc, quy luật, nội dung và động lực của nó ?*

2. *Hãy phân tích những nội dung cơ bản của các nguyên tắc, phương pháp và hình thức tổ chức giáo dục được vận dụng vào trường tiểu học.*

3. *Người thầy giáo tiểu học phải làm gì và làm như thế nào để tiến hành tổ chức, giáo dục cho học sinh làm theo “Năm điều Bác Hồ dạy thiếu niên, nhi đồng” ? Cho ví dụ minh hoạ.*

Phần bốn

QUẢN LÝ HÀNH CHÍNH NHÀ NƯỚC ĐỐI VỚI TRƯỜNG TIỂU HỌC

Trường tiểu học được coi là đơn vị cơ sở của ngành Giáo dục, có tư cách pháp nhân và con dấu riêng. Tên trường sẽ được ghi trên quyết định thành lập cũng như trên con dấu và các giấy tờ giao dịch của trường. Thành viên tham gia quản lý nhà trường tiểu học gồm có :

- Hiệu trưởng do Nhà nước bổ nhiệm sẽ quản lý mọi hoạt động của trường theo chế độ thủ trưởng ;

- Chi bộ Đảng của trường sẽ lãnh đạo mọi hoạt động của nhà trường theo Điều lệ của Đảng Cộng sản Việt nam ;

- Các tổ chức Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh sẽ được hoạt động trong trường theo điều lệ Đoàn cũng như theo quyết định của Bộ Giáo dục và Đào tạo và Trung ương Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh ;

- Công đoàn giáo dục trường tiểu học hoạt động theo Luật Công đoàn và sự chỉ đạo của Công đoàn ngành Giáo dục - Đào tạo.

Trường tiểu học sẽ do Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện hoặc thành phố trực tiếp quản lý. Các lớp tiểu học tại gia đình và lớp học tiểu học linh hoạt sẽ do Phòng Giáo dục và Đào tạo cấp giấy phép mở lớp và giao cho một trường tiểu học bảo trợ và trực tiếp quản lý. Ủy ban nhân dân (UBND) xã, phường, thị trấn có trách nhiệm quản lý về mặt hành chính đối với các trường, lớp tiểu học đặt trên địa bàn của mình. Chủ tịch UBND huyện, quận, thành phố được quyền ra quyết định thành lập hoặc giải thể các trường tiểu học theo đề nghị của Trưởng Phòng Giáo dục và Đào tạo. Việc cho phép mở trường tiểu học dân lập, lớp tiểu học tại gia đình và lớp tiểu học linh hoạt sẽ được thực hiện theo như hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Hiệu trưởng và phó hiệu trưởng trường tiểu học sẽ do Chủ tịch Ủy ban nhân dân cấp huyện Giáo dục và Đào tạo bổ nhiệm hoặc miễn nhiệm

khi xét theo đề nghị của Trường Phòng Giáo dục và Đào tạo. Mỗi trường tiểu học sẽ có một Tổng phụ trách Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh. Tổng phụ trách có thể là cán bộ chuyên trách hoặc là giáo viên kiêm nhiệm. Tổng phụ trách Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh sẽ phối hợp với nhà trường trong việc tổ chức và quản lí các hoạt động của Đội cũng như các hoạt động ngoài giờ lên lớp.

Trong trường tiểu học sẽ có các Hội đồng tư vấn như sau :

- Hội đồng sư phạm là tổ chức tư vấn của Hiệu trưởng bao gồm Hiệu trưởng, các Phó hiệu trưởng, Tổng phụ trách Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh, toàn thể giáo viên và các cán bộ giáo dục trong trường. Khi cần, Hiệu trưởng có thể mời đại diện của các tổ chức quần chúng cũng như Hội Cha mẹ học sinh và chính quyền địa phương tham gia sinh hoạt của Hội đồng sư phạm. Hội đồng sư phạm sẽ giúp Hiệu trưởng trong việc xây dựng kế hoạch đào tạo, tiến hành nêu nhận định về kết quả thực hiện nhiệm vụ giáo dục – đào tạo của trường, phát hiện và đề nghị danh sách học sinh được đi học trước tuổi hoặc học vượt lớp, tổng kết kinh nghiệm, sáng kiến của giáo viên, đề xuất các biện pháp cải tiến công tác sư phạm của trường ;

- Hội đồng thi đua và khen thưởng gồm Hiệu trưởng, đại diện của các tổ chức Công đoàn, Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh, đại diện giáo viên phụ trách lớp và đại diện các Tổ chuyên môn. Hội đồng này sẽ giúp cho Hiệu trưởng trong việc tổ chức phong trào thi đua, đánh giá cán bộ, giáo viên và đề nghị khen thưởng họ ;

- Hội đồng kỉ luật do Hiệu trưởng thành lập. Khi có những trường hợp vi phạm kỉ luật cần xử, Hội đồng kỉ luật sẽ tổ chức làm việc theo thủ tục đúng như quy định của Nhà nước và Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Giáo viên sẽ được tổ chức thành các Tổ chuyên môn theo khối lớp hoặc liên khối lớp. Tổ chuyên môn sẽ giúp Hiệu trưởng tiến hành việc chỉ đạo thực hiện tốt các nhiệm vụ giáo dục – đào tạo. Các nhân viên hành chính quản trị, tài vụ, y tế, cán bộ thư viện – thiết bị sẽ được tổ chức thành Tổ nghiệp vụ – hành chính – quản trị để giúp cho Hiệu trưởng thực hiện các công tác nghiệp vụ để phục vụ cho các hoạt động giáo dục, giảng dạy và các

công tác khác của trường. Tổ trưởng các tổ này sẽ trực tiếp quản lý lao động của các thành viên trong tổ của mình.

Trường tiểu học phải tiến tới để đạt đủ các tiêu chuẩn về cơ sở vật chất và thiết bị theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Thông qua Đại hội giáo dục cơ sở và Hội đồng giáo dục xã, phường, thị trấn, trường tiểu học sẽ phối hợp chặt chẽ với cộng đồng bao gồm cha mẹ học sinh, các cơ sở sản xuất, các cơ quan, các đoàn thể quần chúng, các tổ chức xã hội, các đơn vị quân đội và cá nhân có tâm huyết cũng như kinh nghiệm giáo dục trẻ em trong việc đưa nhà trường hoà nhập vào đời sống kinh tế, chính trị, văn hoá, xã hội ở địa phương đồng thời để địa phương có được phương hướng, kế hoạch hỗ trợ cho công tác giáo dục của nhà trường.

Ở mỗi trường tiểu học sẽ thành lập một Hội cha mẹ học sinh. Hội này được tổ chức và hoạt động theo Điều lệ Hội cha mẹ học sinh mà Trung ương Hội đã quy định. Nhà trường phải chủ động phối hợp với Hội cha mẹ học sinh cũng như các tổ chức, cá nhân có tâm huyết và kinh nghiệm để tiến hành giáo dục trẻ em trong cộng đồng. Phải thống nhất được với nhau về quan điểm, nội dung, phương pháp giáo dục giữa nhà trường, gia đình và xã hội. Ra sức huy động mọi lực lượng của cộng đồng tham gia tích cực và góp phần xứng đáng vào việc xây dựng cơ sở vật chất, thiết bị dạy học cũng như các điều kiện để nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện trong trường. Biết khai thác mọi khả năng tiềm tàng trong xã hội để trực tiếp tham gia giáo dục học sinh theo nhiều hình thức hoạt động phong phú cả ở trong và ngoài nhà trường.

Phần này sẽ trình bày những vấn đề cơ bản của lý luận quản lý cũng như về người Hiệu trưởng và giáo viên chủ nhiệm lớp ở Tiểu học.

Chương XII

NHỮNG VẤN ĐỀ LÝ LUẬN QUẢN LÝ NHÀ TRƯỜNG TIỂU HỌC

I – KHÁI QUÁT VỀ LÝ LUẬN QUẢN LÝ

1. Quản lý là gì ?

Quản lý là sự tác động của chủ thể quản lý đến đối tượng và khách thể trong hệ thống nhằm đảm bảo cho nó được vận động, ổn định và phát triển theo đúng mục tiêu đã định. Chức trách của quản lý là *lãnh đạo – chỉ đạo, tham mưu và thừa hành*. Trong hành vi quản lý có biểu hiện rõ nét sự tích hợp của tính chất pháp trị và đức trị.

Hoạt động quản lý rất đa dạng và phức tạp. Có bao nhiêu lĩnh vực hoạt động sẽ có bấy nhiêu lĩnh vực quản lý. Về mặt cấu trúc cấu trúc vĩ mô của nó mà xét thì ta chỉ được xem nó là *hoạt động quản lý cụ thể* nào ? Nó hướng vào đối tượng nào và do động cơ gì thúc đẩy ? Quá trình giải quyết các nhiệm vụ quản lý đều được thực hiện bằng hành động định hướng, hành động thực hiện và hành động kiểm tra. Các hành động này đều hướng vào đạt mục đích xác định và đều được diễn ra theo một trật tự thao tác hợp lý trên cơ sở các phương tiện – điều kiện nhất định.

Hiệu quả của việc giải quyết các nhiệm vụ quản lý sẽ hoàn toàn phụ thuộc vào các nhân tố, các điều kiện – phương tiện như sau :

– Về phía *nhân cách chủ thể* quản lý có chiến lược, phong cách, kỹ năng, năng lực uy tín quản lý và tâm thế thích – muốn – sẵn sàng giải quyết các nhiệm vụ quản lý hay không ;

– Về phía *nhân lực, tài lực và vật lực* làm phương tiện cho quản lý : con người, tiền của, vật chất – trang thiết bị – phương tiện kỹ thuật quản lý ;

– Các yếu tố *khách quan* được coi là những điều kiện thiết yếu đảm bảo cho hoạt động quản lý đạt hiệu quả là đặc điểm của hệ thống – cấu trúc của đối tượng quản lý, tâm trạng, dư luận, truyền thống, bầu không khí tâm lý nhóm và tin đồn.

2. Về lí luận quản lí

Lý luận quản lí đã được xây dựng trên cơ sở những thành tựu của các công trình nghiên cứu thực hiện và phân tích lí luận cũng như thực tiễn quản lí. D. Wren đã cho rằng hoạt động quản lí cũng xưa cũ như con người vậy. Bên cạnh *quan hệ sở hữu* và *quan hệ phân phối*, *quan hệ quản lí* cũng được chúng ta đặc biệt quan tâm khi phân tích nội dung của các hình thái ý thức xã hội. Trong *Luận ngữ*, Khổng Tử một người thầy của muôn đời đã đề cập đến những vấn đề của quản lí. Ông cho rằng, ở con người phải có đạo đức và trong quan hệ quản lí mọi người phải có ý thức về chức phận của mình. Ông đã nhấn mạnh rằng, *quân quân, thần thần, phụ phụ, tử tử* có nghĩa là vua ra vua, tôi ra tôi, cha ra cha, con ra con và rằng *kì thân chính, bất lệnh nhi hành, kì thân bất chính, tuy lệnh bất tòng* có nghĩa là nếu ta không nghiêm chỉnh, có ra lệnh họ cũng không phục tùng.

Ở phương Tây, D. Wren đã cho rằng, thực tiễn của các quá trình phát triển của xã hội loài người đã luôn luôn biểu hiện ra các vấn đề của quản lí. Từ thế kỉ XV, Mikiavelly đã cho rằng một tổ chức phải có được thứ bậc các mối quan hệ và tôn ti chặt chẽ, trong đó người đứng đầu phải biết chăm lo đến đời sống của các thành viên còn mọi nhân viên đều sẽ phải tuân thủ kỉ luật chung. A. Smith cho rằng trong quản lí phải quan tâm đến việc phân công lao động và tổ chức hợp lí sản xuất cho một hệ xã hội xác định vì nó sẽ là chìa khoá của sự thịnh vượng.

Trong tác phẩm *Những nguyên tắc khoa học của quản lí* – *The Scientific Principles of Management*, tác giả Ph. Taylo (1856 – 1915) – một người Mỹ đã đề ra các nguyên tắc của việc quản lí hoạt động một cách khoa học như sau :

- Phải nghiên cứu một cách khoa học cho mỗi một yếu tố cấu thành của công việc và được xác định là phương pháp tốt nhất để hoàn thành nó ;
- Phải tuyển chọn công nhân một cách cẩn trọng và huấn luyện cho họ biết thể thức hoàn thành nhiệm vụ bằng cách sử dụng các phương pháp mang tính khoa học đã được định hình;
- Người quản lí phải biết hợp tác đầy đủ và toàn diện với công nhân để có thể đảm bảo chắc chắn rằng họ sẽ làm việc theo y như quy trình hành động của những phương pháp đúng đắn ;

- Biết phân chia công việc và trách nhiệm sao cho người quản lí có bốn phần phải tiến hành lập kế hoạch cho công việc khi sử dụng những nguyên tắc khoa học, còn người công nhân có bốn phần phải thực thi công việc theo đúng như tinh thần của kế hoạch đó. Ông cũng đề xướng nội dung của việc trả lương theo sản phẩm thay cho lối trả lương theo công nhật và xây dựng nên chế độ tiền thưởng cho những sản phẩm vượt định mức lao động ở những người tiên tiến.

Trong công trình "*Quản lí công nghiệp và quản lí tổng thể*" – *Administration Industrielle et Générale*, nhà công nghệ học Pháp Henry Fayol (1841 – 1925) đã đưa ra các nguyên tắc của công tác quản lí hành chính như sau :

- Tiến hành phân công lao động nhằm nâng cao hiệu quả khi phân chia công việc thành những phần nhỏ để bố trí người làm cho hợp lí ;

- Quyền hạn và trách nhiệm phải được phân bố song song và có sự phù hợp với nhau ;

- Phải có hệ thống kỉ luật để buộc mọi thành viên phải tôn trọng và tuân thủ nó ;

- Đảm bảo sự thống nhất trong chỉ huy sao cho mỗi cấp dưới chỉ nhận được một mệnh lệnh của cấp trên ;

- Mỗi một tổ chức đều phải có một mục tiêu riêng của mình để làm theo sự lãnh đạo và chỉ huy của một người lãnh đạo duy nhất nhằm đảm bảo sự thống nhất của định hướng ;

- Lợi ích của cá nhân sẽ luôn luôn phải phục tùng lợi ích chung ;

- Phải trả lương xứng đáng với công việc của mỗi người ;

- Đảm bảo tập trung hoá khi người quản lí ra quyết định và phi tập trung hoá khi mọi người bị quản lí được cùng góp phần thực hiện quyết định ;

- Đảm bảo được sợi dây quyền lực sao cho mỗi người quản lí và bị quản lí đều là một bộ phận của hệ thống chỉ huy thống nhất từ trên xuống dưới ;

- Đảm bảo sự sắp xếp có trật tự cho đúng chỗ của con người, công việc, vật liệu, tư liệu... ;

- Đảm bảo có sự đối xử bình đẳng và công bằng trong tổ chức của đơn vị;

- Đảm bảo sự ổn định về nhân sự để tạo điều kiện thuận lợi cho bộ máy của cơ quan được hoạt động đều và có hiệu quả ;

- Mọi sáng kiến của các thành viên đều phải được khuyến khích và tôn trọng ;

- Đảm bảo có được tinh thần đồng đội, sự gắn bó và bù trừ chức năng cho nhau trong ban lãnh đạo.

Những vấn đề trên là cơ sở để cho mọi người, kể cả người quản lí biết cách tiến hành điều chỉnh hành vi của mình. Theo ông, quản lí có các chức năng cơ bản như *kế hoạch hoá, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra*.

Max Weber (1864 – 1920) - một nhà xã hội học người Đức đã đưa ra những luận điểm chung của *thuyết quan liêu giấy tờ* – Bureaucratic Management như sau :

- Đảm bảo cho sự phân công lao động cũng như quyền hạn, trách nhiệm đều được xác định một cách rõ ràng và thể chế hoá ;

- Phải hình thành được một tôn ti thứ bậc các quyền lực trên một dây chuyền chỉ huy ;

- Mọi nhân viên của đơn vị đều phải được tuyển chọn dựa trên cơ sở của trình độ năng lực nghề nghiệp, văn hoá và nghiệp vụ đã được đào tạo hoặc qua thi tuyển – sát hạch ;

- Cần phải chỉ định người quản lí ;

- Cần trả lương chính đáng cho hoạt động của người quản lí ;

- Không nên dùng người sở hữu đơn vị đó làm quản lí để điều hành nó ;

- Hoạt động của người quản lí phải tuân thủ một cách chặt chẽ các nguyên tắc, chuẩn mực, quy phạm đã định và phải có sự kiểm tra.

Những quan điểm của M. Weber đã có những đóng góp nhất định vào lí luận quản lí đầu thế kỉ XX. Ông cho rằng, *tổ chức* là một khâu rất quan trọng của quản lí. Để quản lí được tốt một cơ quan, trong công tác tổ chức cần xác định rõ các quy tắc chuẩn mực của nó cũng như phải tuân thủ

20.4.2020

một cách rạch ròi về quyền hạn của mỗi cấp quản lí, phải có sự cam kết ràng buộc giữa các thành viên với tổ chức và tổ chức với các thành viên.

Trong quá trình giải quyết các nhiệm vụ quản lí, hoạt động và giao tiếp luôn có mối quan hệ chặt chẽ với nhau. Vì vậy, trong khi quản lí, người lãnh đạo phải biết ứng xử hợp lí khi tiếp xúc với những con người cụ thể mà mình phụ trách. Trong quan hệ quản lí, sự kết hợp tốt giữa người lãnh đạo với nhân viên của mình sẽ là nhân tố quan trọng đảm bảo hiệu quả, tính liên tục và sự phát triển của quản lí.

Mary Parker Follett (1868 – 1993) đã nêu ra các nguyên tắc cho sự phối hợp mà nhà quản lí phải tuân thủ như sau :

- Sự phối hợp sẽ đạt đến tốt đỉnh nếu những người có trách nhiệm ra quyết định tiến hành tiếp xúc một cách trực tiếp với nhau ;
- Sự phối hợp được diễn ra chính ở trong giai đoạn kế hoạch hoá và triển khai việc thực hiện nó là có ý nghĩa quyết định ;
- Sự phối hợp phải được tiến hành liên tục và phải tính đến cả những yếu tố tạo nên tình huống quản lí.

Xét ở bình diện quan hệ quản lí, Chester Barnard (1886 – 1961) đã nêu ra *nguyên lí chấp thuận*, trong đó, có chỉ ra rằng cấp dưới chỉ sẵn sàng chấp thuận được mệnh lệnh của người quản lí khi nào họ hiểu ra yêu cầu của mệnh lệnh cũng như tin tưởng vào sự phù hợp của nó với mục tiêu của đơn vị và thấy rõ những lợi ích của mình khi thực hiện được mệnh lệnh đó.

Những phẩm chất tâm lí cá nhân và khả năng định hướng của họ trong hoạt động cũng rất quan trọng. Những nghiên cứu của các chuyên gia ở xưởng Hawthorne thuộc Công Ty Điện lực miền Tây nước Mỹ trong vòng ba năm từ 1924 – 1927 đã khẳng định rằng, khi người công nhân đã tập trung tư tưởng và có sự chú ý đặc biệt đến công việc của mình thì năng suất lao động sẽ được nâng lên đáng kể, trong khi điều kiện sản xuất không có gì thay đổi.

Vào những năm 40 của thế kỉ XX, quan điểm hệ thống trong quản lí đã được hình thành. Tuy coi hệ thống như là một *tập hợp* các phần tử có mối *liên hệ* qua lại và *liên thuộc* lẫn nhau nhưng nó lại là một *thực thể*

khác hẳn về chất so với những phần tử riêng biệt đã tạo nên mình, đồng thời nó lại luôn là một phần tử của hệ thống khác lớn hơn và có mối liên hệ logic với các *hệ thống khác* cũng như với *môi trường*. Có *hệ thống đóng* – không có mối liên hệ nào với môi trường bên ngoài và *hệ thống mở* luôn có mối quan hệ qua lại với môi trường. Hệ thống con – phần tử của hệ thống lớn cũng có đầy đủ tư cách như một hệ thống hoàn chỉnh.

Quan điểm hệ thống đã xem xét những vấn đề của quản lí trong khuôn khổ của lí thuyết thông tin qua 4 yếu tố như sau :

- Đầu vào bao gồm nội dung của các nguồn lực vật chất, con người, tài chính và thông tin đưa vào quá trình biến đổi để thành đầu ra ;
- Quá trình biến đổi là công nghệ chuyển hoá đầu vào để tạo thành đầu ra ;
- Đầu ra là các kết quả các quá trình biến đổi khi hệ thống đã tiếp nhận đầu vào ;
- Liên hệ ngược lại là thông tin báo về thực trạng vận động của hệ thống và kết quả hoạt động của nó.

Lý luận quản lí luôn được phát triển và hoàn thiện. Nó được coi là tiền đề lí luận mà dựa vào đó, nhà quản lí sẽ có được những cơ sở tâm lí cần thiết để tiến hành suy nghĩ tìm ra những lời giải hợp lí cho các tình huống cụ thể.

3. Quản lí các hệ thống xã hội

Trong hệ thống xã hội luôn có những *con người* và *nhóm người* được tồn tại trong các hoạt động cùng nhau và giao tiếp, qua đó hình thành và biểu hiện đời sống tâm lí cá nhân cũng như tâm lí xã hội. Quản lí các quá trình xã hội về thực chất là thực hiện những động tác chỉ huy đến con người và nhóm người nhằm làm cho mọi hoạt động cũng như quan hệ của xã hội được duy trì, ổn định, phát triển hướng tới mục tiêu đã được xác định. Nội dung của việc quản lí các quá trình xã hội là thực hiện những động tác định hướng các hoạt động xã hội và giao tiếp nhóm – tập thể vào giải quyết cả một hệ thống các nhiệm vụ quản lí. Để có thể quản lí được các quá trình xã hội, ở chủ thể phải có được *khả năng tâm quản* và

văn hoá quản lí. Người quản lí các quá trình xã hội phải luôn lấy *nhân cách của chính mình* làm phương tiện chủ yếu để tác động vào nhân cách của mọi thành viên nhằm định hướng cho họ biết cách tiến hành giải quyết các nhiệm vụ chính trị của đơn vị mình. Đây chính là quá trình tạo lập ra được những quan hệ liên nhân cách tích cực trong cơ cấu tổ chức.

Để đảm bảo cơ sở tâm lí cho các mối quan hệ này được nảy sinh, tồn tại và vận hành đúng quy luật, cần thiết phải tạo ra được bầu không khí tâm lí tích cực trong toàn bộ hệ thống quản lí. Thực chất của các quá trình tâm quản là tiến hành quản lí được cái bầu không khí chung đó, nên bằng bất kì giá nào người quản lí cũng cần phải tạo ra và biết đánh giá chất lượng, mức độ biểu hiện của nó trong toàn bộ không gian – thời gian quản lí. Chỉ có bằng và thông qua tư duy, chúng ta mới thực hiện được nội dung của lao động quản lí. Trong khi thực thi các động tác quản lí, chúng ta sẽ thấy biểu hiện ra các mối quan hệ chính thức – quan hệ không chính thức, quan hệ tông thuộc – phối hợp, quan hệ chiều dọc – chức năng. Về thực chất, tất cả nội dung của các mối quan hệ này đều phải mang tính chất pháp lí và tâm lí – xã hội.

Như vậy, hoạt động quản lí hệ thống xã hội được biểu hiện là chủ thể biết cách tiến hành những tác động quản lí đến bầu không khí tâm lí chung của nhóm xã hội nhằm tạo ra được sự thống nhất ý chí và hành động trong việc thực thi các nhiệm vụ quản lí theo đúng như tinh thần của các văn bản pháp quy cũng như các luật của Nhà nước.

II – MỤC TIÊU, NGUYÊN TẮC VÀ CHỨC NĂNG QUẢN LÍ

1. Mục tiêu quản lí

Quản lí là một quá trình tác động của chủ thể vào đối tượng nhằm đảm bảo cho nó được vận động ổn định, đúng quy luật và hướng tới đạt mục tiêu xác định. Những mục tiêu này sẽ đặc trưng cho trạng thái vận động mới của hệ thống mà người quản lí mong muốn. Mục tiêu quản lí của Hiệu trưởng đối với trường tiểu học được xác định như sau :

- Thực hiện kế hoạch thu nhận học sinh vào học theo chỉ tiêu của nhà trường đã được giao hàng năm. Từng bước thực hiện những yêu cầu của phổ cập giáo dục tiểu học ;

- Đảm bảo chất lượng toàn diện cho giáo dục đúng như kế hoạch và chương trình mà Nhà nước quy định ;

- Xây dựng đội ngũ giáo viên của nhà trường đủ về cơ cấu cũng như số lượng và họ phải có được phẩm chất đạo đức, trình độ tư tưởng, chuyên môn, nghiệp vụ theo yêu cầu của các chuẩn quốc gia có trách nhiệm cao trong việc thực hiện những tác động giáo dục – đào tạo thống nhất ;

- Xây dựng Chi bộ Đảng, Đoàn Thanh niên Cộng Sản Hồ Chí Minh, Công đoàn, Đội Thiếu niên Tiên phong Hồ Chí Minh vững mạnh nhằm phát huy được vai trò lãnh đạo của Chi bộ cũng như tác dụng nòng cốt của các tổ chức quần chúng trong việc tổ chức thực hiện các nhiệm vụ của trường ;

- Xây dựng, bảo quản, và phát huy được hiệu lực sử dụng trường sở, cơ sở vật chất, trang thiết bị kĩ thuật, đồ dùng dạy học theo tiêu chuẩn quốc gia. Đảm bảo công tác vệ sinh trường học. Từng bước xây dựng nhà trường trở thành một trung tâm văn hoá khoa học của cộng đồng ;

- Làm tốt chức trách quản lí hành chính Nhà nước đối với công tác văn thư – lưu trữ tư liệu, kế toán, tài chính... trong trường ; chăm lo nghiên cứu, tổng kết về kết quả công tác giáo dục – đào tạo cũng như quản lí để không ngừng hoàn thiện các mặt hoạt động của trường.

- Thường xuyên tiến hành đổi mới công tác theo đúng các nguyên tắc quản lí nhằm nâng cao hiệu quả giáo dục – đào tạo của trường ;

- Đảm bảo sự lãnh đạo của các cấp uỷ đảng và sự lãnh đạo của chính quyền địa phương đối với các hoạt động trong trường. Giữ vững mối quan hệ tốt với các ban Thường trực hội cha mẹ học sinh cũng như các tổ chức kinh tế – xã hội ở địa phương để động viên và tổ chức họ tham gia vào việc giải quyết tốt những nhiệm vụ giáo dục – đào tạo của nhà trường. Làm tốt công tác tuyên truyền về hoạt động sư phạm ở địa phương theo quan điểm giáo dục là quốc sách hàng đầu và giáo dục là sự nghiệp của toàn Đảng, toàn dân ;

- Thực hiện tiết kiệm tiền, của vật tư, thời gian và công sức, giữ gìn tài sản của nhà trường nhằm thực hiện tối ưu các nhiệm vụ quản lí.

Việc thực hiện công tác ngắn hạn trong 5 năm và dài hạn trong 10 – 15 năm sẽ có mối quan hệ và tác động qua lại lẫn nhau trong một thể

thống nhất, góp phần vào việc thực hiện tốt mục tiêu đào tạo của bậc giáo dục Tiểu học.

2. Nguyên tắc và phong cách quản lí trường học

Nguyên tắc quản lí là những luận điểm chung nhất, biểu hiện tính quy luật của quản lí có tác dụng làm cơ sở lí tính để chỉ đạo toàn bộ các tiến trình thực hiện các nhiệm vụ quản lí. Có những *nguyên tắc chung và riêng* để chỉ đạo cho việc thực hành từng mặt hoạt động.

Những *nguyên tắc chung* của việc quản lí trường tiểu học được xác định như sau :

- Đảm bảo sự lãnh đạo của Đảng cộng sản Việt Nam đối với sự nghiệp giáo dục và nhà trường tiểu học. Nguyên tắc này yêu cầu người hiệu trưởng phải biết tôn trọng sự lãnh đạo của tổ chức cơ sở Đảng theo đúng những quy định của văn bản Điều lệ Đảng cũng như phải quan tâm đặc biệt đến việc xây dựng Chi bộ Đảng và các tổ chức quần chúng trong trường được trong sạch vững mạnh ;

- Đảm bảo tính tập chung và dân chủ trong quản lí. Nguyên tắc này đòi hỏi Hiệu trưởng phải biết kết hợp sự chỉ huy tập trung của Trung ương, cấp trên với sự chủ động, sáng tạo của địa phương, cấp dưới và biết kết hợp chế độ thủ trưởng với việc lấy ý kiến của quần chúng trong tập thể tham gia vào việc giải quyết các nhiệm vụ quản lí ;

- Kết hợp quản lí theo ngành và quản lí theo địa phương và vùng lãnh thổ. Quản lí theo ngành nhằm đảm bảo sự thống nhất của trung ương đối với các địa phương. Nhưng mỗi vùng lãnh thổ lại có những yếu tố địa lí, kinh tế – văn hoá – xã hội, nhân khẩu, lịch sử truyền thống, tập tục và điều kiện – phương tiện tham gia quản lí giáo dục rất đặc trưng, thậm chí là khác biệt. Vì vậy, trong giáo dục đã cho phép địa phương sử dụng 15% quỹ thời gian để tiến hành địa phương hoá nội dung giáo dục – đào tạo ;

- Đảm bảo tính khoa học và tính nghệ thuật của quản lí. Cơ sở của hoạt động quản lí là lí luận và sự phạm. Có nắm vững khoa học quản lí và tìm kiếm phương thức hành động thích hợp thì Hiệu trưởng mới giải quyết được tốt các nhiệm vụ quản lí trường học.

Phong cách chỉ đạo hay phong cách của người quản lí được thể hiện khi họ tiến hành giải quyết các nhiệm vụ quản lí mà chúng ta thường thấy là *dân chủ, độc đoán và tự do – thả nổi*. Trong các quan hệ quản lí chúng ta còn thấy biểu hiện của các phong cách *chỉ thị, dẫn dắt, trợ giúp và giao phó*.

Người có phong cách dân chủ đã thực sự biết cách quan tâm đến quan hệ, thái độ riêng của nhân cách ở từng nhân viên khi thi hành công vụ cũng như biết lắng nghe ý kiến của họ và biết để cho mọi người có quyền tự do được bày tỏ ý nghĩ, phương hướng hành động của mình trong quá trình thực thi các nhiệm vụ quản lí. Vì vậy họ đã biết cách tạo ra không khí tâm lí dân chủ, đối xử bình đẳng với nhân viên và được mọi người yêu mến. Ngược lại, người có phong cách độc đoán, chuyên quyền chỉ có chú ý một cách máy móc đến công việc mà không biết quan tâm đến quan hệ riêng tư, không biết giải quyết các quan hệ quản lí một cách thấu tình đạt lí và do đó không được nhân viên mến phục, tin tưởng. Bản chất của phong cách tự do thả nổi là sự hèn kém, thiếu ý thức trách nhiệm trong quản lí. Việc làm đó dẫn đến sự tự do chủ nghĩa hay vô chính phủ khi giải quyết các nhiệm vụ của quản lí.

Người có phong cách chỉ thị – directive style thì luôn biết đề ra những hướng dẫn rõ ràng và chỉ thị cụ thể, để cho nhân viên biết cách thực hiện.

Phong cách dẫn dắt – coaching style có tác dụng tạo ra sự giúp đỡ cụ thể về hướng đi và cách làm cho nhân viên khi họ đi vào giải quyết các nhiệm vụ quản lí. Nó sẽ có tác dụng khuyến khích sự giao tiếp hai chiều, góp phần hình thành nên động cơ hành vi và niềm tin vào việc thực thi công vụ cho nhân viên. Phong cách trợ giúp – supporting style thể hiện sự giúp đỡ riêng nhằm làm cho nhân viên có điều kiện để nắm vững kĩ năng hành động và tin hơn nữa vào phương thức hành vi của mình khi giải quyết những nhiệm vụ. Khi bên cạnh người lãnh đạo có được những nhân viên tốt mà họ đã có sự trưởng thành trong công việc và ý thức trách nhiệm cao thì nó sẽ thể hiện ra phong cách giao phó – delegating style.

3. Chức năng quản lí

Hoạt động quản lí bao gồm một hệ thống các công việc nối tiếp nhau. Khi từng công việc cụ thể của nó được tách ra trên cơ sở chuyên môn

hoá, người ta sẽ thấy chúng biểu hiện ra các chức năng quản lí. Đối với mọi loại hình của hoạt động quản lí, việc thực hiện các chức năng quản lí cũng được coi là một sự *tất yếu khách quan*. Chúng được hợp thành một *chu kì khép kín*. Chúng có thể diễn ra theo một *trật tự* hợp lí hoặc được lồng vào nhau và không thể bị tách biệt hoàn toàn với nhau theo một thứ tự và thời gian một cách máy móc.

Việc xác định nội dung của các chức năng quản lí còn có sự khác biệt giữa các nhà nghiên cứu về lí luận quản lí. H. Fayol cho rằng quản lí có 5 chức năng như *kế hoạch hoá, tổ chức, chỉ huy, phối hợp và kiểm tra*. V.G Afanacev đã xác định 5 chức năng của quản lí là *xử lí thông tin qua quyết định, tổ chức, điều chỉnh, sửa chữa kiểm kê – kiểm tra*. D.M. Kruc đã nêu ra 5 chức năng của quản lí là *kế hoạch hoá, tổ chức, phối hợp chỉ đạo và kiểm tra*. Còn I.B. Pôpốp lại cho rằng quá trình quản lí được hình thành từ quản lí sơ bộ với 3 chức năng là *xác định mục tiêu, dự đoán, kế hoạch hoá và quản lí cụ thể các công việc để thực hiện kế hoạch* với 4 chức năng chính là *tổ chức, ra lệnh, chỉ huy và kiểm tra*.

Theo quan điểm của UNESCO, quản lí có 8 chức năng như sau :

- Xác định nhu cầu ;
- Thẩm định và phân tích dữ liệu ;
- Xác định mục tiêu ;
- Kế hoạch hoá bao gồm phân công trách nhiệm, phân phối nguồn lực, lập biểu đồ hành động ;
- Triển khai công việc ;
- Điều chỉnh ;
- Đánh giá ;
- Sử dụng mối liên hệ ngược.

Các nhà lí luận quản lí Việt Nam cho rằng quản lí có 5 chức năng sau :

- Kế hoạch hoá ;
- Tổ chức cấu trúc ;
- Chỉ đạo, điều chỉnh, phối hợp ;

- Kiểm tra đánh giá với thanh tra, kiểm tra, kiểm kê ;
- Thông tin.

Kế hoạch hoá – Planning có nghĩa là tiến hành xác định rõ mục tiêu, mục đích phải đạt được trong tương lai của tổ chức cùng các con đường, biện pháp, cách thức để đạt được nó. Kế hoạch hoá bao gồm các công việc cơ bản như thu nhập và xử lý thông tin để tìm ra những căn cứ của kế hoạch, xác định cũng như phân loại thứ tự các ưu tiên, tìm tòi và lựa chọn các biện pháp và các *phương án* thực hiện mục tiêu, soạn thảo – thông qua – truyền đạt kế hoạch đến người thực hiện.

Ba nội dung chủ yếu của hành động kế hoạch hoá là:

- Xác định, hình thành mục tiêu, phương hướng cơ bản của tổ chức ;
- Xác định để đảm bảo một cách vững chắc những cơ sở khoa học cho toàn bộ những cam kết về các nguồn lực bên trong và bên ngoài của tổ chức sẽ được dùng để đạt mục tiêu đã định ;
- Tiến hành xác định xem các công việc nào là cần thiết phải thực hiện để đạt được mục tiêu đó.

Tổ chức – organizing, thực hiện kế hoạch bao gồm các công việc như xây dựng cơ cấu bộ máy, quy định rõ chức năng cũng như quyền hạn, nhiệm vụ và quan hệ của từng hệ thống, lựa chọn phân công cán bộ sao cho năng lực, phẩm chất của họ thích ứng hoàn toàn với các tính chất của công việc, chuẩn bị để cung ứng kịp thời các điều kiện vật chất và tinh thần cho việc thực hiện các nhiệm vụ của kế hoạch, khai thác mọi tiềm năng cùng nội – ngoại lực cần thiết, đảm bảo cho việc thực hiện thắng lợi công việc đã định theo kế hoạch đó. Khi người quản lý đã tiến hành xây dựng xong được kế hoạch của toàn thể hệ thống, họ sẽ phải thực hiện việc chuyển hoá những ý tưởng chung – trừu tượng của kế hoạch thành hiện thực. Tổ chức được những hệ thống có cấu trúc tương ứng với yêu cầu của nội dung kế hoạch là một việc làm có ý nghĩa quyết định đối với sự chuyển hoá này.

Tổ chức được coi là quá trình hình thành nên cấu trúc các mối quan hệ giữa các thành viên cũng như các bộ phận trong hệ thống với nhau đảm

bảo cho họ có thể thực hiện được thắng lợi kế hoạch nhằm hướng tới đạt những mục tiêu đã chỉ định. Nhờ có việc tổ chức đạt hiệu quả mà người quản lí có thể kết hợp cũng như điều phối tốt hơn tất cả các nguồn nhân lực, vật lực, tài lực được huy động từ nội lực và ngoại lực làm phương tiện – điều kiện thiết yếu cho hoạt động, đảm bảo sự thành công của các nhiệm vụ quản lí. Bằng một tổ chức, V.I. Lênin làm cách mạng ở nước Nga năm 1917 đã chứng minh rằng năng lực tổ chức là một phẩm chất tâm lí cực kì quan trọng của nhân cách nhà quản lí. Quá trình tổ chức sẽ đưa đến kết cục là hình thành và xây dựng nên các hệ thống – cấu trúc gồm có các đơn vị, các bộ phận chức năng – nghiệp vụ, các phòng – ban cùng hệ thống các công việc tương ứng của chúng.

Lãnh đạo, chỉ đạo – leading bao gồm việc ra lệnh cho các bộ phận cũng như các cá nhân tiến hành thực hiện các nhiệm vụ quản lí, *hướng dẫn* các bước đi – cách làm, điều phối công tác giữa các bộ phận và các cá nhân, *kích thích* tập thể – cá nhân thi đua làm tốt nhiệm vụ được giao, *boi dưỡng* năng lực hành động cho nhân viên.

Sau khi kế hoạch đã được lập, cơ cấu tổ chức đã được hình thành, nhân viên đã được tuyển dụng thì chủ thể quản lí sẽ phải đứng ra lãnh đạo, dẫn dắt, chỉ đạo (directing) hay *tác động* (influencing) cho các chủ thể được quản lí biết cách thực hiện các nhiệm vụ quản lí. Thực chất của công việc lãnh đạo này là tiến hành thực thi các mối liên hệ với nhân viên để động viên họ hoàn thành những nhiệm vụ quản lí nhằm đạt mục tiêu xác định. Tính chất của việc lãnh đạo sẽ luôn được thấm vào và có ảnh hưởng *quyết định đối với* chất lượng của chức năng kế hoạch hoá, tổ chức thực hiện.

Kiểm tra – controlling, quá trình và kết quả của việc thực hiện các nhiệm vụ quản lí nhằm đảm bảo những mối liên hệ ngược trong quản lí bao gồm các công việc như thu nhập, phân tích, đánh giá thông tin về thực trạng diễn biến cùng các kết quả của công việc, phát hiện sai lệch và sửa chữa kịp thời nhằm đảm bảo cho mọi mục tiêu đều được thực hiện một cách đầy đủ, chính xác.

Kiểm tra là một chức năng quản lí mà thông qua đó, mỗi thành viên hay một tổ chức xác định nào đó biết cách tiến hành theo dõi, giám sát được tiến

trình hoạt động cũng như kết quả hoạt động của mình để trên cơ sở đó, có thể đánh giá, so khớp chúng với mục tiêu đã định xem chất lượng, hiệu quả của nó ra sao mà hiệu chỉnh cho phù hợp. Mục tiêu của kiểm tra là xác định sự *phù hợp* của kết quả hoạt động với những chi phí đã bỏ ra, nếu không có sự tương ứng thì phải hiệu chỉnh, uốn nắn. Quá trình này sẽ bao gồm cả sự tự kiểm tra. Công việc này có tính chất chu kì từ đặt ra những chuẩn mực sẽ phải đạt của hoạt động đến đối chiếu – đo lường kết quả của sự thành đạt đó với các chuẩn mực đã định, tiến hành điều chỉnh nhiều sai lệch và hiệu chỉnh, sửa chữa lại theo các chuẩn mực, nếu cần.

Trong chu trình quản lí, ngoài 4 chức năng trên còn có chức năng quan trọng nữa được gọi là thông tin. Thông tin (information) được coi là nền tảng của quản lí. Có thông tin 2 chiều từ trên xuống dưới và từ dưới lên trên. Thông tin là cần thiết và được xen lẫn trong quá trình thực thi tất cả các chức năng kế hoạch hoá, tổ chức chỉ đạo và kiểm tra. Thông tin sẽ đưa lại được những số liệu, cứ liệu về đối tượng về quá trình quản lí để từ đó, chủ thể sẽ tiến hành chọn lọc, xử lí chúng nhằm tìm kiếm phương thức hợp lí phục vụ cho việc đạt mục tiêu quản lí. Phải tổ chức tốt việc thu thập, xử lí, truyền đạt và lưu trữ thông tin quản lí. Người Hiệu trưởng phải biết cách tổ chức hệ thống thông tin trong trường sao cho có thể nắm bắt được một cách thường xuyên, kịp thời, chính xác, đầy đủ toàn bộ các cứ liệu về quá trình và kết quả thực hiện mọi nhiệm vụ quản lí hoạt động sư phạm của mình.

III. NHỮNG VẤN ĐỀ CỦA VIỆC QUẢN Lí GIÁO DỤC

1. Những quan điểm chỉ đạo việc quản lí

Bộ máy nhà trường Tiểu học gồm có Hiệu trưởng, các Phó Hiệu trưởng, cán bộ chuyên trách Đội TNTPHCM, các tổ chức Đảng và đoàn thể quần chúng, Hội đồng sư phạm, tổ chuyên môn, tổ nghiệp vụ – hành chính – quản trị. Quản lí nhà trường bao gồm hai loại tác động của chủ thể quản lí ở bên trên, bên ngoài và bên trong nhà trường. Những tác động chỉ đạo của các cơ quan quản lí giáo dục cấp trên đến nhà trường tiểu học là nhằm hướng dẫn và tạo điều kiện cho mọi hoạt động giảng dạy, học tập, giáo dục và đào tạo được diễn ra đúng hướng. Những tác động quản lí do chủ thể bên trong nhà trường tiến hành bao gồm việc quản lí giáo viên, quản lí học sinh – lớp học,

quản lí quá trình dạy học và giáo dục, quản lí cơ sở vật chất, trang thiết bị trường học, quản lí tài chính, quản lí quan hệ giữa nhà trường với cộng đồng...

Trong quá trình quản lí nhà trường, cần đảm bảo được tính hiệu quả tức là xem xét hiệu số giữa đầu ra và đầu vào của giáo dục phải là cực đại. *Kết quả* giáo dục đã được chúng ta quan tâm nhiều. Người ta đã coi việc đạt mục tiêu giáo dục là chủ yếu còn đạt mục tiêu kinh tế chỉ là thứ yếu sau một quá trình đào tạo. Toàn bộ hệ thống giáo dục và nhà trường phải góp phần đào tạo ra những nhân cách có thể đáp ứng được những đòi hỏi của sự phát triển của đất nước cũng như những yêu cầu về kinh tế – văn hoá – xã hội của cộng đồng. Sự phát triển của giáo dục cần có được sự *phù hợp với bản sắc văn hoá của dân tộc*, từng bước góp phần quan trọng vào việc bảo tồn và phát huy những truyền thống tốt đẹp của quê hương, đất nước – cộng đồng.

Nhà trường được coi là một thực thể rất quan trọng, giữ vị trí *trung tâm* của bất kì sự biến đổi nào trong hệ thống giáo dục. Nó có quyền *tự chủ để tiến hành giải quyết* tốt những vấn đề hành chính – sự phạm và kinh tế – xã hội của mình cùng với sự tham gia tích cực, có trách nhiệm của các chủ thể hữu quan bên ngoài nhà trường. Người thầy giáo tiểu học có vai trò *quyết định chất lượng* và hiệu quả của công tác giáo dục. Vì vậy, Hiệu trưởng phải biết cách tác động nhằm nâng cao được tinh thần trách nhiệm, tính tự chủ sáng tạo và quyền hạn của họ trong việc giải quyết các nhiệm vụ quản lí.

Phải biết cách xây dựng nhà trường trở thành một môi trường sư phạm tinh khiết, thực sự là *hệ thống mở* nhằm công khai hoá mọi tác động giáo dục – đào tạo của mình trước cộng đồng. Từng bước hình thành được một *thể chế dùng để đánh giá* một cách khoa học các kết quả giáo dục – đào tạo của nhà trường dựa trên những thành tựu nghiên cứu của chính những thực thể đã trực tiếp tham gia vào các quá trình dạy học, giáo dục và quản lí trường học. Hình thành một cách có cơ sở khoa học hệ thống các thể chế hỗ trợ về tài chính và các nguồn lực cần thiết khác để cho mọi giáo viên có thể thực sự được tham gia vào công việc quản lí trường học.

Phải hình thành được một cơ chế *phân cấp quản lí* về tài chính, nhân sự, hành chính – sự phạm một cách hợp lí trong nhà trường và biết quan tâm đặc biệt đến việc cải thiện nội dung, phương pháp tổ chức hình thức giảng

đây học theo hướng tích cực hoá chủ thể, lấy người học làm trung tâm. Đồng thời cũng phải hình thành được các cơ cấu tổ chức thiết thực để làm cho tất cả các tập thể hữu quan ngoài nhà trường có thể tham gia trực tiếp vào việc giải quyết các yêu cầu nhiệm vụ của giáo dục – đào tạo.

Ngoài ra, cũng phải hình thành và hoàn thiện được cả một hệ thống thông tin giữa các thực thể ở trong và ngoài nhà trường dùng để làm phương tiện thiết yếu cho việc quản lý của Hiệu trưởng. Phải sử dụng tốt phương pháp tổ chức – hành chính, kinh tế và tâm lý – xã hội khi giải quyết các nhiệm vụ quản lý

2. Phân cấp quản lý

Việc quản lý hành chính nhà nước đối với giáo dục – đào tạo sẽ được phân ra làm 3 cấp là *hoạch định chính sách, xây dựng chương trình – mục tiêu và triển khai thực hiện*. Việc hoạch định ra chính sách sẽ do cơ quan quản lý nhà nước ở cấp trung ương như Bộ giáo dục và Đào tạo đảm nhận. Những vấn đề có liên quan đến đường hướng phát triển giáo dục ở địa phương, chính sách đối với địa phương sẽ do cơ quan quản lý giáo dục của địa phương đó hoạch định khi dựa vào các chính sách chung của Nhà nước. Những chương trình, *mục tiêu lớn với phạm vi bao rộng như* “công nghệ thông tin”, “công nghệ dạy học”, “xoá mù chữ”, và “phổ cập giáo dục tiểu học” sẽ do cơ quan quản lý nhà nước ở Trung ương tiến hành xây dựng cũng như chỉ đạo triển khai thực hiện. Còn những chương trình mục tiêu ở một số địa bàn, vùng lãnh thổ sẽ do cấp Trung ương quyết định, nhưng lại giao cho cơ quan quản lý ở tỉnh trực tiếp đề xuất, xây dựng và chỉ đạo thực hiện như “ngôi hoá”, “cao tầng hoá” trường tiểu học thì ở các cơ quan quản lý giáo dục cấp trung ương chỉ làm nhiệm vụ theo dõi, chỉ đạo, kiểm tra đánh giá nội dung của các thành tựu và có những điều chỉnh cần thiết, còn các cơ quan quản lý giáo dục cấp tỉnh, thành phố, trường học sẽ trực tiếp quản lý việc triển khai thực hiện.

Ở đây có sự phân cấp về quyền hạn ra quyết định và phân cấp chức năng. Tuy nhiên nó không phá vỡ tính thống nhất của hệ thống quản lý giáo dục. Thực tế đã xác định vai trò đại diện toàn quyền của lãnh đạo

cơ quan cấp tỉnh – thành, huyện – quận và Hiệu trưởng các trường trực thuộc của Bộ Giáo dục và Đào tạo trong việc giải quyết mọi vấn đề được phát sinh ở địa phương khi dựa vào những quy định chung cho toàn quốc được ghi trong các văn bản luật cũng như dưới luật. Người quản lý cơ quan giáo dục – đào tạo ở địa phương sẽ có thẩm quyền ra quyết định về nội dung kế hoạch phát triển giáo dục cũng như công tác cán bộ, thực hiện ngân sách, chủ động phát huy các nguồn lực và tài chính ở địa phương, chỉ đạo các hoạt động giáo dục – đào tạo theo những quy định của Bộ, kiểm tra – thanh tra và đánh giá kết quả – thành tựu của các cơ sở giáo dục – đào tạo ở địa phương mà mình quản lý.

Các văn bản như Luật Giáo dục, Luật Phổ cập giáo dục cũng như các văn bản pháp quy dưới luật đã chỉ rõ về nội dung của việc phân cấp quản lý hành chính nhà nước về giáo dục – đào tạo nhằm đảm bảo sự quản lý tập chung thống nhất của Trung ương và góp phần nâng cao hiệu quả quản lý của mỗi cấp, mỗi địa phương. Yêu cầu của các thủ tục về chế độ quản lý hành chính nhà nước phải thực sự gọn nhẹ, thông suốt, tuân thủ hoàn toàn luật pháp nhưng không gây cản trở sự phát triển của các hoạt động hợp pháp và phải xây dựng đội ngũ cán bộ lãnh đạo giáo dục – đào tạo có đầy đủ phẩm chất, năng lực cho các cấp.

3. Vấn đề quản lý hành chính nhà nước đối với trường tiểu học

Trong quản lý có các thành tố chủ thể, khách thể quản lý và mối quan hệ giữa chúng. Đặc trưng của quản lý xã hội là có mối quan hệ quyền lực và phục tùng giữa chủ thể quản lý với người bị quản lý. Trong quản lý các quá trình xã hội có sự quản lý các công việc nhà nước thực hiện trên cơ sở quyền lực của Nhà nước. Các tổ chức xã hội và các cơ quan, đoàn thể, gia đình, các tổ chức tư nhân cũng sẽ thực hiện việc tự quản lý.

Quản lý nhà nước bao hàm hoạt động chấp hành và điều hành của Nhà nước hay còn gọi là quản lý hành chính nhà nước của cơ quan hành pháp, hoạt động lập pháp cũng như giám sát sự thi hành pháp luật của cơ quan lập pháp, hoạt động kiểm sát và xét xử của cơ quan tư pháp. Quyền lực trong quản lý nhà nước khác với việc tự quản lý của xã hội ở chỗ nó đã được

ghi nhận và củng cố bằng pháp luật cũng như đảm bảo cho việc thực hiện bằng sự cưỡng chế của Nhà nước. Quyền lực thống nhất của Nhà nước được bao gồm những tác động *lập pháp, hành pháp và tư pháp*. Quản lí hành chính nhà nước có những đặc trưng chủ yếu như có tính chủ động và sáng tạo trong việc lập quy, được đảm bảo về phương diện tổ chức – bộ máy mà trước hết là bộ máy của các cơ quan hành chính, có cơ sở vật chất to lớn đủ để đảm bảo cho việc thực hiện tốt mọi hoạt động của nó, có tính chính trị, tính dân chủ và tính khoa học trong hoạt động.

Quản lí nhà nước về giáo dục là sự tác động có tổ chức và điều hành bằng quyền lực của các cơ quan quản lí nhà nước về giáo dục, thông qua việc thực hiện chức năng, nhiệm vụ giáo dục do Nhà nước uỷ quyền nhằm phát triển sự nghiệp giáo dục, duy trì kỉ cương trong giáo dục – đào tạo cũng như thoả mãn các nhu cầu học tập của nhân dân. Bộ giáo dục – Đào tạo là cơ quan của Chính phủ sẽ thực hiện chức năng quản lí nhà nước về giáo dục. Các sở Giáo dục – Đào tạo của tỉnh, thành phố, các phòng Giáo dục – Đào tạo của quận, huyện và cơ quan chuyên môn của UBND các cấp sẽ giúp cho UBND thực hiện tốt các chức năng quản lí nhà nước về giáo dục ở địa phương mình. Các cơ quan quản lí giáo dục – đào tạo sẽ thực hiện quyền hành pháp theo ba nội dung cơ bản là *thực thi các văn bản pháp luật cho các hoạt động giáo dục – đào tạo và thanh tra, kiểm tra, giám sát sự thi hành pháp luật* đối với UBND các cấp cũng như việc thi hành các Luật, Nghị định, Quyết định, Thông tư, Chỉ thị v.v... đối với các cơ quan, trường học, tổ chức và cá nhân trong hệ thống giáo dục quốc dân.

Trường tiểu học là đơn vị cơ sở trong hệ thống giáo dục quốc dân có nhiệm vụ tổ chức thực hiện nội dung của các văn bản luật cũng như dưới luật về giáo dục, chấp hành việc thanh tra, kiểm tra, giám sát của các cơ quan quản lí nhà nước quy định theo chức năng. Trong quá trình tổ chức thực hiện nhiệm vụ giáo dục – đào tạo, trường tiểu học có thể sẽ xây dựng nên những nội quy riêng cho phù hợp với trình độ phát triển và điều kiện cụ thể của mình.

Tham gia vào việc quản lí nhà trường tiểu học có những tác động *quản lí* của các cơ quan quản lí giáo dục – đào tạo *cấp trên* nhằm hướng dẫn và *tạo điều kiện* pháp lí cho việc thực hiện các hoạt động giảng dạy, học tập, giáo dục của trường. Tham gia vào việc quản lí trường tiểu học cũng còn có những chỉ dẫn, *quyết định của các* thực thể bên ngoài nhưng có liên quan trực tiếp đến nhà trường như Hội đồng giáo dục xã – phường nhằm định hướng cho sự phát triển cũng như hỗ trợ, góp phần tạo điều kiện cần thiết cho việc thực hiện các nhiệm vụ giáo dục – đào tạo của trường. Quản lí trực tiếp trường học là những chủ thể ở bên trong của nó mà đại diện là *Hiệu trưởng*.

Hiệu trưởng trường tiểu học chịu trách nhiệm quản lí giáo viên, học sinh, quá trình dạy học và giáo dục, quản lí cơ sở vật chất trang thiết bị trường học cũng như lớp học và quan hệ giữa nhà trường với cộng đồng. Hiệu trưởng cũng là người tham mưu cho cấp uỷ, chính quyền địa phương về các vấn đề của giáo dục cũng như *tuyên truyền*, vận động các đoàn thể, tổ chức xã hội và cha mẹ học sinh tham gia vào việc xây dựng giáo dục, phát triển nhà trường tiểu học.

Hiệu trưởng trường tiểu học thực hiện chức năng kế hoạch hoá, tổ chức, chỉ đạo – điều hành, kiểm tra việc thực hiện các nhiệm vụ giáo dục – đào tạo của trường theo đúng nội dung các văn bản pháp quy. Trong quá trình chấp hành và điều hành các hoạt quản lí giáo dục – đào tạo, Hiệu trưởng phải biết cách giải quyết được những vấn đề cơ bản như tổ chức dạy học – giáo dục, tiếp nhận – phân phối học sinh, hoạt động ngoài giờ lên lớp – ngoài nhà trường, thời khoá biểu, sách giáo khoa – trang thiết bị – đồ dùng dạy học, tổ chức biên chế năm học, kết quả dạy học – giáo dục học sinh, điều lệ nhà trường, quy chế giáo viên, phụ cấp – thù lao, bồi dưỡng giáo viên, quản lí tài sản, trẻ gặp khó khăn – năng khiếu, quyền trẻ em, an ninh trường học, hoạt động dự báo, Hội đồng sư phạm, tổ chức Hội cha mẹ học sinh, Hội đồng giáo dục, quan hệ nhà trường với cha mẹ học sinh và cộng đồng quan hệ với phòng Giáo dục – Đào tạo, quan hệ với cấp uỷ Đảng – Chính quyền địa phương, quan hệ với các tổ chức tham gia giáo dục, phối hợp hoạt động của các tổ chức trong trường, kiểm tra – đánh giá – xếp loại

giáo viên, khen thưởng – kỉ luật giáo viên và học sinh, cộng tác với các tổ chức Công đoàn – Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh – Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh, những bất trắc xảy ra trong nhà trường khi tiến hành giải quyết các nhiệm vụ của các quá trình sư phạm và công tác hành chính – quản trị.

Việc quản lí nhà trường tiểu học luôn luôn đòi hỏi người Hiệu trưởng phải có được những tri thức sâu sắc về Sư phạm tiểu học, tâm lí học – giáo dục học, kinh tế học giáo dục, xã hội học giáo dục, lí luận quản lí cùng những kĩ năng tương ứng, năng lực chuyên môn – nghiệp vụ vững vàng và khả năng giao tiếp. Trong nhân cách của Hiệu trưởng phải có được đầy đủ những phẩm chất và năng lực cần thiết để có thể tương hợp được với yêu cầu của công tác quản lí hành chính nhà nước đối với trường tiểu học.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP

1. *Quản lí là gì ? Nội dung cơ bản của lí luận quản lí cũng như của quản lí các quá trình xã hội ?*
2. *Mục tiêu, nội dung, nguyên tắc, phương pháp, chức năng và phong cách quản lí giáo dục – đào tạo ?*
3. *Những quan điểm chỉ đạo, đặc trưng của việc phân cấp quản lí và nội dung của công tác quản lí hành chính nhà nước đối với trường tiểu học ?*

như cán bộ công nhân viên, học sinh, các vị lãnh đạo của Đảng, Chính quyền, tổ chức xã hội, nhân dân trong cộng đồng, sự điều phối hoạt động, dư luận tập thể, bầu không khí tâm lý tích cực trong nhà trường, truyền thống giáo dục – đào tạo, sự khắc phục tâm trạng tiêu cực trong trường, mối quan hệ tốt đẹp giữa nhà trường – gia đình – xã hội...

Đối tượng mà hoạt động của Hiệu trưởng được định hướng vào là các *nhiệm vụ quản lý giáo dục – đào tạo*. Công cụ của lao động quản lý này là năng lực tư duy, nội dung các *văn bản pháp quy và thông tin* về quá trình cũng như kết quả vận động của đối tượng. Sản phẩm của lao động quản lý này là *quyết định*. Trong các quá trình quản lý, Hiệu trưởng có quyền ra quyết định nhưng cũng phải chịu trách nhiệm trước cấp trên và tập thể về nội dung, tính chất, và hiệu quả của nó. Khi tiến hành các hoạt động quản lý, hiệu trưởng thường phải chịu những tác động có tính *chất tinh thần – tâm lý* từ đối tượng, gây ảnh hưởng tiêu cực đến thần kinh sức khỏe. Do vậy, thực tế quản lý luôn đòi hỏi Hiệu trưởng phải có được sức khỏe tốt, ý chí, kiên trì – nhẫn nại – ngoan cường – bền bỉ, tinh thần tỉnh táo, sự điềm đạm và trí tuệ minh mẫn.

Lao động quản lý thực sự mang tích chất tự chủ độc lập, *khoa học, sáng tạo, kiên định, đúng luật pháp*, có nghệ thuật và tính hiệu quả. Vì vậy, ở hiệu trưởng phải có được một nhân cách phát triển. Lao động của Hiệu trưởng không trực tiếp tạo ra sản phẩm mà làm gắn kết lao động của tất cả mọi người trong tập thể lại với nhau và được đánh giá qua nội dung cũng như tính chất lao động sư phạm của nhà trường tiểu học trong khi giải quyết những nhiệm vụ giáo dục – đào tạo do Đảng, Nhà nước, nhân dân giao phó. Vì vậy, Hiệu trưởng được coi là một *dại diện chức trách hành chính, người quản lý và lãnh đạo cộng đồng giáo dục, trụ cột sư phạm trong việc bồi dưỡng liên tục, nhà canh tân giáo dục và chủ thể thực hiện nội dung Điều lệ của nhà trường tiểu học* (Jeand Valeren, 1977).

2. Nhiệm vụ của người Hiệu trưởng trường tiểu học

Hiệu trưởng trường tiểu học có những nhiệm vụ sau :

- Lập kế hoạch năm học và tổ chức chỉ đạo cho tập thể cán bộ, công nhân viên, giáo viên cũng như học sinh nhà trường thực hiện. Kế hoạch năm

học phải nêu lên được đầy đủ toàn bộ những nhiệm vụ của trường tiểu học đã được quy định ;

- Trực tiếp quản lí công tác của mọi giáo viên, nhân viên theo nội dung của các nhiệm vụ được giao. Thường xuyên tiến hành kiểm tra tính chất, nội dung cũng như kết quả của công tác giảng dạy, hoạt động và các công tác khác của giáo viên ;

- Chỉ đạo tốt việc thực hiện công tác hành chính-quản trị nhằm đảm bảo được các điều kiện vật chất, tài chính thiết yếu cho hoạt động của giáo dục – đào tạo của trường như tổ chức các công tác văn thư lưu trữ toàn bộ những hồ sơ theo quy định của Nhà nước, quản lí đúng nguyên tắc theo chế độ kiểm toán các loại kinh phí của nhà trường với trách nhiệm làm chủ tài khoản của đơn vị, quản lí cũng như bổ sung và sử dụng có hiệu quả cơ sở vật chất – trường sở – trang thiết bị kĩ thuật – đồ dùng học tập, làm thoả mãn các nhu cầu của việc giải quyết những nhiệm vụ của các hoạt động giáo dục – đào tạo được diễn biến đồng bộ và đạt hiệu quả tối ưu.

Nhiệm vụ chung của Hiệu trưởng là trực tiếp quản lí mọi nguồn lực sư phạm hiện có nhằm thực hiện tốt nội dung của kế hoạch phổ cập giáo dục tiểu học cũng như tiến hành nâng cao chất lượng đào tạo toàn diện của nhà trường theo đúng mục tiêu của giáo dục Tiểu học, xây dựng nhà trường thành đơn vị tiên tiến xuất sắc và trung tâm văn hoá của địa phương.

Những phương hướng chung này được cụ thể hoá ở 3 nội dung chính là :

- Xây dựng kế hoạch, tổ chức, quản lí, việc thực hiện những nhiệm vụ của các hoạt động sư phạm theo đúng sự chỉ đạo của Bộ, Sở, Phòng Giáo dục và Đào tạo,

- Chỉ đạo việc xây dựng các điều kiện cần thiết cho hoạt động sư phạm như trường sở, cơ sở vật chất, trang thiết bị kĩ thuật, đồ dùng dạy học, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên, tổ chức các tập thể, huy động cộng đồng,

- Thường xuyên thực hiện tiến hành nhiệm vụ tự học, rèn luyện, tu dưỡng để làm phát triển và hoàn thiện nhân cách cũng như đổi mới phương thức tư duy quản lí của mình theo hướng tích cực.

3. Quyền hạn của Hiệu trưởng trường tiểu học

Hiệu trưởng trường tiểu học có những quyền chủ yếu như sau :

- Quyết định mọi mặt về tổ chức và hoạt động của trường theo đúng như các thể chế của Nhà nước đã quy định ;

- Trực tiếp quản lí giáo viên và cán bộ công nhân viên. Được đề nghị với Trường phòng Giáo dục và Đào tạo khi có quyết định bổ nhiệm, chuyển chuyển, đề bạt cán bộ – giáo viên của trường. Tiến hành phân công công tác cho các giáo viên – nhân viên cũng như chỉ định các tổ trưởng chuyên môn, nghiệp vụ, đánh giá và ghi nhận xét định kì cho giáo viên – nhân viên cũng như cho phép họ đi nghỉ phép theo đúng các thể lệ đã quy định ;

- Được nhận học sinh vào học hoặc kí giấy giới thiệu cho học sinh chuyển trường. Được phép ra quyết định thưởng hoặc phạt cũng như kí duyệt kết quả đánh giá và xếp loại thi đua. Quyết định danh sách được dự thi tốt nghiệp hay lên lớp và ở lại lớp của học sinh của trường mà mình đang quản lí ;

- Được dự các lớp bồi dưỡng về chuyên môn, chính trị, văn hoá, nghiệp vụ cũng như lí luận quản lí trường học dưới mọi hình thức.

II – YÊU CẦU VỀ PHẨM CHẤT NHÂN CÁCH CỦA HIỆU TRƯỞNG TRƯỜNG TIỂU HỌC

1. Về phẩm chất đạo đức của Hiệu trưởng trường tiểu học

Công tác quản lí nhà trường sẽ đòi hỏi ở người hiệu trưởng trường tiểu học phải có sức khoẻ tốt, *phong cách lãnh đạo phù hợp, lối sống, đạo đức mẫu mực* cũng như có uy tín cao, được mọi người trong tập thể sư phạm tin yêu, thừa nhận và kính trọng. Trong tất cả mọi thời gian và không gian quản lí, thực tế luôn luôn đòi hỏi người Hiệu trưởng phải có được một nhân cách phát triển.

Những nét tính cách cơ bản của một nhân cách quản lí là lòng tin yêu, sự nhiệt tình, tính trung thực, sự điềm đạm, lòng thương người, sự đôn hậu, ý thức bản ngã sâu sắc – ý chí cao, thái độ cư xử thật lịch thiệp, tế nhị, cởi mở, hoà nhã, kín đáo, chu tất, khiêm tốn, sự tinh khôn của trí tuệ, tác

phong cư xử đúng đắn, tinh thần trách nhiệm cao, luôn tự ý thức sâu sắc để biết kiểm chế mình, có tính nguyên tắc, biết quản lí một cách khoa học, biết xử lí kịp thời và có quyết định chính xác, sự tỉnh ý, biết ứng phó linh hoạt, xử thế mềm dẻo, phản ứng nhanh, thích ứng tốt, có phong thái chủ động, năng động – sáng tạo đổi mới nhưng đúng luật, biết chú ý một cách tinh tế vào đối tượng và quá trình quản lí.

Để có thể giải quyết được tốt các nhiệm vụ quản lí, Hiệu trưởng phải có trình độ giác ngộ tư tưởng, chính trị, đạo đức, tác phong cũng như lí tưởng, niềm tin, thế giới quan và nhân sinh quan đúng đắn. Tất cả những thuộc tính nhân cách đó được hiện thực hoá trong toàn bộ lối sống và phong cách của chủ thể quản lí.

Phong cách quản lí được hiểu là một hệ thống các sắc thái hành vi và quan hệ biểu hiện các nguyên tắc, tiêu chuẩn, phương pháp, phương tiện mà người lãnh đạo dùng để tổ chức, động viên tích cực xã hội của nhân viên hướng vào việc thực hiện tốt toàn bộ các nhiệm vụ quản lí theo mục tiêu đã định. Phong cách quản lí được nảy sinh, phát triển, vận hành và biểu hiện ra một cách rõ nét trong quá trình tích hợp các kinh nghiệm xã hội – lịch sử của chủ thể về phương thức tiến hành các hoạt động – giao tiếp quản lí với các đặc điểm tâm lí cá nhân trong nhân cách của họ.

Phong cách chịu sự quy định một cách sâu sắc của các yếu tố khách quan như tình hình kinh tế – chính trị – xã hội, tính chất của các nhiệm vụ quản lí đang được thực hiện, đặc điểm của các loại hình nghề nghiệp mà chủ thể đang chiếm giữ, trình độ phát triển của nhóm – tập thể người được quản lí và phong cách chỉ đạo của cấp trên. Đồng thời, nó cũng bị quy định bởi các yếu tố chủ quan như đặc tính của các quá trình chủ thể quản lí được đào tạo, trình độ về tri thức lí luận, mức độ hoàn thiện của kĩ năng quản lí đã có, các đặc điểm trí tuệ cũng như tính cách, khí chất, ý chí, thế giới quan, nhân sinh quan, ý tưởng và niềm tin của họ.

Có nhiều loại phong cách quản lí mà mỗi một loại hình này đều sẽ biểu hiện ra những mặt mạnh và những mặt hạn chế của nó. Nghệ thuật quản lí sẽ luôn đòi hỏi người lãnh đạo phải có được phong cách phù hợp với từng

loại hình và trạng huống quản lí cụ thể. Đặc trưng của phong cách quản lí của Chủ tịch Hồ Chí Minh là có sự thống nhất chặt chẽ giữa lí luận với thực tiễn, luôn đảm bảo được tính tư tưởng cao, ý chí lớn và có mối liên hệ thường xuyên với quần chúng, có tính cụ thể – sát thực trong từng thao tác chỉ đạo, sự thành thạo công việc và tính hiệu quả khi giải quyết các nhiệm vụ.

Theo yêu cầu của việc thực hiện tinh thần của Nghị quyết TW2 khoá VIII cũng như việc học tập phong cách quản lí của Chủ tịch Hồ Chí Minh, người hiệu trưởng cần phải biết cách đổi mới mạnh mẽ phong cách chỉ đạo của mình cho phù hợp với thực tiễn, làm cơ sở cho sự hình thành nên uy tín quản lí.

Ở mỗi một chủ thể quản lí, toàn bộ những đặc điểm sinh lí cùng với vóc dáng cơ thể, tư thế uy nghi, phong thái hành vi đĩnh đạc, quan hệ và ngôn phong mẫu mực, khả năng thực hiện thành công các nhiệm vụ quản lí năng lực giao tiếp tài tình sẽ được kết hợp lại với nhau để tạo ra cái uy. Khi quần chúng đã có sự tín nhiệm cao đối với tài năng và đức độ của thủ trưởng thì cái uy đó sẽ được phát triển trở thành *uy tín*.

Uy tín được hình thành trên cơ sở *tài – đức*, cách đối nhân xử thế hợp lí, thấu tình trong thực tế quản lí của chủ thể. Khi chủ thể đã được đề bạt vào một cương vị lãnh đạo nào đó thì cái quyền lực sẽ kết hợp với cái uy của bản thân mà tạo ra cái *uy quyền*. Cái uy của một chủ thể đặc biệt sẽ được kết hợp với danh tiếng lừng lẫy của họ để làm ra *uy danh*. Có thể có uy danh mà vị tất đã có được uy tín đối với một chủ thể quản lí nào đó. Có thể có *uy tín thật* và *uy tín giả*.

Ở mỗi một hiệu trưởng, chỉ khi nào đạo đức, nghị lực, ảnh hưởng về tư tưởng đến quần chúng một cách rõ nét, tài năng và hiệu quả quản lí của họ đã được mọi người *thừa nhận* thì mới thực sự có được uy tín.

Đạo đức quản lí được coi là những phẩm chất của nhân cách, có tác dụng làm *nền tảng* và *động cơ* thúc đẩy cho việc thực hiện các nhiệm vụ quản lí. Nó là tích hợp của ý thức giác ngộ cao về chức trách của mình cũng như những phẩm chất của thế giới quan, nhân sinh quan, lý tưởng niềm tin, trình độ nhận thức, mức độ tình cảm, khả năng duy trì ý chí đặc trưng của hành vi và thói quen đạo đức của chủ thể.

Tất cả những gì đã có và đang được tồn đọng ở trong nhân cách của Hiệu trưởng đều sẽ được hiện thực hoá qua hành vi và quan hệ của họ. Vì vậy, tính chất, nội dung của hành động và quan hệ của Hiệu trưởng đều phải được xem xét dưới quan điểm của đạo đức quản lí. Đạo đức quản lí của Chủ tịch Hồ Chí Minh được chúng ta dùng làm căn cứ để tiến hành phân tích nội dung và tính chất của đạo đức của người hiệu trưởng mà đặc trưng cơ bản của phẩm chất tốt đẹp đó là *cần, kiệm, liêm, chính, chí công, vô tư*.

2. Về năng lực của Hiệu trưởng

Để giải quyết được một cách hợp lí các nhiệm vụ quản lí, người Hiệu trưởng phải có năng lực thực tiễn phù hợp hoàn toàn với tính chất của các quá trình hoạt động cũng như giao tiếp quản lí. *Khả năng quản lí* sẽ có tác dụng làm cơ sở và tiền đề tâm lí cho sự phát triển của *năng lực quản lí*. *Còn thiên tài quản lí* là người có năng lực ở mức độ cao nhất, kiệt xuất, có một không hai trong bình diện quản lí. *Cơ sở tâm lí* của sự phát triển năng lực quản lí ở Hiệu trưởng là năng lực tư duy, năng lực giao tiếp và năng lực tổ chức một cách khoa học các quá trình hoạt động cũng như thực hiện các quan hệ quản lí.

Năng lực tư duy của Hiệu trưởng được biểu hiện ở trình độ chuyên môn – nghiệp vụ vững vàng, khả năng hiểu thấu đáo trẻ em về mọi mặt để tiến hành định hướng cho các em đi vào thực hiện có hiệu quả các nhiệm vụ học tập – rèn luyện, biết hoạch định đúng kế hoạch đường đời cho từng cá nhân – tập thể lớp học, biết thực hiện những động tác giáo dục – đào tạo một cách khoa học và có khả năng thiết lập các mối quan hệ tốt đẹp với các cá nhân – tập thể học sinh nhằm cảm hoá, sai khiến chúng đi vào thực hiện những hành vi – quan hệ hợp lí theo mục tiêu giáo dục.

Năng lực quản lí được thể hiện một cách tập trung trong toàn bộ chu trình quản lí từ việc tiến hành công tác kế hoạch đến tổ chức, chỉ đạo thực hiện, kiểm tra và thông tin. Nó được cấu thành bởi các phẩm chất cơ bản như tầm nhìn chiến lược, khả năng thiết kế, óc thực tiễn, sự đồng cảm cũng như cảm hoá và sai khiến đối tượng biết suy nghĩ – hành động – quan hệ theo ý muốn của mình. Trong đó, năng lực tổ chức được coi là một thành tố đặc biệt quan trọng.

01.4

Năng lực tổ chức bao gồm các thuộc tính của xu hướng tổ chức, trình độ – mức độ của các kĩ năng tổ chức đã được đào tạo, tính chất của tri thức – kĩ năng – kĩ xảo tư duy tổ chức, tính nhạy cảm – chú ý đến đối tượng được quản lí, đặc tính của khuynh hướng – ý hướng – thiên hướng cá nhân của chủ thể về tổ chức, sự nhạy cảm cao về những đặc điểm lứa tuổi – giới tính cùng những đặc trưng cơ bản của các loại hình hoạt động – quan hệ quản lí và biết nhìn ra những vấn đề nổi cộm cần được giải quyết trong hệ thống mà mình đang trực tiếp quản lí. Toàn bộ những phẩm chất này sẽ được biểu hiện một cách rõ nét ở kĩ năng định hướng cũng như chỉ đạo – lãnh đạo và kiểm tra việc thực hiện các nhiệm vụ của những hoạt động – giao tiếp quản lí.

Để đảm bảo tính đạo đức, pháp lí và hành chính trong quá trình thiết lập nên mối quan hệ hai chiều về mặt tâm lí giữa chủ thể quản lí và người được quản lí nhằm truyền đạt ý nghĩ, tư tưởng, ý đồ cho nhau cũng như để cảm hoá, gây ảnh hưởng và để những dấu ấn sâu đậm trong nhau, người Hiệu trưởng phải biết cách thực hiện những tác động định hướng, định vị, thực thi và điều khiển các quá trình giao tiếp trên cơ sở sử dụng các phương tiện cần thiết để có phong cách giao tiếp hợp lí. Trong quá trình giao tiếp, Hiệu trưởng phải biết tạo ra được mối thiện cảm ở mọi đối tượng sau mỗi lần tiếp xúc cũng như biết tác động để làm cho người ta có thể suy nghĩ theo mình mà không gây ra những phản ứng tiêu cực ở họ.

Năng lực thực tiễn của Hiệu trưởng được thể hiện rõ nét ở khả năng tổ chức một cách khoa học các hành động định hướng cũng như thực hiện và kiểm tra tiến trình và kết quả của việc giải quyết các nhiệm vụ quản lí. Trước khi đi vào tiến trình thực hiện bất kì một nhiệm vụ hoạt động hay giao tiếp quản lí nào, người Hiệu trưởng cũng phải có năng lực định hướng hoàn toàn đầy đủ và đúng đắn cho việc thực hiện hành vi cũng như quan hệ của mình.

Mục đích của hành động định hướng này là xác định xem, với tư cách là một hiệu trưởng trường tiểu học đang đảm nhận trọng trách quản lí toàn diện nhà trường thì mình phải làm gì ? Việc đó như thế nào ? Phải tiến hành giải quyết chúng theo một chương trình hành động hợp lí ra sao và sử dụng các phương tiện – điều kiện cần thiết gì ? Hành động giải quyết sẽ đưa đến kết quả cụ thể nào mà bản thân sẽ phải làm gì, làm như

thế nào trong toàn bộ tiến trình thực hiện cả một algoritme thao tác hợp lí để đem lại kết quả đó ?

Để có thể thực hiện được các hành động định hướng, Hiệu trưởng phải có những năng lực cơ bản như sau :

- Biết cách phân tích được những vấn đề cơ bản nhất trong nội dung của thông tin quản lí như yêu cầu của việc thực hiện nội dung chương trình giáo dục – đào tạo, đường lối – chính sách được quy định trong các văn bản luật cũng như các văn bản pháp quy dưới luật, công văn – chỉ thị – hướng dẫn, quy định của các cơ quan quản lí hành chính nhà nước về giáo dục từ Bộ đến Sở và Phòng Giáo dục và Đào tạo, đặc điểm của đội ngũ cán bộ giáo viên, tình hình chất lượng học tập cùng những đặc điểm chung về lứa tuổi – giới tính – tính cách của học sinh, truyền thống cũng như dư luận tâm trạng chung của nhà trường, yêu cầu của các chủ trương chỉ đạo giáo dục của các lãnh đạo cấp Đảng, Chính quyền địa phương, nhu cầu cùng nguyện vọng về giáo dục con trẻ của cha mẹ học sinh trong cộng đồng, tính chất chung của trường sở – cơ sở vật chất – trang thiết bị kĩ thuật – đồ dùng dạy học ;

- Biết xây dựng nên kế hoạch chung cho nhà trường trong năm học cùng kế hoạch chỉ đạo cụ thể cho từng mặt hoạt động dạy học – giáo dục – ngoài giờ lên lớp hoặc theo định kì tuần – tháng học kì. Biết hoạch định nội dung cùng các phương thức thực hiện công tác xây dựng các điều kiện cho giáo dục – đào tạo cũng như các công tác hành chính, quản trị, thanh tra – kiểm tra – tổ chức, phối hợp công tác với các đại diện của tổ chức Đảng – Đoàn TNCSHCM – Đội TNPCHM – Sao Nhi đồng, chỉ đạo việc phối hợp hoạt động với cộng đồng tham gia giáo dục, công tác tài chính, giáo dục giá trị nhân văn – quốc tế, giáo dục học sinh hư – chậm tiến, giáo dục hoà nhập cộng đồng, giáo dục môi trường – dân số, giáo dục giới tính – sức khoẻ, xã hội hoá giáo dục, đánh giá và dân chủ hoá học đường ;

- Biết chuẩn bị tâm thế thích – muốn – sẵn sàng hành động cùng các điều kiện – phương tiện thiết yếu cho việc giải quyết các nhiệm vụ quản lí.

Năng lực tư duy của chủ thể sẽ có vai trò quyết định khi tìm kiếm các phương thức hợp lí tối ưu cho tiến trình thực hiện việc giải quyết các nhiệm vụ quản lí cũng như kiểm tra tính đúng đắn của nó. Khi đứng trước

kết quả của các quá trình hoạt động – giao tiếp quản lí, Hiệu trưởng phải đánh giá được đúng chất lượng để suy nghĩ mà tìm kiếm được các biện pháp tác động hiệu chỉnh cần thiết. Toàn bộ những thao tác hành động định hướng, thực hiện và kiểm tra này đều sẽ thực hiện trên cơ sở của những điều kiện cụ thể của nền kinh tế – văn hoá xã hội của địa phương trường đóng cũng như đặc điểm tâm – sinh lí cá nhân cùng tâm lí – xã hội của nhóm – tập thể trong nhà trường. Vì vậy, nó đòi hỏi Hiệu trưởng phải có năng lực thực hiện hợp lí và tuyển tính các nhiệm vụ quản lí.

3. Về hệ thống điều khiển

Những phẩm chất nhân cách phát triển cũng như ý thức trách nhiệm và lương tâm người lãnh đạo đã tạo ra được những điều kiện tâm lí thuận lợi cho sự gặp gỡ giữa đối tượng và nhu cầu của chủ thể, làm nảy sinh động cơ quản lí. Tất cả những gì về đối tượng quản lí đã được Hiệu trưởng nhận biết sẽ kích thích họ đi vào thực hiện có kết quả các quá trình hoạt động cũng như giao tiếp tức là nó trở thành động cơ. Động cơ mang tính tích cực sẽ thúc đẩy Hiệu trưởng gắng sức suy nghĩ để tìm ra phương thức hợp lí cho việc giải quyết các nhiệm vụ quản lí nhằm làm cho hoạt động sư phạm đạt hiệu quả, đúng mục tiêu và đời sống tâm lí sư phạm của cá nhân – tập thể trong nhà trường được phát triển.

Khi tri thức, kĩ xảo và kĩ năng quản lí đã được phát triển ở một trình độ nhất định, nó sẽ tạo điều kiện thuận lợi làm nảy sinh ra tâm thế quản lí của chủ thể. Nhờ có tâm thế đó, chủ thể sẽ tự nguyện và quyết tâm hơn trong việc đi vào giải quyết các nhiệm vụ quản lí. Những phẩm chất của thái độ, tâm thế, ý thức muốn đi vào thực hiện các quá trình hoạt động – giao tiếp, xu hướng cũng như nguyện vọng muốn tìm kiếm lời giải thích hợp lí cho các nhiệm vụ sẽ kết hợp lại với nhau mà tạo thành *sự sẵn sàng về động cơ* cho hoạt động quản lí.

Sẵn sàng về trí tuệ đối với hoạt động quản lí bao gồm những phẩm chất của tri thức lí luận, khả năng nhận cảm, quan sát, ghi nhớ, chú ý, tư tưởng về đối tượng quản lí, thuộc tính của hoạt động tư duy, kĩ năng, kĩ xảo, thói quen và sáng tạo quản lí cụ thể.

Sự sẵn sàng về ý chí cho hoạt động quản lí của Hiệu trưởng bao gồm những phẩm chất của ý thức rèn luyện bản thân, sự tự giác, kiên trì,

bền bỉ và ngoan cường trong khi giải quyết các nhiệm vụ quản lí hành chính – sự phạm.

Những phẩm chất dễ đồng cảm, sẵn sàng giao tiếp để thiết lập nên những mối quan hệ tốt với mọi người, kĩ năng tạo bầu không khí tâm lí tích cực cùng truyền thống, dư luận, biết đổi mới, kiên quyết, có tinh thần trách nhiệm cao, tuân thủ luật pháp và không tham nhũng của chủ thể quản lí sẽ tạo ra thành *sự sẵn sàng về đạo đức* cho hoạt động quản lí.

Như vậy, toàn bộ các phẩm chất của nhu cầu, nguyện vọng, thiên hướng, xu hướng, hứng thú, tâm thế, lương tâm, nghĩa vụ, trách nhiệm, ý thức và đạo đức của người Hiệu trưởng sẽ được kết hợp lại với nhau một cách biện chứng để tạo thành một hệ thống động cơ đúng đắn, giúp họ đi vào giải quyết các nhiệm vụ quản lí. Để có được những động cơ đúng đắn, trong sáng và tích cực cho tiến trình thực hiện, Hiệu trưởng cần phải tiến hành rèn luyện thường xuyên để làm phát triển đầy đủ những phẩm chất và năng lực như đã nêu trong cấu trúc nhân cách của mình.

III – NỘI DUNG CÔNG TÁC CỦA HIỆU TRƯỞNG

1. Quản lí hoạt động sự phạm

* Công việc của người Hiệu trưởng luôn luôn mang tính chất của *lao động quản lí* và *lao động sự phạm tiểu học*. Điều chủ chốt trong công việc quản lí nhà trường tiểu học của Hiệu trưởng là phải tiến hành lựa chọn được những con người cụ thể mà nhân cách của họ có sự phù hợp hoàn toàn với hoạt động giáo dục – đào tạo và kiểm tra việc thực hiện hoạt động đó. Trong Hội đồng trường, mặc dù đã có các Phó hiệu trưởng giúp đảm nhận chỉ đạo một số mặt công tác được phân công, nhưng toàn bộ các hoạt động của nhà trường vẫn do Hiệu trưởng quản lí. Do vậy, nội dung công tác của người Hiệu trưởng là rất đa dạng và phức tạp. Họ cần phải biết chỉ đạo tập trung một số mặt công tác cơ bản như phổ cập giáo dục Tiểu học cũng như quản lí hoạt động dạy học của các bộ môn văn hoá, hoạt động giáo dục, sinh hoạt ngoài giờ lên lớp, xây dựng – bảo quản – sử dụng hợp lí cơ sở vật chất trường sở, công tác bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ cho đội ngũ giáo viên và tự tiến hành bồi dưỡng năng lực cũng như phẩm chất của nhà quản lí các hoạt động sự phạm cho mình.

704.10
118.0
01

Công tác phổ cập giáo dục tiểu học được tiến hành nhằm mang lại nền học văn tiểu học có tính chất quốc gia cho mọi người từ 6 đến 14 tuổi. Sự chỉ đạo của Hiệu trưởng đối với công tác phổ cập giáo dục tiểu học nhằm đảm bảo cho tất cả trẻ em nhi đồng từ 6 đến 14 tuổi ở địa phương được đi học đều đặn, đầy đủ suốt từ lớp 1 đến lớp 5 theo đúng độ tuổi và có chất lượng. Biện pháp mà Hiệu trưởng sẽ dùng để chỉ đạo việc thực hiện công tác tuyên truyền là phối hợp với lãnh đạo Đảng uỷ – UBND địa phương tuyên truyền – vận động nhân dân tham gia phổ cập giáo dục tiểu học, hoàn thành hồ sơ phổ cập giáo dục tiểu học, xây dựng kế hoạch phát triển của nhà trường trong 1 năm – 5 năm – 10 năm tới, chỉ đạo cho giáo viên biết cách nắm chắc tình hình đi học chuyên cần cũng như giúp đỡ học sinh gặp khó khăn hoặc có tác động chống bỏ tiết, bỏ buổi và tiến hành kiểm tra tình hình thực hiện kế hoạch phổ cập giáo dục tiểu học một cách thường xuyên.

Dạy học được coi là một hoạt động trung tâm trong nhà trường, góp phần quan trọng vào việc thực hiện mục tiêu giáo dục nên được Hiệu trưởng đặc biệt quan tâm suy nghĩ để tìm kiếm phương thức chỉ đạo trên cơ sở những tiền đề, cơ sở lí luận quản lí cũng như lí luận dạy và học và phương pháp dạy học bộ môn. Việc quản lí hoạt động dạy học cho các bộ môn văn hoá mà Hiệu trưởng thực hiện là nhằm mục đích đảm bảo cho các quá trình đào tạo của nhà trường được diễn biến hợp lí, đúng theo tinh thần chỉ đạo chuyên môn của Bộ, Sở và Phòng Giáo dục và Đào tạo. Yêu cầu của việc chỉ đạo chuyên môn là bằng mọi cách phải đảm bảo cho quá trình đào tạo của nhà trường sẽ được diễn biến hợp lí, đúng theo nội dung chương trình mà Bộ đã quy định, chống sự cắt xén hoặc thêm bớt tùy tiện và phải đem lại hiệu quả thiết thực, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo theo mục tiêu giáo dục tiểu học và xây dựng nên nề nếp giảng dạy của thầy cùng học tập của trò. Hiệu trưởng phải biết tiến hành chỉ đạo tốt tất cả các khâu lập kế hoạch dạy học, soạn giảng, ngoại khoá – thảo luận – tham quan học tập, làm đồ dùng dạy học, chấm bài – trả bài – đánh giá, bồi dưỡng học sinh giỏi – giúp đỡ học sinh yếu kém, hướng dẫn cách học bài, làm bài ở nhà, sinh hoạt tổ chuyên môn, bồi dưỡng năng lực chuyên môn – nghiệp vụ.

* Nội dung của việc *quản lí chuyên môn* ở trường tiểu học bao gồm những vấn đề cơ bản như sau :

- Quản lí việc *xây dựng kế hoạch* dạy học cho cả năm học hay từng học kì của toàn trường cũng như các tổ chuyên môn – nghiệp vụ và của từng cá nhân, từng giáo viên dưới hình thức kế hoạch dạy học cho cả năm, giảng dạy từng học kì, sổ báo giảng hàng tuần – tháng, giáo án ;

- *Tổ chức thực hiện kế hoạch* dạy học bằng cách thiết kế các cơ cấu dạy học tương ứng với nhiệm vụ đào tạo, phân công trong Hội đồng trường phụ trách chuyên môn từng khối – lớp cũng như chỉ đạo giáo viên vào lớp xây dựng thời khoá biểu một cách hợp lí ;

- *Chỉ đạo* các quá trình dạy học một cách nghiêm túc, đầy đủ, có chất lượng cho đủ 9 – 12 môn bắt buộc theo đúng nội dung chương trình – sách giáo khoa mà Bộ Giáo dục và Đào tạo đã quy định. Trong khi chỉ đạo mọi người thực hiện kế hoạch dạy học, Hiệu trưởng phải thực sự quan tâm đến việc *điều phối* giáo viên vào các giờ trống vắng, *đổi mới phương pháp dạy học* theo hướng kích thích tính tích cực, lấy người học làm trung tâm, *nâng cao năng lực* chuyên môn – nghiệp vụ cho giáo viên thông qua bồi dưỡng thường xuyên – tập trung cũng như các hội nghị chuyên đề và hội giảng, *tổ chức hợp lí* các công việc thi cử, đánh giá kết quả học tập của học sinh, tiến hành *viết sáng kiến – kinh nghiệm dạy học*, tăng cường cơ sở vật chất – trang thiết bị đồ dùng học tập và huy động cha mẹ học sinh cùng tham gia vào việc tạo điều kiện thuận lợi cho tiến trình giải quyết nhiệm vụ dạy học ;

- Kiểm tra việc thực hiện kế hoạch dạy học bằng cách phân tích nội dung của sổ báo giảng, tiến hành dự giờ, thăm lớp theo định kì hoặc đột xuất, dự hội giảng – nghe báo cáo chuyên đề và sáng kiến kinh nghiệm dạy học. Qua đó tiến hành đánh giá kết quả dạy học một cách khách quan, trung thực trên cơ sở những *thông tin* đã thu nhận được về quá trình cũng như kết quả dạy học của từng cá nhân và các đơn vị trong trường để có biện pháp hiệu chỉnh cho phù hợp.

Chỉ đạo tốt việc xây dựng cũng như bảo quản và sử dụng hợp lí trường sở, cơ sở vật chất, đồ dùng dạy học. Chúng sẽ tạo ra được những điều

kiện thuận lợi cho việc thực hiện nhiệm vụ quản lí hoạt động dạy học. Vì vậy, Hiệu trưởng phải quan tâm suy nghĩ để tìm kiếm phương thức khả thi cho việc tạo ra những điều kiện vật chất cần thiết cho việc dạy học. Bằng mọi cách, từng bước phải trang bị đầy đủ tiện nghi cho các lớp học cũng như xưởng trường, vườn trường, sân chơi, bãi tập và phòng làm việc. Mặt khác, cũng phải tạo cho toàn thể giáo viên cũng như học sinh có được ý thức tích cực tham gia vào việc xây dựng – bảo quản – sử dụng hợp lí chúng. Đồng thời, Hiệu trưởng cũng cần *quy định* rõ ràng nội quy và phương thức sử dụng cũng như bảo quản toàn bộ cơ sở vật chất kĩ thuật cho dạy học và phải có kế hoạch xây dựng tổng thể nhà trường sao cho ngang tầm với nhiệm vụ đào tạo được giao.

Việc tìm kiếm phương thức xây dựng *tập thể* trường – lớp vững mạnh, có truyền thống tốt đẹp và bồi dưỡng cho đội ngũ giáo viên có đủ năng lực cũng như phẩm chất tương ứng với yêu cầu của nhiệm vụ giáo dục – đào tạo là một điều kiện quan trọng, đảm bảo thắng lợi cho quá trình đào tạo và đạt được những mục tiêu quản lí. Do vậy, Hiệu trưởng cần phải tiến hành xây dựng kế hoạch cho việc bồi dưỡng đội ngũ và chỉ đạo việc thực hiện nó một cách hiện thực, đảm bảo sao cho qua từng năm học, năng lực và phẩm chất của giáo viên sẽ ngày một hoàn thiện bằng con đường tự học, tự nghiên cứu, học tại chức các khoa Cao đẳng sư phạm hoặc Đại học Sư phạm tiểu học.

2. Công tác kế hoạch

Kế hoạch là một chức năng của việc quản lí một cách khoa học các quá trình sư phạm. Nó là sản phẩm của hoạt động tư duy nhằm tiến hành sắp xếp thứ tự các công việc cũng như xác định nội dung hoạt động và tìm kiếm biện pháp – phương tiện cho việc thực hiện mục tiêu quản lí. Trong nhà trường, mọi tổ chức và cá nhân như Chi bộ, Công đoàn, Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh, Sao Nhi đồng Hồ Chí Minh, Hội đồng trường, Tổ chuyên môn – nghiệp vụ – chủ nhiệm, giáo viên, học sinh đều phải làm việc theo kế hoạch.

Vào đầu năm học, Hiệu trưởng sẽ tiến hành xây dựng *kế hoạch năm học*. Kế hoạch này có tác dụng tạo ra những cơ sở pháp lí cho nhà trường có

thể thực hiện được nhiệm vụ năm học với các chỉ tiêu cũng như biện pháp sát thực, phù hợp với khả năng, hoàn cảnh cụ thể, đảm bảo tính liên tục của hoạt động giáo dục – đào tạo giữa năm trước với năm nay và năm sau. Nó cũng góp phần tích cực vào việc đưa hoạt động quản lí vào nề nếp, có chất lượng theo đúng kỉ cương, đảm bảo *tính toàn diện cũng như sự đồng bộ* của mọi hoạt động và là căn cứ để Hiệu trưởng tiến hành kiểm tra, đánh giá chất lượng – hiệu quả hoạt động của từng đơn vị – cá nhân trong trường.

* *Nội dung* của một bản kế hoạch năm học có thể bao gồm những vấn đề cơ bản như sau :

- Nêu rõ *đặc điểm, tình hình, nhà trường*. Sẽ điểm lại một cách khái quát việc thực hiện nhiệm vụ giáo dục – đào tạo ở năm trước. Qua đó sẽ nêu ra những nhận định chung về các kết quả, thành tựu đã đạt được cùng những tồn tại cần khắc phục. Nêu rõ nội dung của các vấn đề như quy mô phát triển, tình hình chung về đội ngũ giáo viên – cán bộ công nhân viên, tính chất của trường sở – cơ sở vật chất trang thiết bị kĩ thuật – đồ dùng dạy học và cơ cấu tổ chức từ đầu năm học.

- Xác định rõ *nhiệm vụ và chỉ tiêu phấn đấu* cho từng mặt hoạt động trong năm học mới. Phải nêu rõ được những phương hướng chung, những kết quả cần đạt được về các hoạt động giáo dục – đào tạo cùng những điều kiện, các biện pháp chủ yếu cho việc thực hiện nhiệm vụ quản lí, tên các danh hiệu thi đua mà trường, đơn vị và cá nhân cần phải phấn đấu để đạt được, các chỉ tiêu theo số lượng – chất lượng cần phải phấn đấu về mặt chính trị đạo đức cũng như chất lượng văn hoá, thể dục vệ sinh, nề nếp dạy học, xây dựng đội ngũ giáo viên và cơ sở vật chất cho giáo dục đào tạo.

- Nêu những biện pháp chính dùng để tiến hành bồi dưỡng năng lực về chuyên môn – nghiệp vụ cho đội ngũ cũng như công tác xã hội hoá giáo dục, xây dựng cơ sở vật chất – thiết bị – kĩ thuật – đồ dùng dạy học và cải tiến quản lí nhà trường.

* *Quy trình xây dựng kế hoạch năm học* được diễn ra theo các bước sau :

- Ở bước chuẩn bị, Hiệu trưởng sẽ tiến hành phân tích nội dung của các thông tin cũng như tinh thần của các chỉ thị, hướng dẫn việc thực hiện

01.44

nhệm vụ năm học, nghiên cứu tình hình và kết quả hoạt động của nhà trường năm trước để tìm ra nguyên nhân của thành công – hạn chế, điều tra – khảo sát chất lượng giảng dạy của giáo viên cùng năng lực học tập của học sinh, trao đổi về nội dung và các chỉ tiêu cần phấn đấu, phân tích những đặc trưng của các điều kiện – phương tiện cùng tính chất của nội lực – ngoại lực dùng để giải quyết các nhiệm vụ quản lí hoạt động giáo dục – đào tạo ;

- Tiến hành *viết dự thảo* kế hoạch cho tất cả các mặt hoạt động của nhà trường trong toàn năm học, trên cơ sở những yêu cầu của các mục tiêu và điều kiện thực tế của mình. Trong đó, sẽ nêu rõ nội dung của các công việc, chỉ tiêu cần phấn đấu cùng biện pháp để thực hiện. Tiến hành trao đổi nội dung của bản kế hoạch với đội ngũ cốt cán như Phó hiệu trưởng, Bí thư chi Bộ, Chủ tịch công đoàn, Bí thư Đoàn TNCSHCM, Tổng phụ trách Đội TNTPHCM, Tổ trưởng chuyên môn – nghiệp vụ và giáo viên giỏi để cùng nhau suy nghĩ và tìm kiếm phương thức hợp lí nhằm bổ sung hoàn thiện dự thảo ;

- Tiến hành thông qua nội dung của các dự thảo kế hoạch với các vị lãnh đạo của cấp Đảng uỷ – UBND địa phương và trình duyệt trước lãnh đạo Phòng Giáo dục và Đào tạo. Trên cơ sở đã hoàn thiện, sẽ tiến hành trình bày nội dung của bản kế hoạch năm học trước Hội đồng sư phạm nhà trường để mọi người cùng trao đổi bàn bạc, nêu ra những đóng góp ý kiến nhằm tạo ra sự thấu đáo về nội dung cũng như thống nhất cao với nhau về ý chí quyết tâm, hành động tự giác và ý thức trách nhiệm trong việc thực hiện nó.

* Sau khi kế hoạch đã được xây dựng, Hiệu trưởng sẽ *tổ chức thực hiện* nó theo algoritme các bước như sau ;

- Công bố nội dung của kế hoạch năm học, *tiến hành giao định mức* phấn đấu cho các tổ chuyên môn – nghiệp vụ. Trên cơ sở đó, sẽ yêu cầu các đơn vị trong trường và các giáo viên, cán bộ, công nhân viên suy nghĩ để tiến hành xây dựng kế hoạch hoạt động cho tập thể cũng như cá nhân mình ;

- Cùng với các Phó hiệu trưởng tiến hành duyệt nội dung của các kế hoạch hoạt động của từng đơn vị cũng như cá nhân trong trường và đôn đốc họ thực hiện theo nội dung chương trình hành động đã được thông qua ;

- Tiến hành *cụ thể hoá* nội dung của kế hoạch thành những việc làm cần phải thực hiện theo từng tuần, tháng và học kì cho mỗi một đơn vị chuyên môn cũng như cá nhân trong trường một cách đồng bộ, hiện thực, được điều khiển. Thường xuyên tiến hành *kiểm tra đánh giá* hiệu quả của việc thực hiện kế hoạch và *hiệu chỉnh* nếu thấy cần thiết. Hiệu trưởng sẽ tổ chức thi đua, sơ kết, tổng kết rút kinh nghiệm thường xuyên về vấn đề triển khai thực hiện kế hoạch năm học của toàn trường để có tác động kích thích – động viên người tốt – việc tốt cũng như hiệu chỉnh những sai sót, nếu thấy cần thiết.

* *Để đảm bảo tính chủ động* trong khi thực hiện các quá trình quản lí, Hiệu trưởng phải xây dựng được một kế hoạch cụ thể cho công tác chỉ đạo của mình. Nội dung của nó thường bao gồm các vấn đề sau ;

Các biện pháp dùng để xây dựng nguồn thông tin hai chiều nhằm nắm vững tình hình mọi mặt của nhà trường một cách trực tiếp hoặc gián tiếp sẽ được tiến hành suốt từ đầu đến cuối năm học. Tiến hành xác định nội dung của toàn bộ các công việc chính trong năm cùng mối liên hệ qua lại giữa chúng và thời gian – biện pháp thực hiện một cách cụ thể. Xác định chương trình hành động của trường một cách hợp lí theo biên chế từng tuần – tháng và học kì để từng bước chủ động điều hành được mọi tác động của các hoạt động cũng như quan hệ sự phạm theo mục tiêu đã định.

– Xác định biện pháp chỉ đạo điểm để có thể có được điều kiện thực tế cũng như kinh nghiệm cần thiết tiến hành thực hiện nội dung của kế hoạch năm học. Cần xác định rõ nội dung, phương pháp hình thức cũng như tên của từng đơn vị – giáo viên sẽ lựa chọn để tiến hành chỉ đạo điểm. Lên kế hoạch cho nội dung, thời gian và địa điểm *kiểm tra* các mặt hoạt động trong trường một cách tỉ mỉ cũng như để phối hợp chặt chẽ giữa các tác động của mọi lực lượng giáo dục trong – ngoài nhà trường với nhau.

Tiến hành *tổng kết* kinh nghiệm chỉ đạo các mặt hoạt động giáo dục – đào tạo trong năm học, qua đó, sẽ chỉ rõ nguyên nhân của những mặt mạnh – yếu cùng bài học thực tế cho việc cải tiến phương thức tư duy quản lí trong thời gian tới. Tổ chức cho các cá nhân tiến hành báo cáo sáng kiến,

kinh nghiệm giáo dục của mình ở các tổ chuyên môn, trên cơ sở đó hình dung ra được một hình ảnh hoàn chỉnh về nội dung và chu trình hoạt động của trường trong năm học mới.

3. Quản lí các mối quan hệ xã hội

Hiệu trưởng sẽ phải tiến hành giải quyết các nhiệm vụ của hoạt động quản lí song song với các nhiệm vụ của giao tiếp quản lí. Giao tiếp quản lí được coi là một điều kiện tâm lí – xã hội thiết yếu, góp phần quy định chất lượng và hiệu quả của hoạt động quản lí. Trong thực tế, Hiệu trưởng sẽ phải tiến hành giao tiếp với các cộng sự, giáo viên, cán bộ công nhân viên, học sinh, các vị lãnh đạo Đảng, Chính quyền địa phương, các công chức quản lí hành chính nhà nước trong ngành từ Bộ đến Sở và Phòng Giáo dục – Đào tạo, các bậc cha mẹ học sinh cùng đại diện của các tổ chức và cá nhân trong cộng đồng.

Trong Hội đồng trường, Hiệu trưởng là người đứng đầu nhà trường và có từ một đến hai phó Hiệu trưởng giúp việc. Họ sẽ thay mặt cho Hiệu trưởng để tiến hành giải quyết việc tổ chức thực hiện những mặt công tác đã được giao theo kế hoạch chung của trường. Họ sẽ phải chịu trách nhiệm trước Hiệu trưởng và cùng với Hiệu trưởng chịu trách nhiệm trước cấp trên về nội dung công việc đã được phân công. Hiệu trưởng phải tiến hành phân công công việc quản lí một cách rõ ràng cũng như quy định rõ những nhiệm vụ và quyền hạn tương ứng cho các Phó hiệu trưởng. Hiệu trưởng sẽ phải tiến hành việc đôn đốc, kiểm tra, giúp đỡ một cách đặc biệt đối với các Phó hiệu trưởng để giúp họ có thể hoàn thành tốt các nhiệm vụ được giao thông qua tổ chức các cuộc trao đổi trực tiếp, giao ban, họp liên tịch nhằm tạo ra các *mối quan hệ đoàn kết nhất trí* ở trong Ban lãnh đạo nhà trường.

Hiệu trưởng phải biết cách thiết lập được những mối quan hệ giao tiếp tích cực với các tổ chức Đảng và quần chúng trong nhà trường. Tuy thực hiện công việc quản lí theo *chế độ thủ trưởng* nhưng Hiệu trưởng vẫn phải *tôn trọng sự lãnh đạo* của Chi bộ Đảng nhà trường, bằng cách thường xuyên bàn bạc với Chi uỷ thống nhất ý kiến về nội dung, phương thức tổ chức, chỉ đạo các hoạt động giáo dục – đào tạo cũng như phải gương mẫu thực hiện nghị quyết của Chi bộ và có sự cộng tác chặt chẽ với các đồng chí Chi uỷ viên.

Trong khi thực hiện các nhiệm vụ quản lý chuyên môn, Hiệu trưởng sẽ phải nắm vững được nội dung của các điều lệ cùng phương thức tiến hành hoạt động của các tổ chức Công đoàn, Đoàn TNCSHCM, Đội TNTPHCM và Hội cha mẹ học sinh để có thể tạo điều kiện thuận lợi cho các tổ chức này hoạt động nhằm tìm kiếm phương thức tiến hành việc giáo dục tư tưởng, chính trị, đạo đức cho giáo viên, học sinh một cách hợp lý và phục vụ tốt về vật chất cần thiết cho việc thực hiện các nhiệm vụ giáo dục – đào tạo.

Hiệu trưởng phải đảm bảo sao cho có được sự phối hợp chặt chẽ và hiệu quả giữa những hoạt động của chính quyền với các đoàn thể, tổ chức quần chúng trong trường. Tránh những biểu hiện của thái độ bao biện, cửa quyền, gia trưởng khi thực thi việc thiết lập các mối quan hệ với những người lãnh đạo của các tổ chức này. Cần tạo ra được những nội dung cụ thể cho các giao ước giữa nhà trường và gia đình trong việc giáo dục nhân cách cho học sinh. Hiệu trưởng cần quan tâm giúp đỡ – tạo điều kiện thuận lợi cho Hội cha mẹ hoạt động, từng bước làm cho họ có được những hiểu biết nhất định về quá trình sư phạm tiểu học, đồng thời luôn luôn biết cách lắng nghe nguyện vọng cũng như tâm tư và yêu cầu giáo dục của các bậc phụ huynh học sinh.

Hiệu trưởng sẽ cùng với các Phó hiệu trưởng tiến hành thiết lập các mối quan hệ nhằm trực tiếp nắm vững tình hình thực hiện các nhiệm vụ dạy học và tìm mọi cách để giúp đỡ cho các tổ trưởng biết cách chỉ đạo hợp lý các hoạt động chuyên môn ở đơn vị mình. Hiệu trưởng sẽ phải tiến hành phân tích để xem xét các chủ chương và yêu cầu chung về quản lý chuyên môn của nhà trường đã được các tổ chuyên môn thực hiện các nhiệm vụ giáo dục – đào tạo như thế nào cũng như xác định rõ tính khách quan trong nội dung của các thông tin về tình hình thực hiện kế hoạch dạy học, nền nếp chuyên môn qua các hình thức dự giờ thăm lớp, quan sát hoạt động. Trên cơ sở đó, Hiệu trưởng sẽ tiến hành phân tích nguyên nhân của những thành công và yếu kém của nhà trường mà rút ra các bài học kinh nghiệm trong việc quản lý các hoạt động sư phạm của mình về sau này.

Theo định kỳ, Hiệu trưởng sẽ phải trực tiếp nghe các báo cáo về tình hình thực hiện các hoạt động chuyên môn của các tổ trưởng hoặc yêu cầu Thư ký hội đồng ghi lại các thông tin cần thiết để báo cáo cho mình xem tình trạng

chất lượng và hiệu quả của công tác chuyên môn, tính chất của nền nếp dạy học của từng đơn vị và cá nhân ở trong trường như thế nào. Đồng thời, Hiệu trưởng cũng phải có kế hoạch để cùng các Phó hiệu trưởng và tổ trưởng chuyên môn tiến hành kiểm tra chất lượng dạy học của từng giáo viên một cách thường xuyên hoặc đột xuất cũng như trực tiếp dự sinh hoạt chuyên đề của họ. Từ đó, đưa ra những quyết định cần thiết cho việc điều chỉnh tiến độ của việc thực hiện các thao tác giáo dục – đào tạo cũng như thiết lập các nền nếp, kỉ cương và yêu cầu mới về chuyên môn – nghiệp vụ đối với các tổ trưởng trong trường. Ở trường Tiểu học, tổ chuyên môn đồng thời còn là tổ chủ nhiệm. Hàng tháng, các tổ này sẽ phải báo cáo một cách đầy đủ về tình hình đạo đức cũng như chất lượng giáo dục toàn diện và những đặc điểm cá biệt của học sinh cho Hiệu trưởng biết. Hiệu trưởng phải tiến hành hướng dẫn việc thực hiện các buổi sinh hoạt chủ đề có tính chất trọng tâm của từng thời gian trong năm học cho giáo viên chủ nhiệm, cùng họ bàn bạc để tìm ra phương thức giải quyết hợp lí các tình huống giáo dục cụ thể và tạo ra được những điều kiện vật chất – tinh thần cho việc thực hiện các nhiệm vụ giáo dục toàn diện.

Hiệu trưởng sẽ cùng với các chi uỷ của Chi bộ nhà trường thực hiện tốt mọi chủ trương công tác và tinh thần của các nghị quyết của Đảng uỷ xã – phường, cũng như làm tham mưu tốt cho cấp uỷ trọng việc hoạch định ra chiến lược xây dựng, phát triển giáo dục tiểu học ở địa phương trường đóng. Hiệu trưởng cũng phải có trách nhiệm báo cáo về tình hình thực hiện các chủ trương công tác và quyết định về giáo dục với Hội đồng nhân dân cũng như Hội đồng giáo dục xã – phường và Chủ tịch UBND. Hiệu trưởng phải thường xuyên tiến hành cập nhật hoá đầy đủ các thông tin về quá trình thực hiện các nhiệm vụ giáo dục – của trường mình để báo cáo với Trưởng Phòng Giáo dục và Đào tạo. Phải đảm bảo tốt chế độ chỉ thị, báo cáo thường xuyên về mọi mặt của trường với Phòng Giáo dục và Đào tạo cũng như giữ vững được mối liên hệ thông suốt với các cấp quản lí hành chính nhà nước về giáo dục.

Quan hệ của Hiệu trưởng trường tiểu học với các chuyên viên và lãnh đạo của các cơ quan quản lí hành chính nhà nước các cấp về giáo dục sẽ mang tính chất đạo đức và pháp lí. Lao động của Hiệu trưởng có nội dung là chấp hành và điều hành sự quản lí hành chính nhà nước về giáo dục – đào

tao. Hiệu trưởng cần phải thực hiện tốt toàn bộ các thao tác của quy trình quản lí từ thông tin đến kế hoạch hoá, tổ chức, chỉ đạo thực hiện và kiểm tra. Hiệu trưởng phải biết cách điều hành khéo léo để cho mọi hoạt động của trường trong suốt năm học đều sẽ được tiến hành một cách hợp lí, đồng bộ.

Hiệu trưởng phải luôn luôn suy nghĩ để tìm kiếm phương thức quản lí sao cho có thể thực hiện tốt được mọi công tác trọng tâm mà không bỏ qua những công việc đột xuất và không để sót những hoạt động cần phải thực hiện.

Trong khi phân công để giải quyết các nhiệm vụ quản lí trường học, Hiệu trưởng phải căn cứ vào đặc trưng của phẩm chất, năng lực, sở trường và chức năng của từng cá nhân cũng như tổ chức cụ thể. Phải biết cách sử dụng kết hợp khéo léo các phương pháp tổ chức hành chính với động viên – kích thích về mặt tinh thần – kinh tế và tâm lí – xã hội. Đồng thời, Hiệu trưởng cũng phải biết cách tiến hành kế hoạch hoá toàn bộ hoạt động quản lí của mình và thực hiện nó một cách khoa học trong suốt mọi thời gian – không gian quản lí.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP

1. *Vai trò, nhiệm vụ và quyền hạn của Hiệu trưởng trường tiểu học ? Trong chức trách của mình, họ cần phải làm gì và làm như thế nào để có thể giải quyết được tốt các nhiệm vụ quản lí trường học ?*

2. *Yêu cầu về phẩm chất và năng lực của nhân cách người hiệu trưởng trường tiểu học ? Với tư cách là thủ trưởng cơ quan, họ phải làm gì và làm như thế nào để phát triển được các phẩm chất nhân cách đó cho mình ?*

3. *Nội dung công tác của người hiệu trưởng trường tiểu học là gì ? Tại sao có thể nói rằng quan hệ quản lí luôn mang tính chất đạo đức và pháp luật ? Để có thể thực hiện được tốt các nhiệm vụ quản lí hành chính nhà nước đối với trường tiểu học, người hiệu trưởng phải tiến hành xây dựng kế hoạch và chỉ đạo việc thực hiện kế hoạch như thế nào ? Cho ví dụ cụ thể để minh hoạ.*

Chương XIV

NGƯỜI GIÁO VIÊN CHỦ NHIỆM LỚP

I – NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG VỀ CÔNG TÁC CHỦ NHIỆM LỚP

1. Quản lí học sinh trong lớp

Trong hệ thống quản lí nhà trường tiểu học như đã nêu ở chương XII và chương XIII có công tác của người giáo viên chủ nhiệm lớp.

Giáo dục – đào tạo được coi là nền tảng văn hoá của một quốc gia. Nó có khả năng tạo ra được sức mạnh tương lai cho một dân tộc. Những tác động giáo dục – đào tạo có tác dụng xây dựng những cơ sở vững chắc cho sự phát triển toàn diện nhân cách cũng như đóng một phần quan trọng vào việc chuẩn bị tiềm lực con người cho nền kinh tế – văn hoá – xã hội xác định. Trường tiểu học có nhiệm vụ tiến hành những tác động giáo dục toàn diện cho mọi trẻ em nhi đồng từ 6 đến 14 tuổi. Thầy cô giáo là lực lượng nòng cốt trong việc tiến hành thực hiện các nhiệm vụ giáo dục quan trọng này.

Ở bậc Tiểu học, mỗi lớp học sẽ do một giáo viên phụ trách việc quản lí toàn bộ học sinh. Họ sẽ trực tiếp đảm nhận việc giảng dạy các môn học cũng như tiến hành giáo dục toàn diện cho học sinh qua các hoạt động nội khoá – ngoại khoá ở trong cũng như ngoài nhà trường. Đồng thời, họ phải tiến hành quản lí toàn diện học sinh trong các mối quan hệ của lớp mình với các lớp khác cũng như với lãnh đạo nhà trường, đại diện gia đình và xã hội.

Người giáo viên tiểu học phải thực hiện các chức năng dạy học, giáo dục và quản lí trong sự thống nhất biện chứng với nhau. Họ sẽ trở thành người giữ vai trò chủ yếu trong việc tiến hành các tác động giáo dục tư tưởng – chính trị – đạo đức và gần gũi nhất đối với mọi trẻ em được lần đầu tiên đến trường. Họ sẽ tiến hành dẫn dắt từng bước đi ban đầu của trẻ vào thế giới khoa học, giúp đỡ – hướng dẫn chúng nhận thức, giải thích cho các em biết được bản chất của thế giới, dạy cho chúng biết cách sống – làm việc trong tập thể lớp ; trên cơ sở đó mà hình thành nên những phẩm chất nhân cách cần thiết của con người phát triển toàn diện.

2. Vị trí của người giáo viên chủ nhiệm lớp

Lớp học được bao gồm một số lượng nhất định học sinh ở cùng một độ tuổi và có trình độ tương đối đồng đều nhau. Công tác dạy học cũng như giáo dục ở đó sẽ được thực hiện bởi một tập thể các giáo viên bộ môn và giáo viên chủ nhiệm lớp. Ở các tập thể lớp này, toàn thể các giáo viên bộ môn sẽ có trách nhiệm tổ chức mọi hoạt động dạy và học các môn mà mình phụ trách. Qua đó, họ sẽ có đóng góp một phần xác định vào việc giáo dục những cơ sở ban đầu của thế giới quan khoa học, nhân sinh quan và đạo đức cho học sinh. Giáo viên chủ nhiệm sẽ có trách nhiệm tiến hành phối hợp các tác động sư phạm của mọi giáo viên bộ môn thành một thể thống nhất và tiến hành xây dựng tập thể lớp vững mạnh, dùng để làm phương tiện điều kiện, tâm lí – xã hội cần thiết cho việc giáo dục toàn diện nhân cách cho từng học sinh.

Lớp học được coi như là một tế bào – đơn vị hữu cơ của tập thể sư phạm mà mọi sự phát triển của nó đều phải gắn chặt với sự trưởng thành toàn diện của nhà trường. Do vậy, sự thành công hay thất bại trong hoạt động giáo dục của một tập thể lớp cũng đều có những ảnh hưởng nhất định đến hoạt động chung của nhà trường. Vấn đề cần phải được các nhà sư phạm đặc biệt quan tâm là bằng mọi cách phải tiến hành xây dựng cho tập thể trở thành đơn vị vững mạnh. Người sẽ đảm đương nhiệm vụ quan trọng này sẽ là giáo viên chủ nhiệm lớp.

Có thể coi giáo viên chủ nhiệm lớp như là *người thay mặt cho Hiệu trưởng để tiến hành công tác quản lí và giáo dục học sinh ở một lớp nhất định*. Đó là những giáo viên có nhiều kinh nghiệm giáo dục học sinh, đã được Hiệu trưởng tín nhiệm và giao cho trọng trách này.

3. Chức năng của giáo viên chủ nhiệm lớp

Người giáo viên chủ nhiệm lớp sẽ thực hiện chức năng *quản lí và giáo dục* học sinh. Đây là hai mặt của một quá trình thống nhất trong công tác chủ nhiệm lớp. Thực tế hoạt động sư phạm ở trường tiểu học đã khẳng định rằng để giáo dục tốt phải tiến hành quản lí tốt học sinh, và khi quản lí tốt sẽ tạo ra được những điều kiện thuận lợi cho việc giáo dục tư tưởng –

chính trị – đạo đức. Việc đảm bảo được sự thống nhất giữa chức năng quản lí và giáo dục trong công tác chủ nhiệm lớp sẽ mang lại những hiệu quả thiết thực cho công tác giáo dục nhân cách ở từng học sinh cũng như cả tập thể lớp học.

Để thực hiện tốt chức năng quản lí học sinh, người giáo viên chủ nhiệm lớp phải nắm vững thông tin về từng cá nhân cũng như tập thể lớp để từ đó lên kế hoạch cho công tác và tiến hành tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra kết quả giáo dục. Nhìn chung, mọi người giáo viên chủ nhiệm đều sẽ phải biết cách quan tâm đến sự phát triển toàn diện của mọi học sinh trong lớp, biết tiến hành những tác động điều tra để nắm vững những đặc điểm chung của lớp và từng cá nhân, biết xây dựng nên các mục tiêu cùng nội dung và hình thức giáo dục, biết thực hiện những tác động giáo dục đạt hiệu quả, có kĩ năng giáo dục cá biệt hoá và đánh giá chính xác kết quả học tập – rèn luyện của từng em. Từ đó, hoạch định được chiến lược hoạt động cho tập thể lớp một cách khoa học nhằm mục đích xây dựng tập thể và phát triển đạo đức cho từng học sinh.

Lớp học được coi là một đơn vị cơ sở của trường học. Người giáo viên chủ nhiệm phải biết cách tổ chức và quản lí mọi hoạt động của tập thể lớp mà mình phụ trách. Để có thể đảm đương được trọng trách của mình, người giáo viên chủ nhiệm lớp phải thực hiện tốt những việc làm như sau :

- Thiết kế được kế hoạch xây dựng và phát triển tập thể học sinh một cách khoa học ;

- Xây dựng được bộ máy cán bộ lớp có đủ uy tín cũng như năng lực để điều hành mọi hoạt động chung và phát huy được ý thức tự quản của học sinh, làm tốt vai trò cố vấn cho bộ máy cán bộ lớp hoạt động, bồi dưỡng một cách có kế hoạch những kĩ năng quản lí cho đội ngũ cán bộ lớp cùng các phần tử tích cực, biết cách tổ chức mọi hoạt động chung của tập thể theo kế hoạch để đạt bằng được các mục tiêu đã định ;

- Thường xuyên tổ chức, kiểm tra, đánh giá chất lượng hoạt động của tập thể lớp cũng như từng học sinh để có biện pháp tác động phù hợp và tiến hành báo cáo – thỉnh thị với Hiệu trưởng về tình hình mọi mặt của

lớp học mà mình phụ trách theo quy định. Tổ chức tốt việc tập hợp và khai thác sức mạnh tổng hợp của các lực lượng giáo dục ở trong ngoài nhà trường để tham gia giáo dục nhân cách cho học sinh. Biết huy động sức mạnh của cộng đồng để tham gia giáo dục, đảm bảo sự phối hợp nhịp nhàng của những tác động giáo dục giữa nhà trường, gia đình và xã hội.

II – NỘI DUNG CÔNG TÁC CỦA NGƯỜI GIÁO VIÊN CHỦ NHIỆM

1. Với tập thể học sinh

Để có được những điều kiện tâm lí cần thiết cho việc tiến hành các tác động giáo dục, người giáo viên chủ nhiệm lớp phải hiểu biết thấu đáo về học sinh. Muốn vậy, họ phải tìm hiểu và nắm được những cá tính, tâm tư nguyện vọng, năng lực nhận thức, sức khoẻ, tư tưởng, chính trị, đạo đức, hoàn cảnh sống, phương thức ứng xử của học sinh. Từ đó, họ có thể thấy rõ được những mặt mạnh cùng phẩm chất cơ bản của tập thể và từng học sinh.

Người giáo viên chủ nhiệm phải có được một hình ảnh thật đầy đủ, chính xác về quá trình phát triển nhân cách học sinh cũng như xây dựng tập thể với những nhân tố mới và mầm mống tích cực. Những phương thức cơ bản mà người giáo viên chủ nhiệm có thể vận dụng và tìm hiểu để nắm vững tâm lí của học sinh được xác định theo nội dung các vấn đề sau :

- Nghiên cứu hồ sơ qua phân tích nội dung của học bạ, y bạ, sơ yếu lí lịch, bản tự đánh giá – nhận xét về mình, biên bản các cuộc họp có liên quan đến lớp, sổ ghi tên – ghi điểm, sản phẩm của hoạt động, quan hệ của học sinh ;

- Quan sát những biểu hiện của hoạt động, quan hệ của học sinh ở trong cũng như ngoài trường – lớp, tiến hành trao đổi với cá nhân – tập thể lớp cùng các giáo viên bộ môn – cán bộ phụ trách Đội và Sao Nhi đồng để có những thông tin cần thiết về các em, thăm gia đình và trò chuyện với các bậc cha mẹ học sinh ;

- Tiến hành nghiên cứu thực nghiệm về tâm lí học sinh trong dạy học. Dùng thực nghiệm sư phạm để nghiên cứu những biểu hiện tâm lí của học sinh cũng như thực hiện những tác động sư phạm để hình thành nên

những phẩm chất nhân cách cần thiết theo mục tiêu giáo dục. Qua đó tiến hành đo nghiệm kết quả để xác định tính chất và mức độ của các phẩm chất nhân cách mới được hình thành.

Nhờ có những thông tin cụ thể, phong phú và có độ tin cậy cao, người giáo viên chủ nhiệm mới có được tiền đề tâm lý cần thiết cho việc nắm chắc quá trình phát triển nhân cách của từng học sinh cũng như tập thể lớp để có những tác động giáo dục phù hợp. Trong giáo dục, chúng ta cần chú ý thu thập, phân tích và xử lý những thông tin về đối tượng giáo dục. Có thể dùng thêm biện pháp ghi nhật ký về những biểu hiện đặc trưng của nhân cách học sinh để tìm hiểu rõ xu hướng của các em, tránh những tác động tùy tiện, chủ quan, hời hợt.

Việc tiến hành *xây dựng tập thể học sinh* vững mạnh sẽ là một điều kiện và phương tiện quan trọng để giáo dục từng nhân cách. Tập thể được coi là một cơ thể xã hội sinh động mang sức mạnh tổng hợp, trong khi thực thi các tác động giáo dục đến từng thành viên. Người giáo viên chủ nhiệm cần xác định rõ mục tiêu cho những nội dung hoạt động của tập thể, biết đề ra những yêu cầu hợp lý, nhất quán và vừa sức đối với đặc điểm giới tính, lứa tuổi của từng học sinh cũng như biết cách giải thích cho các em biết rõ nội dung của các quy định chung và chấp hành chúng. Từ đó, làm nảy sinh ở các em những mâu thuẫn giữa yêu cầu phải đạt với trình độ hiện có của mình và những khát vọng – nhu cầu – ước muốn tích cực giải quyết chúng.

Việc tạo lập và xây dựng được một bộ máy cán bộ lớp đủ mạnh cùng đội ngũ những phân tử luôn tích cực, tự giác, quyết tâm thực hiện tốt những yêu cầu do giáo viên chủ nhiệm đề ra là rất cần thiết. Vì vậy, chúng ta cần quan tâm đến việc lựa chọn một cách tế nhị, chính xác những phân tử tích cực được tập thể yêu mến, tín nhiệm để bồi dưỡng cho các em trở thành hạt nhân đoàn kết, làm nòng cốt cho hoạt động của bộ máy tự quản của lớp. Để làm được việc đó, người giáo viên chủ nhiệm phải quan tâm giải quyết tốt những vấn đề cơ bản như sau :

- Cần làm cho đội ngũ cốt cán ý thức được rõ vị trí, vai trò, nhiệm vụ của mình trong tập thể. Biết cách giúp cho các em đó nắm vững được nội

Số
04.10

dung, phương pháp công tác với tập thể lớp, trên cơ sở của sự thống nhất giữa tính tích cực, sáng tạo của họ với tính chỉ đạo của mình ;

- Tổ chức cho các em đó biết cách tiến hành phân tích đánh giá, hệ thống hoá và khái quát hoá các kinh nghiệm lãnh đạo tập thể, từng bước hình thành được kĩ năng, tâm thế và năng lực quản lí cho các em. Biết cách giữ vững uy tín cho đội ngũ cốt cán trước tập thể lớp và làm cho tất cả các em đó có nhu cầu hoàn thiện tính gương mẫu, tự khẳng định mình ;

- Biết cách kiểm tra, đánh giá hiệu quả chỉ đạo của đội ngũ cán bộ lớp. Thường xuyên giúp đỡ các em đó biết cách khắc phục khó khăn trong quản lí và ra sức động viên tính tích cực hoạt động vì tập thể của họ.

Dựa vào vai trò nòng cốt của đội ngũ cán bộ lớp và các phân tử tích cực, người giáo viên chủ nhiệm lớp sẽ phải tiến hành tổ chức tốt các loại hoạt động đa dạng để thu hút được toàn thể học sinh trong lớp tham gia. Bằng mọi cách, phải đảm bảo sao cho tất cả các em cùng được tiến hành những hoạt động chung và cương quyết không để cho em nào được phép tách khỏi tập thể mà liên kết lại với nhau thành nhóm tự phát để có những việc làm không trong sáng. Phải lưu ý tổ chức tốt các đợt thi đua theo chủ điểm với các hình thức hấp dẫn nhằm giáo dục nhân cách cho từng em và xây dựng tập thể vững mạnh.

Cần lưu tâm đến những em được coi là cá biệt kém để giáo dục ; cải tạo cho trở thành người tốt. Tránh có những biểu hiện làm hắt hủt, cô lập để đẩy chúng xa rời hoặc đối lập với tập thể. Quan tâm giáo dục những cơ sở của thế giới quan khoa học và những phẩm chất đạo đức theo nội dung của "Năm điều Bác Hồ dạy thiếu niên, nhi đồng". Bằng việc phối hợp tác động của các giáo viên bộ môn với tất cả các lực lượng giáo dục khác, đặc biệt là Đội thiếu niên, Sao nhi đồng, làm cho học sinh có ý thức tự giác, hiểu được những yêu cầu về tư tưởng, chính trị, đạo đức, biến những yêu cầu của xã hội thành hành vi, thói quen, lối sống của mình. Trên cơ sở đó, biết cách tổ chức tốt việc kết hợp giữa sự đánh giá và tự đánh giá về kết quả rèn luyện đạo đức của học sinh. Khi đánh giá, người giáo viên chủ nhiệm phải tham khảo ý kiến của giáo viên bộ môn cũng như của các tổ chức đoàn thể và tập thể lớp để có kết luận mang tính hệ thống, toàn diện, khách quan về phẩm hạnh của

từng học sinh. Chống mọi biểu hiện của sự đánh giá cảm tính, thành kiến hoặc thiên vị đối với bất kì học sinh nào. Qua đánh giá, chúng ta phải biết cách động viên, kích thích các em tích cực thực hiện các nhiệm vụ của hoạt động – quan hệ để phát huy ưu điểm và khắc phục nhược điểm cũng như tồn tại trong đời sống đạo đức của mình.

Việc tìm mọi biện pháp tích cực để nâng cao thành tích học tập của học sinh sẽ được coi là một nội dung quan trọng của hoạt động chủ nhiệm lớp. Thành tích học tập được biểu hiện tập trung ở kết quả nắm vững tri thức – kĩ năng – kĩ xảo cũng như ở năng lực hoạt động trí tuệ – tư duy sáng tạo và thái độ, động cơ học tập một cách độc lập – tự giác – tích cực – chủ động của học sinh. Để có thể thực hiện tốt nhiệm vụ này, người giáo viên chủ nhiệm phải đề ra những yêu cầu cụ thể đối với việc học tập cho mọi học sinh và xây dựng dư luận lành mạnh trong tập thể lớp, làm cho các em ý thức được đầy đủ về nghĩa vụ học tập của mình để từ đó biết xác định động cơ – thái độ học tập đúng đắn, trung thực, tích cực cũng như biết tìm kiếm phương pháp học tập thông minh – sáng tạo nhằm đạt kết quả cao nhất. Đồng thời, họ còn phải biết cách tổ chức hợp lí các hình thức học tập nhóm, sinh hoạt ngoại khoá, trao đổi kinh nghiệm tự học, thảo luận về những vấn đề của môn học nhằm giúp cho học sinh có đủ điều kiện tâm lí để mở rộng, khai sâu, củng cố tri thức đã học và vận dụng chúng vào thực tiễn cuộc sống. Ngoài ra, người giáo viên chủ nhiệm cũng cần phải tìm hiểu một cách chính xác về những nguyên nhân dẫn đến sự sa sút và yếu kém trong học tập ở học sinh để có biện pháp tác động phù hợp nhằm từng bước bồi dưỡng mục đích động cơ, thái độ và phương pháp học tập đúng đắn cho các em. Giáo viên chủ nhiệm còn phải phối hợp công tác và giúp đỡ các tổ chức Đoàn TNCS, Đội TNTP, Sao nhi đồng trong việc tiến hành tổ chức sinh hoạt vui chơi, giải trí, rèn luyện thể lực, bảo vệ sức khoẻ và giáo dục lao động cho học sinh.

2. Với giáo viên bộ môn

Chất lượng và hiệu quả giáo dục – đào tạo của lớp học sẽ phụ thuộc phần lớn vào phẩm chất, năng lực sư phạm của đội ngũ giáo viên đang giảng dạy ở đó. Giáo viên chủ nhiệm phải tạo ra được sự phối hợp đồng bộ giữa các tác động sư phạm của mọi giáo viên bộ môn. Để thực hiện được

01.11

nhệm vụ đó, trước hết giáo viên chủ nhiệm phải thống nhất với giáo viên bộ môn về những yêu cầu chung của giáo dục. Sự thống nhất này có tác dụng xác lập được những cơ sở định hướng chung cho các tác động sư phạm của giáo viên nhằm tạo ra sức mạnh tổng hợp khi thực hiện mục tiêu giáo dục. Nếu không có sự thống nhất này, mọi tác động sư phạm của giáo viên có thể sẽ bị rời rạc, tùy tiện, vô hiệu hoá lẫn nhau. Do vậy, mọi giáo viên phải biết cách tiến hành phối hợp hoạt động với nhau theo yêu cầu của giáo viên chủ nhiệm. Giáo viên chủ nhiệm sẽ tiến hành theo dõi các sổ sách của lớp, dự giờ cùng các sinh hoạt ngoài giờ lên lớp, thăm dò nguyện vọng, phát hiện những khó khăn trong học tập mà học sinh đã gặp phải, phân tích – đánh giá tình hình học tập, trao đổi và nêu ra kiến nghị với giáo viên bộ môn trong việc thực hiện các biện pháp nhằm nâng cao chất lượng học tập cho từng cá nhân cũng như tập thể lớp.

Các giáo viên bộ môn phải dựa vào những thông tin ngược do bản thân thu được cũng như giáo viên chủ nhiệm cung cấp để tiến hành cải tiến nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học cho phù hợp với thực tiễn. Trong đó, họ sẽ phải tổ chức tốt các sinh hoạt nội khoá – ngoại khoá, giúp đỡ những cá biệt khá – kém và đảm bảo sự kết hợp tốt giữa giảng dạy và giáo dục. Ngoài dạy học, dưới sự chủ trì của giáo viên chủ nhiệm, các giáo viên bộ môn phải tích cực tham gia các hoạt động lao động, sinh hoạt tập thể của lớp và góp phần tìm hiểu sâu về học sinh để tiến hành giáo dục. Khi đánh giá kết quả học tập, rèn luyện toàn diện của học sinh, giáo viên chủ nhiệm cần phải tham khảo ý kiến của giáo viên bộ môn.

Ở bậc Tiểu học, giáo viên chủ nhiệm là “ông thầy tổng thể”. Họ giảng dạy đa số môn học và hằng ngày tiếp xúc với học sinh. Những giáo viên bộ môn thường là giáo viên các môn Thể dục, Âm nhạc, Mĩ thuật, Tin học, Ngoại ngữ. Số tiết của các bộ môn này tương đối ít, song việc phối hợp với các giáo viên bộ môn trong giáo dục học sinh vẫn là một trong những nhiệm vụ quan trọng của giáo viên chủ nhiệm.

3. Với cha mẹ học sinh

Gia đình được coi là môi trường đầu tiên để tiến hành xã hội hoá cho mọi trẻ em. Cha mẹ có ảnh hưởng giáo dục rất lớn đối với trẻ em. Giáo dục

của gia đình đã trở thành một bộ phận hữu cơ của công tác huấn luyện – đào tạo thế hệ trẻ cho nền kinh tế – văn hoá – xã hội. Người giáo viên chủ nhiệm lớp sẽ giữ vai trò chủ đạo trong sự kết hợp thực hiện nhiệm vụ giáo dục của nhà trường với gia đình. Chúng ta cần phải tổ chức trao đổi để làm cho các bậc cha mẹ nắm được mục tiêu đào tạo của giáo dục tiểu học cũng như tiến hành giới thiệu cho họ biết khái quát về những đặc điểm, kế hoạch và nội dung của hoạt động sư phạm trong trường – lớp. Trên cơ sở đó, giáo viên chủ nhiệm và các bậc cha mẹ học sinh sẽ thống nhất với nhau về nội dung của những yêu cầu giáo dục cũng như cùng phối hợp hoạt động nhằm góp phần tích cực vào việc nâng cao trình độ tư tưởng, chính trị, đạo đức và chất lượng hoạt động học tập, lao động rèn luyện thể lực... của học sinh. Đồng thời động viên họ tích cực tham gia xây dựng các điều kiện cho việc thực hiện các nhiệm vụ giáo dục – đào tạo và trực tiếp tham gia vào các quá trình sư phạm tiểu học ở mức độ có thể để tiến hành giáo dục toàn diện học sinh.

Trong năm học, người giáo viên chủ nhiệm cần có kế hoạch để thông báo theo định kì cho gia đình học sinh biết kết quả về các mặt tu dưỡng, rèn luyện, học tập, lao động và hoạt động ngoài giờ qua sổ liên lạc. Ở trong sổ này, cần ghi rõ địa chỉ – thời gian cho sự gặp gỡ, điểm số của các môn học, kết quả xếp loại về các mặt kèm theo sự đánh giá ưu – nhược điểm chính và những kiến nghị toàn diện với gia đình. Nội dung của những nhận xét đánh giá này phải thật cụ thể, khách quan và khái quát, tránh ghi chung chung, hời hợt. Sau khi nghiên cứu nội dung những vấn đề đã nêu trong sổ liên lạc, các bậc cha mẹ học sinh cần ghi rõ ý kiến của mình về các kết quả phấn đấu của con cái cũng như thái độ của mình trước những đánh giá, nhận xét kiến nghị của giáo viên chủ nhiệm. Đồng thời, các bậc cha mẹ học sinh có thể sẽ thông báo thêm những điểm cần lưu ý về tình hình tư dưỡng, học tập, lao động, sinh hoạt của con cái ở nhà và nêu ra những kiến nghị cần thiết của mình với nhà trường. Nhờ có sự trao đổi, thông báo qua lại đó mà cả nhà trường và gia đình đều sẽ thu được những tư liệu, thông tin cần thiết về học sinh để từ đó có kế hoạch hoàn thiện, hiệu chỉnh các tác động phối hợp giáo dục.

Bên cạnh việc ghi sổ liên lạc, giáo viên chủ nhiệm lớp còn phải tiến hành tổ chức các cuộc họp toàn thể cha mẹ học sinh theo định kì tại trường hoặc ở địa bàn dân cư. Trong cuộc họp đầu năm học, giáo viên chủ nhiệm sẽ thông báo cho các bậc cha mẹ học sinh biết nội dung kế hoạch năm học cũng như đặc điểm, kế hoạch giáo dục của lớp, những hình thức và biện pháp phối hợp giữa nhà trường với gia đình cần phải thực hiện. Qua đó, sẽ tổ chức các cuộc trao đổi để các bậc cha mẹ có những đóng góp ý kiến và thống nhất với nhau về nội dung chương trình hành động cho việc kết hợp giáo dục giữa nhà trường và gia đình. Trong cuộc họp giữa năm học, giáo viên chủ nhiệm lớp sẽ thông báo cho cha mẹ học sinh biết rõ kết quả phần đầu chung của trường – lớp cũng như của từng học sinh ở học kì I và kế hoạch công tác của học kì II, qua đó, các bậc cha mẹ cũng trao đổi ý kiến, thông báo thêm về tình hình học tập của con mình. Trong cuộc họp cuối năm, giáo viên chủ nhiệm sẽ thông báo về kết quả phần đầu của trường – lớp, từng học sinh suốt cả năm học, thống nhất với họ về sự đánh giá toàn diện từng em và trao đổi về kinh nghiệm kết hợp các tác động giáo dục. Qua tổ chức các cuộc họp này, giáo viên chủ nhiệm sẽ có điều kiện thực tế để tìm ra được những biện pháp tốt cho việc thực hiện các tác động sư phạm, động viên các bậc cha mẹ tích cực, nhiệt tình tham gia giáo dục học sinh cũng như giúp cho họ làm quen dần với khoa học giáo dục ở gia đình mà có thể vận dụng nó một cách có hiệu quả trong việc huấn luyện con trẻ. Vì vậy, người giáo viên chủ nhiệm cần hết sức cố gắng chuẩn bị nội dung các cuộc họp sao cho phong phú, hấp dẫn, thiết thực và khi tiến hành cần khéo léo, tế nhị điều hành các cuộc trao đổi nhằm tạo ra không khí tích cực, tránh những biểu hiện bất nhã, xúc phạm nhân cách học sinh và danh dự của các bậc cha mẹ.

Giáo viên chủ nhiệm lớp phải xây dựng kế hoạch đi thăm gia đình học sinh. Trước khi đến thăm gia đình học sinh, cần xác định rõ mục đích, yêu cầu nội dung giao tiếp và báo trước cho gia đình biết về kế hoạch của mình. Việc đi thăm gia đình một cách có kế hoạch sẽ giúp cho người giáo viên chủ nhiệm có điều kiện thực tế để hiểu được một cách cụ thể hoàn cảnh sống, lao động, học tập của học sinh, tính chất của tác động giáo dục gia đình, cùng các bậc cha mẹ bàn bạc giải quyết kịp thời

những vấn đề nảy sinh trong giáo dục con trẻ và tạo ra được sự tin tưởng – hiểu biết lẫn nhau.

Cần lưu ý rằng, người giáo viên chủ nhiệm phải có được phong cách, ngôn ngữ, thái độ và hành vi giao tiếp văn minh, lịch lãm, mẫu mực khi tiếp xúc với các bậc cha mẹ. Nếu trong những trường hợp cần thiết, giáo viên chủ nhiệm có thể mời các bậc cha mẹ đến văn phòng nhà trường để thông báo, trao đổi và giúp họ tìm ra được những biện pháp giáo dục thích ứng. Có thể yêu cầu các bậc cha mẹ có những đóng góp về sức người – sức của để tạo ra các điều kiện cần thiết cho hoạt động sư phạm và trực tiếp tham gia vào quá trình giải quyết các nhiệm vụ giáo dục – đào tạo ở mức độ xác định khi được phép của Hiệu trưởng.

Người giáo viên chủ nhiệm lớp cần lưu ý xây dựng Chi Hội cha mẹ học sinh cho thật vững mạnh, đủ sức giải quyết những nhiệm vụ phục vụ, tạo ra những điều kiện cho giáo dục – đào tạo mà Trung ương Hội đã đề ra. Hội cha mẹ học sinh có các chức năng cơ bản như sau :

- Tổ chức tốt việc phối hợp giáo dục giữa gia đình và nhà trường ;
- Tiến hành tuyên truyền, phổ biến những hiểu biết mang tính phổ thông, cơ bản về khoa học giáo dục, động viên và giáo dục các bậc cha mẹ tham gia có ý thức vào việc giáo dục con trẻ ;
- Tổ chức cho các bậc cha mẹ tham gia đóng góp một phần trí tuệ, công sức, tiền của vào việc xây dựng cơ sở vật chất – kĩ thuật cũng như các điều kiện cần thiết cho hoạt động sư phạm và động viên thầy – trò trong dạy học.

Giáo viên chủ nhiệm trực tiếp trao đổi nội dung phối hợp giáo dục với Ban chấp hành Chi hội cha mẹ học sinh để họ có điều kiện hoạt động và giải quyết tốt những vấn đề được nảy sinh ra khi thực hiện các yêu cầu giáo dục ở lớp mình.

III – LẬP KẾ HOẠCH CHỦ NHIỆM

1. Kế hoạch là chức năng đầu tiên của quản lí

Kế hoạch là con đường để đưa hệ thống vận động từ hiện tại tới mục đích đã định. Kế hoạch là sự định trước những công việc cần phải làm theo

một chương trình hành động nhất định nhằm đạt đến những mục tiêu đã định với những phương tiện, điều kiện và thời gian thực hiện cụ thể. Nó là sản phẩm đầu tiên và quan trọng nhất của hoạt động tư duy quản lí, có tác dụng làm cơ sở cho các quyết định. Nó được diễn ra theo 3 khâu *xây dựng, tổ chức thực hiện và kiểm tra, đánh giá, tái kế hoạch hoá*.

Nhờ có kế hoạch mà chúng ta có thể hạn chế được sự vận động không ổn định của các phần tử trong hệ thống trước những thay đổi của môi trường cũng như tạo ra những khả năng để thực hiện công việc một cách kinh tế hơn, làm cho người quản lí có cơ sở để tiến hành kiểm tra – đánh giá hiệu quả hoạt động của mọi nhân viên và tập trung toàn bộ sự nỗ lực hành động của họ vào giải quyết nhiệm vụ nhằm đạt các mục tiêu đã định.

Khi xây dựng kế hoạch, chúng ta cần phải đảm bảo tính tập trung – dân chủ, tính khoa học – thực tiễn – cụ thể, tính liên tục – thừa kế – cân đối – có trọng tâm, tính pháp chế – linh hoạt để phục vụ nhiệm vụ chính trị. Có các loại hình kế hoạch ngắn – trung – dài hạn và kế hoạch cho từng dạng hoạt động – quan hệ cụ thể của quản lí.

2. Quy trình xây dựng kế hoạch

Người giáo viên chủ nhiệm phải thực hiện nhiệm vụ quản lí của mình theo kế hoạch. Kế hoạch này được coi là sản phẩm của hoạt động tư duy sáng tạo của người giáo viên chủ nhiệm. Nó phản ánh rõ trình độ của năng lực thiết kế và óc chẩn đoán của chủ thể. Quy trình xây dựng kế hoạch chủ nhiệm là định hướng bao gồm công việc chuẩn bị, tập hợp thông tin, xác định mục tiêu cùng các điều kiện cho kế hoạch ; xây dựng phương án đến soạn thảo sơ bộ và hoàn chỉnh văn bản của kế hoạch.

Để có thể xây dựng được nội dung của kế hoạch chủ nhiệm từng học kì và toàn năm học cho hợp lí, chúng ta phải nắm chắc cũng như biết tiến hành xử lí tốt hàng loạt thông tin về các mặt chủ yếu như sau :

- Các mục tiêu, nhiệm vụ, kế hoạch công tác của toàn trường cùng các mục tiêu, nhiệm vụ, kế hoạch hoạt động của các tổ chức Đoàn TNCS và Đội TNTP trong trường ;

- Những đặc điểm tâm – sinh lí hiện có của học sinh cũng như truyền thống tốt đẹp, những khó khăn, hạn chế của lớp, đặc điểm của gia đình học sinh và trình độ tác động giáo dục của các bậc cha mẹ ;

- Những đặc điểm chung về kinh tế – văn hoá xã hội của địa phương – đất nước và tính chất tác động xã hội hoá của cộng đồng đến học sinh.

Từ nội dung của hệ thống thông tin đã được xử lí đó, người giáo viên chủ nhiệm sẽ tiến hành suy nghĩ để dự đoán được khả năng phát triển chung cũng như về từng mặt của tập thể lớp và của từng học sinh. Sự phát triển của tập thể và của từng cá nhân đều có mối quan hệ qua lại với nhau. Qua đó, giáo viên chủ nhiệm phải hình dung một cách rõ ràng toàn bộ những mặt mạnh của lớp cũng như ở từng em như thế nào để phát huy, những khó khăn, tồn tại và phương hướng khắc phục chúng ra sao theo thời gian nhằm đảm bảo cho mọi hoạt động đều được thực hiện hướng về mục tiêu đã định.

3. Nội dung của kế hoạch chủ nhiệm

Nội dung của bản kế hoạch chủ nhiệm lớp có thể được bao gồm những vấn đề cơ bản như sau :

- Những đặc điểm chung của năm học, học kì của trường và của lớp ;
- Những *nhiệm vụ* chung và mục tiêu phân đấu của lớp cũng như mục tiêu – nhiệm vụ cụ thể phải đạt được bằng những chỉ số cụ thể ;

- Những biện pháp, phương tiện – điều kiện cần thiết về vật chất, kĩ thuật, tài chính, nhân lực đảm bảo cho việc thực hiện nhiệm vụ cũng như thời gian thực hiện – hoàn thành, phân công người phụ trách từng mặt hoạt động giáo dục như học tập, lao động, văn thể, vệ sinh, vui chơi, công ích xã hội, công tác lớp và các tổ chức Đoàn TNCS, Đội TNTP, Hội cha mẹ học sinh.

Trong văn bản kế hoạch chủ nhiệm, chúng ta cần xác định rõ chiến lược xây dựng lớp trong toàn năm học cũng như từng học kì, những đặc điểm cá biệt, danh sách và địa chỉ của học sinh, dự kiến những điều chỉnh về tổ chức, những thay đổi về nội dung hoạt động trước những biến động của hoàn cảnh để đảm bảo được những chỉ tiêu phân đấu đã định. Người giáo viên chủ nhiệm phải nêu cao tinh thần trách nhiệm trước

phong trào của lớp mình, tăng cường rèn luyện để phát triển năng lực tổ chức, quản lí, giáo dục của mình, đảm bảo hoàn thành tốt nhất các yêu cầu của kế hoạch đã định nhằm đưa lớp mà mình phụ trách trở thành đơn vị tiên tiến xuất sắc trong toàn trường. Điều cơ bản mà chúng ta quan tâm là người giáo viên chủ nhiệm phải có được ảnh hưởng quyết định đối với sự phát triển của tập thể lớp. Tập thể lớp vững mạnh là một điều kiện thiết yếu cho sự phát triển của từng học sinh. Năng lực tư duy quản lí của người giáo viên chủ nhiệm sẽ giữ vai trò quyết định đối với chất lượng và hiệu quả của việc giải quyết những nhiệm vụ chủ nhiệm lớp, góp phần nâng cao hiệu quả giáo dục và đào tạo ở lớp mình.

CÂU HỎI VÀ BÀI TẬP

1. Vị trí và chức năng của người chủ nhiệm lớp ở trường tiểu học là gì ?
2. Nội dung và phương pháp công tác của người giáo viên chủ nhiệm lớp ở trường tiểu học như thế nào ?
3. Tìm hiểu thực tiễn để phân tích và đánh giá những kinh nghiệm thành công trong công tác của một giáo viên chủ nhiệm ở trường tiểu học mà anh chị đã biết. Qua đó hãy viết bản thu hoạch về công tác chủ nhiệm lớp ở trường tiểu học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Đình Chính – Phạm Ngọc Uyển, *Tâm lí học quản lí*, NXB Giáo dục, Hà Nội, 1998. (Tái bản lần thứ hai).
2. Nguyễn Đình Chính – Phạm Ngọc Uyển, *Tâm lí học xã hội*, NXB Giáo dục, Hà Nội, 1998. (Tái bản lần thứ hai 2001).
3. V.A. Cruchetxki, *Những cơ sở của tâm lí học sư phạm*, Tập 1, NXB Giáo dục, Hà Nội, 1980.
4. Hồ Ngọc Đại, *Tâm lí học dạy học*, NXB Giáo Dục, Hà Nội, 1983.
5. Phạm Minh Hạc, *Giáo dục nhân cách – Đào tạo nhân lực*, NXB Chính trị quốc gia, Hà Nội, 1997.
6. Phạm Minh Hạc, *Văn hoá và giáo dục – Giáo dục và văn hoá*, NXB Giáo dục, Hà Nội, 1998.
8. Phạm Minh Hạc (Chủ biên), *Tâm lí học*, Tập I, NXB Giáo dục, Hà Nội, 1998, Tập II, NXB Giáo dục, Hà Nội, 1989.
9. Nguyễn Kế Hào, *Sự phát triển trí tuệ của học sinh đầu tuổi học*, NXB Giáo dục, Hà Nội, 1985.
10. Phạm Minh Hạc, *Tuyển tập tâm lí học J. Piaget*, NXB Giáo dục, Hà Nội, 1996.
11. Đặng Vũ Hoạt (chủ biên), *Giáo trình Giáo dục học tiểu học*, Tập 1, 2, NXB Đại học sư phạm, 2004 (sách tái bản).
12. Bùi Văn Huệ, *Giáo trình Tâm lí học tiểu học*, NXB Đại học sư phạm, 2003 (sách tái bản).
13. Jean Valérien, *Công tác quản lí hành chính và sư phạm của trường tiểu học*, Trường CBQL GD và ĐT. TW1, Hà Nội, 1997.
14. Nguyễn Kỳ, *Mô hình dạy học tích cực lấy người học làm trung tâm*, Trường CBQL GD và ĐT TW1, Hà Nội, 1996.
15. Hà Thế Ngữ – Đặng Vũ Hoạt, *Giáo dục học*, Tập 1, NXB Giáo dục, Hà Nội, 1998.

16. Hà Thế Ngữ – Đặng Vũ Hoạt, *Giáo dục học*, Tập 2, NXB Giáo dục, Hà Nội, 1998.
17. Trung tâm Nghiên cứu và phát triển tự học, *Tự học, tự đào tạo – tư tưởng chiến lược của phát triển giáo dục Việt Nam*, NXB Giáo dục, Hà Nội, 1998.
18. Trung tâm Tâm lý học – Sinh lý học lứa tuổi, *Một số đặc điểm sinh lý và tâm lý của học sinh tiểu học ngày nay*, NXB Đại học quốc gia, Hà Nội, 2001.
19. Trường Cán bộ quản lý giáo dục – đào tạo, *Quản lý giáo dục : Thành tựu và xu hướng*, Trường CBQL GD và ĐT TWI, Hà Nội năm 1996.
20. Thái Duy Tuyên, *Những vấn đề cơ bản của giáo dục học hiện đại*, NXB Giáo dục, Hà Nội, 1998.
21. Nguyễn Quang Uẩn (chủ biên), *Giáo trình Tâm lý học đại cương*, NXB Đại học sư phạm, 2005 (sách tái bản).
22. Nguyễn Khắc Viện, *Từ điển tâm lý*, NXB Ngoại văn – Trung tâm nghiên cứu tâm lý trẻ em, Hà Nội, 1991.

MỤC LỤC

	<i>Trang</i>
<i>Lời nói đầu</i>	3
<i>Phần một</i>	
NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA SỰ PHẠM TIỂU HỌC	
<i>Chương I – Nhập môn Sự phạm học tiểu học</i>	5
<i>Chương II – Quá trình sự phạm tiểu học</i>	18
<i>Chương III – Định hướng chiến lược phát triển giáo dục tiểu học</i>	28
<i>Chương IV – Trường tiểu học</i>	79
<i>Phần hai</i>	
HỌC SINH TIỂU HỌC	
<i>Chương V – Sự phát triển nhân cách học sinh tiểu học</i>	95
<i>Chương VI – Hoạt động nhận thức của học sinh tiểu học</i>	122
<i>Chương VII – Đời sống tình cảm của học sinh tiểu học</i>	168
<i>Chương VIII – Ý chí và hành động ý chí của học sinh tiểu học</i>	181
<i>Phần ba</i>	
NGƯỜI THẦY GIÁO TIỂU HỌC	
<i>Chương IX – Người thầy giáo tiểu học</i>	206
<i>Chương X – Quá trình dạy học ở tiểu học</i>	220
<i>Chương XI – Quá trình giáo dục ở tiểu học</i>	247

04.101.90
B.N.0
1.1.1.1

Phần bốn

QUẢN LÝ HÀNH CHÍNH NHÀ NƯỚC

ĐỐI VỚI TRƯỜNG TIỂU HỌC

269

Chương XII – Những vấn đề lí luận quản lí nhà trường tiểu học

272

Chương XIII – Người Hiệu trưởng trường tiểu học

292

Chương XIV – Người giáo viên chủ nhiệm lớp

313

Tài liệu tham khảo

327

Chịu trách nhiệm xuất bản :

Chủ tịch HĐQT kiêm Tổng Giám đốc NGÔ TRẦN ÁI
Phó Tổng Giám đốc kiêm Tổng biên tập NGUYỄN QUÝ THAO

Biên tập nội dung và sửa bản in :

VÕ HỒNG VÂN

Trình bày bìa

TÀO THU HƯƠNG

Chế bản :

ĐỖ HỒNG HẠNH

04.03.06
18.00
04.03.06

SƯ PHẠM HỌC TIỂU HỌC

Mã số : 7G049M6 - CND

In 2.000 bản, khổ 16 x 24cm, tại Công ty CP in SGK Hòa Phát - 157 Tôn Đức Thắng,
Thành phố Đà Nẵng. Số in : 04/03. Số đăng kí KHXB : 67-2006/CXB/3-56/GD.
In xong và nộp lưu chiểu tháng 3 năm 2006.



Giá : 37.300đ