

Tâm lý học trẻ em lứa tuổi mầm non

Nguyễn Ánh Tuyết



calibre 1.35.0



**TÂM LÝ HỌC TRẺ EM LỨA TUỔI MẦM
NON**



TÂM LÝ HỌC TRẺ EM LỨA TUỔI MẦM NON

(Từ lọt lòng đến 6 tuổi)

Nguyễn Ánh Tuyết (Chủ biên)

LỜI NÓI ĐẦU

TÂM LÝ HỌC TRẺ EM LỨA TUỔI MẦM NON là cuốn sách viết về sự phát triển tâm lý của trẻ em từ lọt lòng đến 6 tuổi, nhằm giới thiệu với sinh viên khoa Giáo dục Mầm non của các trường Đại học sư phạm và Cao đẳng sư phạm Mầm non về những vấn đề cơ bản, có hệ thống của tâm lý học trẻ em tuổi mầm non, có tính đến việc sinh viên đã làm quen với hệ thống các khái niệm của tâm lý học đại cương.

Cuốn sách này được biên soạn dựa trên sự đúc kết những thành tựu tâm lý học trẻ em trong và ngoài nước, bao gồm nhiều công trình nghiên cứu có

giá trị của các nhà tâm lý học nổi tiếng trên thế giới.

Trong cuốn sách này, những quy luật chung về sự phát triển của trẻ em cùng với những quy luật và đặc điểm của trẻ ở từng lứa tuổi (từ lọt lòng đến 15 tháng; từ 15 tháng đến 36 tháng; từ 36 tháng đến 72 tháng) được trình bày theo quan điểm của tâm lý khoa học: coi trẻ em là một thực thể tự nhiên đang phát triển. Sự phát triển đó chính là quá trình đưa trẻ lĩnh hội kinh nghiệm lịch sử - xã hội trong nền văn hoá do loài người sáng tạo nên, bằng hoạt động của chính nó, quá trình đó thường xuyên được sự hướng dẫn của người lớn. Cuốn sách chú ý đến vai trò chủ đạo của giáo dục, đồng thời phân tích ý nghĩa có tính chất nguyên tắc về vai trò quyết định của hoạt động, đặc biệt là các dạng hoạt động chủ đạo trong từng giai đoạn phát triển.

Tư tưởng chính của các tác giả là trình bày bộ môn Tâm lý học trẻ em tuổi mầm non như một khoa học mà đối tượng là sự phát triển tâm lý chứ không phải chỉ là bản thân những đặc điểm tâm lý này. Căn cứ vào tình thời đó, khi trình bày mỗi giai đoạn lứa tuổi, mỗi mặt của sự phát triển tâm lý, các tác giả dành vị trí trung tâm cho những vấn đề có sự liên quan đến

quá trình phát triển, các tiền đề xuất phát của sự phát triển, các điều kiện cơ bản của sự phát triển, các cấu tạo tâm lý mới nảy sinh trong quá trình phát triển và các kết quả cuối cùng của từng giai đoạn phát triển. Những tài liệu mang tính chất mô tả liên quan đến đặc điểm lứa tuổi trẻ em chỉ được sử dụng ở chừng mực cần thiết để giúp cho người đọc hiểu rõ thêm quá trình phát triển.

Khác với tâm lý học trẻ em theo chức năng luận, ở cuốn sách này, các tác giả trình bày sự phát triển của trẻ không theo từng chức năng riêng lẻ mà theo từng giai đoạn phát triển. Trong mỗi giai đoạn bao gồm sự phát triển của nhiều chức năng tâm lý và các mối quan hệ qua lại giữa chúng dưới ảnh hưởng của hoạt động chủ đạo, nổi bật lên là những đặc điểm tâm lý đặc trưng cho mỗi lứa tuổi, giúp bạn đọc có thể hiểu được một cách toàn vẹn đứa trẻ trong mỗi giai đoạn phát triển; đồng thời thấy được cả quá trình phát triển từ lọt lòng cho đến 6 tuổi, để từ đó có thể rút ra những phương pháp, những con đường giáo dục phù hợp nhất cho mỗi giai đoạn phát triển cũng như toàn bộ tiến trình lớn lên thành người của mỗi trẻ em.

Cuốn Tâm lý học trẻ em lứa tuổi mầm non"

vừa là giáo trình dùng trong các trường Đại học và Cao đẳng sư phạm mầm non, vừa là cuốn sách cần cho cán bộ chỉ đạo, nghiên cứu, giáo viên trong ngành giáo dục mầm non, đồng thời cũng là cuốn sách cần cho tất cả những ai quan tâm đến sự phát triển của trẻ thơ với lòng mong muốn giáo dục trẻ đạt tới mức phát triển tối ưu, nhất là các bậc cha mẹ.

Các tác giả của cuốn sách này cũng mong đón nhận những ý kiến nhận xét, đóng góp để bổ khuyết cho những lần xuất bản sau.

CÁC TÁC GIẢ

Chương I và II - TS. Nguyễn Như Mai

Chương III - PGS.TS. Nguyễn Ánh Tuyết

- TS. Đinh Kim Thoa

Chương IV, V, VI, VII, VIII, IX - PGS.TS. Nguyễn Ánh Tuyết

[Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM](#)

[Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỨA TUỔI MẦM NON \(TỪ LỚT](#)

LÒNG ĐẾN 6 TUỔI)
KẾT LUẬN
TÀI LIỆU THAM KHẢO

Created by AM Word₂CHM



Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM

TỔNG CỤC GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TÂM LÝ HỌC TRẺ EM



Chương 1: NHẬP MÔN TÂM LÝ HỌC TRẺ EM

Chương 2: LỊCH SỬ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ HỌC TRẺ EM

Chương 3: QUY LUẬT PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM

Created by AM Word₂CHM



Chương 1: NHẬP MÔN TÂM LÝ HỌC TRẺ EM

TÀI LIỆU M LỬA TUỔI MẦM NON → Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM

- I. ĐỐI TƯỢNG, NHIỆM VỤ VÀ Ý NGHĨA CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM, MỐI LIÊN HỆ CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM VỚI CÁC KHOA HỌC KHÁC
- II. PHƯƠNG PHÁP CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM
- CÂU HỎI ÔN TẬP



I. ĐỐI TƯỢNG, NHIỆM VỤ VÀ Ý NGHĨA CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM, MỐI LIÊN HỆ CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM VỚI CÁC KHOA HỌC KHÁC

TỔNG LƯU TUỔI MẦM NON → Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA
TỔNG M → Chương 1: NHẬP MÔN TÂM LÝ HỌC TRẺ EM



1. Đối tượng của tâm lý học trẻ em

Những đặc điểm và quy luật phát triển tâm lý học trẻ em là đối tượng của tâm lý học trẻ em. Tâm lý học trẻ em nghiên cứu những sự kiện và quy luật phát triển hoạt động, phát triển các quá trình và phẩm chất tâm lý và sự hình thành nhân cách của trẻ trong sự phát triển của nó.

Là một ngành của khoa học tâm lý, tâm lý học trẻ em cũng tuân theo những nguyên tắc, những cơ sở lý luận của những luận thuyết tạo nên phương pháp luận của tâm lý học đại cương. Nhưng sự phát triển tâm lý của trẻ em còn chịu sự tác động của những quy luật riêng và có những đặc điểm đặc trưng tạo nên nhiệm vụ đặc biệt của tâm lý học trẻ em. Những nghiên cứu của tâm lý học trẻ em hướng vào những đặc điểm và quy luật riêng biệt đó của sự phát triển trẻ em.

Tâm lý học ở lứa tuổi mầm non là một bộ phận của tâm lý học trẻ em. Nó nghiên cứu những quy luật, những đặc điểm lứa tuổi của các quá trình tâm lý, những khả năng lứa tuổi của việc lĩnh hội kinh nghiệm lịch sử - xã hội, những nhân tố chủ đạo của sự phát triển tâm lý v.v... của trẻ em lứa tuổi mầm non: từ lọt lòng đến sáu tuổi.

2. Nhiệm vụ của tâm lý học trẻ em

Đối tượng của tâm lý học trẻ em quy định những nhiệm vụ cơ bản của nó. Làm sáng tỏ các quy luật và đặc điểm của sự phát triển, tìm hiểu những nguyên nhân quy định sự phát triển đó là nhiệm vụ quan trọng của tâm lý học trẻ em.

Xuất phát từ quan niệm và phương pháp biện chứng về tâm lý, về sự phát triển, các nhà nghiên cứu tâm lý trẻ em nghiên cứu những đặc điểm của hoạt động phản ánh và sự phát triển của nó ở trẻ em trong những giai đoạn khác nhau của đời sống trẻ em; nghiên cứu xem sự phát triển của mỗi quá trình tâm lý, những đặc điểm hoạt động tâm lý và sự hình thành nhân cách của trẻ diễn ra như thế nào qua các thời kỳ, giai đoạn phát triển nhất định và chịu tác động của

những yếu tố nào.

Để giải quyết những vấn đề này đòi hỏi phải phân tích chu đáo tất cả những điều kiện, yếu tố, hoàn cảnh quy định sự phát triển của trẻ trong sự tác động tương hỗ giữa chúng, phân tích những mâu thuẫn xảy ra một cách có quy luật trong quá trình đưa trẻ chuyển từ trình độ phát triển này sang trình độ khác và được giải quyết trong quá trình phát triển của trẻ như thế nào.

Con người trở thành Người không bằng cơ chế di truyền sinh học mà bằng cơ chế lĩnh hội văn hoá. Bằng hoạt động, bằng tác động của nền văn hoá xã hội, con người hình thành, phát triển, hoàn thiện chính mình. Cơ chế này thực hiện được với vai trò hết sức quan trọng của tính tích cực hoạt động của trẻ và chịu ảnh hưởng thường xuyên của hệ thống giáo dục và dạy học do người lớn tiến hành. Tuy vậy không thể bỏ qua vai trò của yếu tố tự nhiên đối với sự phát triển tâm lý của trẻ em. Tâm lý học trẻ em cũng nghiên cứu những đặc điểm của hoạt động thần kinh cấp cao của trẻ em ở các giai đoạn phát triển khác nhau nhằm tìm ra cơ sở khoa học tự nhiên của sự phát triển tâm lý, tìm hiểu xem những yếu tố di truyền có ảnh hưởng

không và nếu có, ảnh hưởng ở mức độ nào đối với sự phát triển tâm lý trẻ em.

Tâm lý học trẻ em lứa tuổi mầm non còn có nhiệm vụ nghiên cứu những đặc điểm mang tính quy luật về sự chuyển đoạn trong tiến trình phát triển của trẻ từ lọt lòng đến 6 tuổi.

3. Ý nghĩa của tâm lý học trẻ em

Việc giải quyết những nhiệm vụ đặt ra trên đây làm cho tâm lý học trẻ em có ý nghĩa lớn cả về mặt lý luận và thực tiễn.

V.I. Lê nin đã chỉ ra rằng: lịch sử phát triển trí tuệ của trẻ em là một trong những ánh vực tri thức từ đó hình thành nên lý luận chung về nhận thức và phép biện chứng.

Có thể nói, những thành tựu của tâm lý học trẻ em là một bộ phận cấu thành của nhận thức luận và phép biện chứng trong triết học duy vật biện chứng. Qua sự phát triển của trẻ em có thể rút ra quy luật phát triển của sự vật nói chung và đồng thời sự phát triển của trẻ em bộc lộ rõ ràng những quy luật đó. Sự phát triển tâm lý của trẻ có nguồn gốc, động lực bên trong

là việc nảy sinh và giải quyết các mâu thuẫn. Ở lứa tuổi mầm non, mâu thuẫn giữa mong muốn và khả năng, giữa cái đã biết và cái chưa biết, cái làm được và không làm được... trong quá trình trẻ tiếp xúc, tìm hiểu, khám phá thế giới xung quanh là những mâu thuẫn có ý nghĩa quan trọng đối với sự phát triển tâm lý của trẻ. Sự phát triển tâm lý cũng là một dạng vận động và động lực của nó là các mâu thuẫn. Những bước nhảy vọt trong phát triển tâm lý là kết quả của sự tích lũy về kinh nghiệm, hiểu biết trên cơ sở hoạt động và giao tiếp. Những tri thức, kinh nghiệm đó không được tổ chức lại theo cách riêng, theo cơ cấu riêng, trẻ em sẽ không có những biến đổi về chất trong phát triển. Sự chuyển sang một chất lượng mới chỉ có được do sự kế thừa những trình độ phát triển đã có. Chẳng hạn trình độ phát triển nhân cách đạt được ở trẻ em mẫu giáo là kết quả kế thừa những trình độ phát triển của lứa tuổi trước, lứa tuổi ấu nhi.

Nghiên cứu kỹ càng, tỷ mỉ quá trình nhận thức thế giới xung quanh của trẻ em giúp chúng ta hiểu sâu sắc và rõ ràng hơn bản chất chung của nhận thức con người. Tìm hiểu những điều kiện và những quy luật của sự phát triển tâm lý trẻ em làm sáng tỏ luận thuyết

về sự hình thành và phát triển tâm lý theo quan điểm biện chứng, đồng thời cũng vạch ra được vai trò của những mối quan hệ muôn màu muôn vẻ của con người đối với thế giới xung quanh và với chính mình. Những yếu tố, điều kiện bên trong và bên ngoài ảnh hưởng tới sự hình thành và phát triển toàn bộ nhân cách trẻ em cũng như từng chức năng của nó cũng được làm rõ bằng cách nghiên cứu sự phát sinh những quá trình tâm lý.

Tâm lý học đại cương - khoa học về các đặc điểm và quy luật về tâm lý chung của con người có mối quan hệ rất mật thiết với tâm lý học trẻ em. Những thành tựu nghiên cứu của tâm lý học đại cương về các quá trình, trạng thái và thuộc tính tâm lý, các thành phần của nhân cách làm cơ sở cho các nghiên cứu về từng mặt này trong tâm lý học trẻ em. Mặt khác, tâm lý học đại cương không thể chỉ nghiên cứu con người trưởng thành mà không biết những quá trình và thuộc tính tâm lý người lớn đã nảy sinh và phát triển như thế nào. Nhiều quy luật tâm lý ở người lớn sẽ không thể hiểu được nếu không nghiên cứu nguồn gốc phát sinh của chúng. Có thể nói tâm lý học trẻ em là một phương pháp đặc biệt để nghiên cứu tâm lý - phương

pháp phát sinh, mà nhờ nó các quy luật của tâm lý học đại cương được xác lập.

Những thành tựu trên về giải phẫu và sinh lý lứa tuổi luôn được tâm lý học trẻ em sử dụng. Tâm lý học macxit đã chỉ ra rằng: Tâm lý là chức năng của não. Hoạt động bình thường của hệ thần kinh là điều kiện hết sức quan trọng của sự phát triển tâm lý. Nếu không có sự hoàn thiện về hoạt động của não và hệ thần kinh thì không thể có sự phát triển bình thường về tâm lý. Nhà tâm lý cần phải biết quá trình phát triển và hoàn thiện đó đã diễn ra như thế nào.

Sự hiểu biết những đặc điểm và quy luật của sự phát triển tâm lý trẻ em giúp nhà giáo dục có phương pháp giáo dục có hiệu quả cho từng lứa tuổi nhất định, và hơn nữa cho từng em trên cơ sở vận dụng những hiểu biết này vào việc theo dõi, giáo dục các em. Những phương pháp giáo dục trên cơ sở những thành tựu của tâm lý học trẻ em không những nhằm đảm bảo cho sự phát triển tâm lý, nhân cách của trẻ đạt hiệu quả cao mà còn nhằm phát hiện những tiềm năng về trí tuệ cũng như những chức năng tâm lý cao cấp khác ở mỗi lứa tuổi. Với tâm lý học trẻ em, nhà giáo dục có thể biến những dự kiến về tương

lai của trẻ em thành hiện thực, tạo những điều kiện cần thiết cho sự phát triển về mọi mặt của các em.

Hiểu tâm lý học trẻ em còn làm cho bản thân nhà giáo dục trở nên hoàn thiện hơn. Người có kiến thức tâm lý học sẽ là người biết quan sát tinh tế, hiểu trẻ, có cơ sở để khắc phục những thiếu sót và phát triển những khả năng của bản thân để hình thành và phát triển những phẩm chất năng lực tốt đẹp cho trẻ.

Trong công tác giáo dục mầm non, từ việc tổ chức đời sống cho trẻ đến việc giáo dục trẻ trong các hình thức hoạt động ở mọi nơi mọi lúc đều phải dựa vào những đặc điểm phát triển của trẻ trong suốt thời kỳ tuổi mầm non. Tâm lý học giúp các nhà giáo dục nắm vững những đặc điểm phát triển, từ đó xây dựng một nhãn quan khoa học để thực hiện tốt công tác giáo dục mầm non. Bởi vậy tâm lý học được coi là bộ môn khoa học cơ bản giữ vị trí trung tâm trong các khoa học giáo dục mầm non.

Các bộ môn hợp thành hệ thống các khoa học giáo dục mầm non đều được xây dựng trên cơ sở những tri thức về sự phát triển của trẻ do tâm lý học trẻ em cung cấp. Thiếu sự hiểu biết đó, hệ thống các

khoa học giáo dục mầm non sẽ mất hết tính chất khoa học. Vì vậy, tâm lý học trẻ em được coi là bộ môn khoa học cơ sở của các khoa học giáo dục mầm non.

Đối với các giáo viên mầm non, để có nghiệp vụ sư phạm tốt mỗi người cần nắm vững khoa học tâm lý nhằm làm chủ quá trình học tập và rèn luyện để trở thành người giáo viên có nghề vững vàng. Do đó, tâm lý học phải được coi là bộ môn nghiệp vụ. Tóm lại, trong hệ thống các khoa học giáo dục mầm non, tâm lý học trẻ em vừa là khoa học cơ bản, vừa là khoa học cơ sở lại vừa là khoa học nghiệp vụ.

Rõ ràng tâm lý học trẻ em và giáo dục học có quan hệ tương hỗ mật thiết với nhau. K.Đ.Usinxki viết: "Nếu muốn giáo dục con người về mọi mặt thì trước hết giáo dục học phải hiểu biết con người về mọi mặt" (trích theo 27). Giáo dục học có nhiệm vụ cơ bản là bảo đảm sự phát triển toàn diện của trẻ chuẩn bị cho trẻ bước vào cuộc sống. Để làm được nhiệm vụ này giáo dục học phải biết những quy luật chung của sự phát triển, biết ảnh hưởng của những điều kiện, phương tiện và phương pháp giáo dục đối với sự phát triển. Nếu không có những hiểu biết này, những ảnh hưởng của giáo dục sẽ kém hiệu quả và phải mất

nhieu thời gian mò mẫm mới tìm ra con đường tốt. Nhưng nếu nhà giáo dục cần những tri thức tâm lý học thì nhà tâm lý học không thể giải quyết nhiệm vụ của mình mà không có giáo dục học. Sự phát triển ý thức và toàn bộ nhân cách của con người đang trưởng thành không đến ra một cách ngẫu nhiên. Nhưng nguyên nhân của nó nằm trong nội dung và sự tổ chức cuộc sống cho trẻ là phạm trù của giáo dục học.



II. PHƯƠNG PHÁP CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM

TÀI LIỆU DẠY HỌC MẦM NON → Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM → Chương 1: NHẬP MÔN TÂM LÝ HỌC TRẺ EM

1. Các nguyên tắc chỉ đạo phương pháp

Phương pháp rất quan trọng đối với một công trình nghiên cứu. Công trình nghiên cứu chỉ đạt kết quả khi tìm ra cách thích hợp trong điều kiện cụ thể để đi đến đối tượng nghiên cứu, cái dẫn tới một tư tưởng khoa học nào đó. Phương pháp là sản phẩm của khoa học, đồng thời là công cụ của khoa học.

Trong nghiên cứu trẻ em, việc sử dụng các phương pháp cần chú ý những nguyên tắc sau:

a) Phải coi hoạt động là nguồn gốc của toàn bộ nền văn hoá loài người, của thế giới tinh thần của con người. Hoạt động là nơi tinh thần, tâm lý thực hiện chức năng của chúng đối với cuộc sống thực của con người. Hoạt động cũng chính là động lực phát triển tâm lý, không thể nghiên cứu tâm lý trẻ em ngoài hoạt động của chính bản thân trẻ.

b) Phải tính đến tính chất tổng thể, hoàn

chỉnh, trọn vẹn của đối tượng nghiên cứu. Khi nghiên cứu một hiện tượng tâm lý nào đó không được tách nó ra khỏi toàn bộ đời sống tâm lý của con người, cũng như khi nghiên cứu một đặc điểm nào đó của một loại hiện tượng tâm lý cũng không được tách nó ra khỏi các đặc điểm khác. Hơn nữa phải đặt đối tượng nghiên cứu vào trong mối quan hệ với các loại hiện tượng khác. V. I. Lê nin viết: "Toàn bộ tất cả các mặt của hiện tượng, hiện thực và các quan hệ của các mặt ấy - đó là cái hợp thành chân lý".

c) Muốn thấy được tính chất tổng thể hoàn chỉnh, trọn vẹn của đối tượng nghiên cứu phải xếp hiện tượng nghiên cứu vào hệ thống đó. Cuộc sống con người có nhiều hoạt động, mỗi hoạt động tương ứng với một động cơ, vì vậy con người có nhiều động cơ. Do đó cần phải tìm ra hệ thống động cơ và xét động cơ nào trong một thời điểm nhất định là động cơ chính. Tương tự như vậy, phải tìm ra hệ thống mục đích và xem cái nào là chính. Lấy việc vâng lời ở trẻ nhỏ làm ví dụ, ta thấy có thể có một hệ thống động cơ: từ chỗ vâng lời để được ăn kẹo, để khỏi bị mắng đến vâng lời vì muốn làm vui lòng bố mẹ.

Theo quan điểm hệ thống, bất cứ một hiện

tượng nào đều được nghiên cứu theo các thứ bậc khác nhau. Nghiên cứu tâm lý là phân tích tâm lý ở các bậc. Có thể là các bậc: cử động, thao tác, hành động và hoạt động theo quan điểm hoạt động; hoặc các bậc: cá thể, nhân cách theo quan điểm nhân cách về tâm lý của con người. Các nghiên cứu nên xem xét toàn bộ hiện tượng tâm lý ở mức độ hoạt động nhân cách, tức là đặt hiện tượng được nghiên cứu vào trong các mối quan hệ giữa các thành tố tạo thành hoạt động, các mối quan hệ ấy vừa là sản phẩm của hoạt động của từng con người.

d) Cần nghiên cứu, xem xét các hiện tượng tâm lý trong sự nảy sinh, biến đổi và phát triển của nó. Các hiện tượng tâm lý không bất biến. Nghiên cứu một hiện tượng tâm lý phải thấy được quá khứ, hiện tại và tương lai của nó, đồng thời cũng phải thấy tính ổn định của nó trong một thời điểm nhất định, trong những điều kiện nhất định.

2. Các phương pháp nghiên cứu

Bất kỳ khoa học nào cũng dựa trên các sự kiện được thu thập và nghiên cứu. Những hiện tượng thực của thế giới khách quan được các nhà nghiên

cứu thu lượm một cách chu đáo và nghiên cứu xem xét một cách kỹ lưỡng, sâu sắc để tìm ra những quy luật, những nguyên nhân của chúng làm cơ sở của một khoa học. Tùy từng khoa học mà nội dung của các sự kiện này khác nhau. Những phương thức dùng để thu lượm, giải thích sự kiện gọi là phương pháp của khoa học đó. Phương pháp này phụ thuộc vào đối tượng nghiên cứu của nó. Những phương pháp của tâm lý học trẻ em là những phương thức vạch rõ những sự kiện đặc trưng cho sự phát triển của trẻ.

Sự kiện tâm lý có những đặc điểm cơ bản riêng biệt. Tâm lý con người là hiện tượng tinh thần, nó được biểu hiện trong các quá trình tâm lý và trạng thái tâm lý. Chỉ có thể nghiên cứu tâm lý con người thông qua các sự kiện tâm lý. Các sự kiện tâm lý tạo nên cái bên trong của những biểu hiện bên ngoài của con người.

Do sự kiện tâm lý cực kỳ phong phú về nội dung, hình thức, phức tạp về cấu trúc nên việc thu thập các sự kiện phải được xuất phát từ nhiệm vụ, mục đích nghiên cứu. Hành vi của trẻ bộc lộ nhiều mặt của đời sống tâm lý của các em. Nếu nhà nghiên cứu muốn nghiên cứu sự phát triển hoạt động của trẻ thì phải

quan tâm đến các hành vi có liên quan đến mặt này. Những hành vi ấy cũng là nguồn tài liệu phong phú để nghiên cứu đặc điểm một thuộc tính tâm lý nhất định của trẻ. Như vậy, sau khi đã xác định mục đích nghiên cứu của mình, nhà nghiên cứu phải xác định những sự kiện nào cần phải thu thập.

Nhà nghiên cứu càng hiểu trẻ em được nghiên cứu thì những sự kiện thu thập được càng đáng tin cậy. Ở trẻ em, cùng một trạng thái tâm lý có thể được biểu hiện khác nhau trong những điều kiện, hoàn cảnh khác nhau. Nhà nghiên cứu càng có nhiều sự kiện bao nhiêu thì những kết luận của họ về bản chất tâm lý của các hiện tượng tâm lý càng đáng tin cậy bấy nhiêu. Trong khi so sánh, đối chiếu, thiết lập mối quan hệ giữa các sự kiện, nhà nghiên cứu có khả năng tìm ra những quy luật tâm lý riêng của từng trẻ và nhiều trẻ ở nhiều lứa tuổi khác nhau.

Những sự kiện về đời sống tâm lý của trẻ em như trên đã nói rất phong phú, nó được thể hiện thường xuyên trong cuộc sống hàng ngày của trẻ. Nhưng cũng chính vì vậy, trong ấn tượng hàng ngày nó dễ bị lẫn lộn giữa cái thứ yếu và cái chủ yếu lẫn lộn giữa những phỏng đoán, ước đoán với những sự kiện

thực. Trong khi đó khoa học cần đến những sự kiện khách quan và đáng tin cậy, có nghĩa là những sự kiện phản ánh thực sự trạng thái tâm lý bên trong của trẻ. Nhưng sự kiện này chỉ có được khi nhà nghiên cứu nắm được những phương pháp chuyên biệt của việc nghiên cứu trẻ em.

Những phương pháp cơ bản của tâm lý học trẻ em là quan sát và thực nghiệm, ngoài ra còn một vài phương pháp khác.

Quan sát

Quan sát là phương pháp nhà nghiên cứu dùng để theo dõi và ghi chép một cách có mục đích và có kế hoạch những biểu hiện đa dạng của hoạt động tâm lý của trẻ mà họ nghiên cứu cùng những điều kiện, diễn biến của nó trong đời sống tự nhiên hàng ngày.

Việc xác định mục đích quan sát là rất quan trọng. Kết quả của quan sát tùy thuộc vào mục đích của quan sát được đề ra rõ ràng đến mức nào. Nếu mục đích quan sát không rõ ràng, người quan sát không đề ra những nhiệm vụ quan sát cụ thể mà mình phải tiến hành thì kết quả quan sát sẽ mơ hồ, không

xác định.

Ưu điểm của phương pháp quan sát là nhà nghiên cứu thu thập những sự kiện về hành vi tự nhiên, những sự kiện diễn ra trong cuộc sống bình thường hàng ngày của trẻ. Chính vì vậy, quan sát phải làm thế nào để trẻ không biết là mình đang bị quan sát, nó sẽ mất tự nhiên, không thoải mái, toàn bộ hành vi sẽ thay đổi. Phải làm thế nào để trẻ hành động một cách tự do, tự nhiên, có như thế người nghiên cứu mới thu được những tài liệu đúng sự thực.

Để đảm bảo tính trung thực, khách quan trong những sự kiện quan sát, thường việc quan sát được tiến hành bởi người quen thuộc với trẻ, sự có mặt của người này là hoàn toàn bình thường và trẻ có thể hành động tự do, tự nhiên. Đôi khi trong tâm lý học người ta áp dụng phương pháp quan sát kín hoặc người ta đặt giữa phòng của trẻ và phòng của người quan sát một tấm kính đặc biệt chỉ nhìn được một phía. Bên phía trẻ kính trong như tấm gương soi, bên phía nhà nghiên cứu như ô cửa sổ hoặc người ta có thể dùng những thiết bị vô tuyến truyền hình để quan sát kín.

Quan sát đưa trẻ trong hoạt động tự nhiên

của chúng, và nghiên cứu nhìn nhận đứa trẻ như một chính thể thống nhất trong mối quan hệ giữa các hành động của nó, phát hiện ra mối quan hệ giữa nó với các thành viên khác trong tập thể và với nhà giáo dục.

Do đặc điểm của quan sát, trong quá trình quan sát nhà nghiên cứu chỉ có thể theo dõi được những biểu hiện bên ngoài của tâm lý trẻ trên những hành động, cử chỉ, điệu bộ, lời nói v.v... mà những cái này chỉ là những tư liệu có tính bề ngoài để nhà nghiên cứu tìm đến cái bên trong là những quá trình, trạng thái, phẩm chất tâm lý. Có những hành vi khác nhau thể hiện một tâm trạng giống nhau và ngược lại những hành vi giống nhau lại thể hiện tâm trạng khác nhau. Vì vậy, cái khó lớn nhất trong việc quan sát là không những phải nhận xét chính xác mà còn phải lý giải đúng đắn những điều quan sát được. Điều này đòi hỏi phải có kỹ năng quan sát có nghĩa là người quan sát phải biết chọn lọc trong hệ thống phức tạp các hành vi của trẻ cái tương ứng với vấn đề đặt ra nghiên cứu; phải biết ghi lại một cách nhanh chóng, rõ ràng, chính xác, khách quan và đầy đủ những sự kiện đó. Tuy nhiên chỉ ghi lại đầy đủ, chính xác các sự kiện cần thiết là cần nhưng chưa đủ, người nghiên cứu còn

phải biết lý giải đúng đắn những điều mình thấy.

Chỉ quan sát, theo dõi hành vi của trẻ nhà nghiên cứu không thể tác động, can thiệp vào đối tượng mình nghiên cứu. Vì vậy, người nghiên cứu chỉ thụ động chờ đợi những hiện tượng tâm lý diễn ra. Dùng phương pháp quan sát cho một mục đích nghiên cứu nào đó thường phải diễn ra trong một thời gian khá dài và khá công phu. Tùy theo việc quan sát là toàn diện hay bộ phận mà mức độ này khác nhau. Quan sát toàn diện là theo dõi cùng một lúc nhiều mặt của hành vi đứa trẻ. Dù là quan sát toàn diện, nó cũng vẫn mang tính chọn lọc nhiều hoặc ít vì người quan sát chỉ ghi lại những gì mình thấy có ý nghĩa, những cái phản ánh được phẩm chất, khả năng của trẻ. Quan sát diễn ra trong suốt thời gian dài và kết quả quan sát thường được ghi lại dưới hình thức nhật ký. Những nhật ký loại này rất quan trọng và được nhiều nhà tâm lý học lớn sử dụng để phát hiện những quy luật tâm lý của trẻ. J.Piaget từ những quan sát tỷ mỉ trên 3 người con của mình đã phát hiện ra 6 giai đoạn trong sự hình thành trí tuệ ở trẻ em từ 0 đến 15 tuổi. V.Stern dựa vào những quan sát phong phú của vợ chồng ông về 3 đứa con từ lúc sơ sinh, đến 5-6 tuổi đã xác định những

mức độ phát triển theo lứa tuổi về tri giác, trí nhớ, tư duy, tưởng tượng, ngôn ngữ, tình cảm và ý chí.

Quan sát bộ phận được tiến hành khi người ta chỉ theo dõi một mặt nào đó của hành vi đứa trẻ (ngôn ngữ, tình cảm...) hoặc hành vi đứa trẻ trong một thời gian nhất định.

Quan sát là phương pháp không thể thay thế được trong nghiên cứu trẻ em. Ngày nay một số dụng cụ, máy móc (như máy chụp ảnh, quay phim, ghi âm v.v...) thường được sử dụng trong phương pháp quan sát.

Thực nghiệm

Là một phương pháp giữ vai trò rất quan trọng trong nghiên cứu tâm lý, càng ngày thực nghiệm càng chiếm một vị trí đáng kể trong hệ thống các phương pháp nghiên cứu trẻ em. Tích cực hơn quan sát, thực nghiệm là phương pháp mà người nghiên cứu chủ động làm nảy sinh các hiện tượng tâm lý mà mình cần nghiên cứu sau khi đã tạo ra những điều kiện nhất định. Như vậy, người nghiên cứu không phải chờ đợi các hiện tượng tâm lý bộc lộ mà có thể tự xây dựng những điều kiện gây ra hiện tượng tâm lý cần

ngiên cứu, tạo ra những tình huống trong đó trẻ phải giải quyết các "bài toán" nhất định. Dựa trên cách thức và kết quả giải các tình huống, bài toán ấy mà người nghiên cứu biết về đặc điểm tâm lý của trẻ được thực nghiệm.

Ví dụ như, J.Piaget, nhà tâm lý học người Thụy Sĩ, muốn tìm hiểu đặc điểm tư duy của trẻ tuổi mẫu giáo, ông đã làm nhiều thực nghiệm, trong đó có những thực nghiệm sau:

1. Lấy 6 đồng xu tròn xếp dàn hàng ngang, lấy 6 đồng xu tròn khác xếp thành hàng thứ 2 kéo dài hơn. Hỏi trẻ hàng nào nhiều hơn, ít hơn hay bằng nhau.

2. Lấy một cốc nước rót vào một cái lọ hẹp, nước lên đến một độ cao nhất định. Cũng cốc nước ấy nhưng khi rót vào lọ thứ hai rộng hơn, mực nước sẽ thấp hơn ở lọ thứ nhất. Hỏi trẻ bên nào nước nhiều hơn, ít hơn hay bằng nhau.

Sau khi tiến hành thực nghiệm trên ở trẻ, ông thấy hầu như tất cả trẻ em 4-5 tuổi đều trả lời: hàng thứ hai nhiều hơn; lọ thứ nhất nhiều nước hơn. Từ những kết quả của nhiều thực nghiệm như kiểu trên, ông rút ra nhận xét: Tư duy của trẻ lứa tuổi này mang tính chất

trực giác, chủ quan. Trong phương pháp thực nghiệm, người nghiên cứu có thể lặp lại nhiều lần thực nghiệm của mình, kiểm tra kết quả thu được. Đặc biệt, có thể thay đổi một số điều kiện từ đó xác định được vai trò của nó đối với hiện tượng cần nghiên cứu.

Trong phương pháp thực nghiệm, thường những hiện tượng được nghiên cứu, được đánh giá qua những chỉ số và như vậy việc xử lý cũng đơn giản hơn, kết quả có sức thuyết phục và đáng tin cậy hơn so với phương pháp quan sát.

Có hai loại thực nghiệm: thực nghiệm tự nhiên và thực nghiệm trong phòng thí nghiệm. Phòng thí nghiệm là nơi có những máy móc, thiết bị đặc biệt, chuyên dùng. Đó có thể là những máy ghi nhận những thay đổi trong hoạt động của hệ tuần hoàn, hệ cơ, hoạt động của các cơ quan. Cũng có thể là những máy đo chính xác thời gian, cường độ, tốc độ và hướng vận tốc của người được nghiên cứu, những quá trình hưng phấn và ức chế trên vỏ não dưới ảnh hưởng của một tác động nhất định của trẻ. Khi tiến hành những thực nghiệm này, đứa trẻ được nghiên cứu ở trong những hoàn cảnh, điều kiện không quen thuộc, không bình thường, chính vì vậy hoạt động, hành vi của trẻ trở nên

bối rối, lúng túng, thậm chí trẻ từ chối không chịu thực hiện các bài tập hoặc trả lời lung tung. Để khắc phục tình trạng này, người nghiên cứu nên tiến hành thực nghiệm với trẻ dưới hình thức trò chơi lý thú hay những dạng hoạt động hấp dẫn như vẽ, nặn...

Thực nghiệm tự nhiên ngày càng chiếm vị trí chủ đạo trong việc nghiên cứu tâm lý trẻ em. Thực nghiệm tự nhiên được tiến hành trong những điều kiện bình thường của quá trình dạy học - giáo dục. Người nghiên cứu đóng vai trò người nuôi dạy trẻ, trực tiếp đứng ra tổ chức một hoạt động nào đó cho các em. Các em hăng say chơi một đồ chơi hoặc làm những bài tập người ta ra cho mình với mục đích riêng mà không biết rằng mình đang được nghiên cứu. Chính vì vậy, trẻ bộc lộ chân thực những đặc điểm tâm lý của mình. Cũng có thể người nghiên cứu không trực tiếp tổ chức hoạt động cho trẻ mà nhờ cô nuôi dạy trẻ, còn mình chỉ theo dõi và ghi kết quả. Nhưng với điều kiện người nghiên cứu đã có một quá trình tiếp xúc làm quen với trẻ, sao cho sự có mặt của mình là bình thường trong quá trình trẻ hoạt động.

Việc tổ chức làm sao cho các hoạt động lý thú, hấp dẫn cũng rất cần thiết đối với thực nghiệm tự

nhiên.

Hình thức đặc biệt của thực nghiệm tự nhiên được sử dụng rộng rãi là thực nghiệm hình thành. Điểm đặc trưng của thực nghiệm này là: để nghiên cứu, tìm hiểu sự phát triển của quá trình và phẩm chất tâm lý nào đó, người ta dạy trẻ nhằm hình thành hay hoàn thiện các quá trình và phẩm chất tâm lý đó. Những biến đổi trong hoạt động tâm lý của các đối tượng thực nghiệm được nghiên cứu nhờ kết quả tác động tích cực của nhà nghiên cứu. Nhiều khả năng tâm lý của trẻ, nhiều giả thuyết về sự phát triển tâm lý của các em được phát hiện và chứng minh nhờ phương pháp này.

Để xác định rõ trẻ em đã đạt được những tiến bộ gì qua quá trình thực nghiệm hình thành, người ta tiến hành như sau: Trước khi thực nghiệm hình thành, người nghiên cứu cho trẻ làm một thực nghiệm khác có tính đo nghiệm để xem đối tượng nghiên cứu đang ở trình độ phát triển nào. Tiếp theo là thực nghiệm hình thành nhằm tạo ra ở trẻ một trình độ phát triển mới như giả thuyết nêu ra. Cuối cùng lại cho trẻ làm thực nghiệm giống như ban đầu. Quá trình thực nghiệm tác động đem lại kết quả tốt nếu như kết quả

thu được của lần đo nghiệm cuối cao hơn đo nghiệm đầu và ngược lại. Nếu kết quả như nhau có nghĩa là những tác động hình thành của người nghiên cứu không có hiệu quả. Lần đo nghiệm đầu tiên được gọi là thực nghiệm kiểm tra.

Trắc nghiệm (test)

Cùng với quan sát và thực nghiệm, trắc nghiệm (test) là phương pháp không kém phần quan trọng trong hệ thống các phương pháp nghiên cứu tâm lý trẻ em.

Xung quanh khái niệm trắc nghiệm có nhiều định nghĩa: A.A Liublinkaia cho rằng, trắc nghiệm là một hình thức thực nghiệm đặc biệt, đó là những bài tập ngắn gọn đã được tiêu chuẩn hoá để xác định mức độ phát triển của những quá trình tâm lý khác nhau ở trẻ em. S.L. Rubinstêin định nghĩa, trắc nghiệm là sự thử nghiệm nhằm mục đích phân bậc, xác định vị trí xếp hạng của nhân cách trong nhóm hay tập thể, xác lập trình độ của vị trí ấy. X.G.Ghenlectêin quan niệm, trắc nghiệm là một thực nghiệm thử nghiệm, mang tính chất của một bài tập nhất định, bài tập này kích thích một hình thức nhất định của tính tích cực và việc

thực hiện nó là một triệu chứng của sự hoàn thiện các chức năng nhất định, được đánh giá về mặt định lượng và định tính.

Hiểu một cách đơn giản thì trắc nghiệm là phép thử tâm lý gồm những bài toán, những câu hỏi được chuẩn hoá dưới hình thức lời nói, hình ảnh, việc làm. Thông qua việc trả lời những bài toán, câu hỏi đó, nhà nghiên cứu xét đoán trình độ phát triển trí tuệ, nhân cách của trẻ em. Phương pháp trắc nghiệm là một trong những biến dạng của thực nghiệm. Thực nghiệm trong trường hợp này mang tính chất thử nghiệm và tính chất đo lường. Trắc nghiệm có những dấu hiệu cơ bản là: tính tiêu chuẩn hoá của việc trình bày và xử lý các kết quả. Tính không phụ thuộc của kết quả vào ảnh hưởng của tình huống thực nghiệm và nhân cách nhà tâm lý học. Tính đối chiếu của các tài liệu cụ thể, riêng với các tài liệu chuẩn mực - những tài liệu đã thu được cùng trong những điều kiện như thế ở một nhóm tiêu biểu.

Với tư cách là một phương pháp nghiên cứu của tâm lý học trắc nghiệm được phân biệt với các phương pháp tâm lý học khác ở những điểm sau: thủ tục và những trang bị của trắc nghiệm tương đối đơn

giản. Có những trắc nghiệm chỉ cần một cây bút và một tờ giấy, có những trắc nghiệm cần nhiều đồ dùng hơn, nhưng những đồ dùng này cũng rất dễ tạo và sử dụng. Nếu như ở phương pháp thực nghiệm và quan sát, để thu được kết quả, người nghiên cứu cần khá nhiều thời gian thì ở phương pháp trắc nghiệm chỉ cần thời gian ngắn và người nghiên cứu có thể ghi lại trực tiếp các kết quả. Vì trắc nghiệm là hệ thống bài tập được lựa chọn và quy định nghiêm ngặt, mỗi bài làm đều được cho điểm nên tiện lợi cho việc xử lý toán học.

Phần lớn trắc nghiệm vừa là tóm tắt của một cấu trúc lý thuyết vừa là hệ thống hoá của thực nghiệm về cấu trúc lý quyết đã sản sinh ra trắc nghiệm đó, nó có những tiêu chuẩn được xác lập. Trắc nghiệm có thể sử dụng cho cả cá nhân lẫn nhóm.

Bắt đầu từ tư tưởng của F.Galton vào cuối thế kỷ XIX, việc sử dụng trắc nghiệm được phát triển rộng rãi trên thế giới từ sau những trắc nghiệm nghiên cứu năng lực trí tuệ của A.Binet nhà tâm lý học người Pháp. Cộng tác với bác sĩ T.Simon, sau nhiều năm thực nghiệm về sự phát triển trí tuệ của trẻ em từ 3 đến 15 tuổi ông đã xây dựng một thang đo lường trí tuệ

mang tên Binet - Simon, được xuất bản lần đầu tiên vào năm 1905, được chỉnh lý và bổ sung ở hai lần xuất bản sau 1908 và 1911. Kể từ đó đến nay đã có rất nhiều trắc nghiệm khác xa đời. Các trắc nghiệm này không chỉ hạn chế trong lĩnh vực đo lường trí tuệ mà còn mở rộng ra những lĩnh vực khác của tâm lý con người. Ngày nay có những trắc nghiệm trí tuệ, trắc nghiệm hứng thú, trắc nghiệm tri thức và kỹ năng, trắc nghiệm năng lực chuyên môn, trắc nghiệm nhân cách, trắc nghiệm nghiên cứu các chức năng tâm lý riêng biệt... Nhưng dù là nghiên cứu cái gì, bất kỳ một trắc nghiệm nào cũng phải thoả mãn những điều kiện sau đây: khi dùng các hình thức khác nhau của cùng một trắc nghiệm hoặc tiến hành một trắc nghiệm nhiều lần trên cùng một đối tượng thì kết quả thu được phải giống nhau. Trắc nghiệm phải đo được chính cái mà ta định đo. Trắc nghiệm phải được thực hiện theo một thủ tục tiêu chuẩn và phải có những quy chuẩn căn cứ theo một nhóm chuẩn. Nhóm chuẩn này phải đồng đảo và mang tính chất giống với những người sau này được trắc nghiệm. Các quy chuẩn của nhóm chuẩn là một hệ thống chuẩn cứ để kiến giải các kết quả trắc nghiệm của bất cứ cá nhân hoặc nhóm nào. Ngoài ra, để kiến giải tinh tế được bất cứ trắc nghiệm nào, cần

phải biết trắc nghiệm muốn đo những yếu tố gì.

Trong những loại trắc nghiệm đã kể trên, trắc nghiệm trí tuệ được sử dụng rộng rãi hơn cả. Việc xác định trình độ phát triển trí tuệ của trẻ em có một tầm quan trọng to lớn, nó không chỉ làm cho nhà giáo dục hiểu đúng, chính xác về năng lực trí tuệ của trẻ, trên cơ sở đó có những biện pháp giáo dục thích hợp có lợi cho sự phát triển của trẻ mà còn tạo khả năng nghiên cứu ảnh hưởng của những điều kiện khác nhau đến sự phát triển đó.

Do tính chất dễ sử dụng của nó, phương pháp trắc nghiệm được sử dụng rộng rãi không chỉ trong các công trình nghiên cứu khoa học mà còn cả trong lĩnh vực thực hành, đặc biệt là ở các nước Tây Âu. Tuy nhiên, việc sử dụng nó đã gây không ít những tranh cãi trong một thời gian khá dài. Có thể thấy hai điểm cực đoan: tuyệt đối hoá vai trò của trắc nghiệm và phủ nhận nó hoàn toàn. Những người thuộc trường phái thứ nhất coi trắc nghiệm như một công cụ vạn năng để đo lường tâm lý con người mà những kết quả do nó mang lại là tuyệt đối. Sự phủ nhận phương pháp trắc nghiệm bắt nguồn từ việc chỉ nhận thấy những mặt yếu của nó, mà điểm yếu thường bị phê phán nhất

là: kết quả trắc nghiệm không nói lên được nguyên nhân của kết quả đó. Như vậy, nếu chỉ thuần túy dựa vào kết quả được tính bằng điểm số mà không tìm hiểu xem đứa trẻ đã đi đến kết quả đó bằng cách nào là chưa đủ. Do đó nhà nghiên cứu cần phải phân tích xem: thứ nhất, đứa trẻ đó đã giải quyết bài toán đề ra như thế nào, bằng cách nào để đi đến kết quả; thứ hai điều kiện và môi trường sống của trẻ như thế nào khiến cho trẻ đạt được kết quả đó Trong các trắc nghiệm trí tuệ, thương số trí tuệ chỉ nói nên trình độ trí tuệ của đối tượng khi làm trắc nghiệm chứ không nói lên được tất cả các năng khiếu khác của đối tượng như nhiều nhà phê phán thường phản đối.

Trắc nghiệm, cũng như nhiều phương pháp khác, có những mặt mạnh và mặt yếu. Việc tuyệt đối hoá cũng như phủ nhận vai trò của nó đều không thoả đáng. Tuy nhiên phải nhận thấy rằng, dù còn có những phương pháp khác, trắc nghiệm vẫn là phương pháp khoa học, khách quan để nghiên cứu tâm lý con người.

Đàm thoại

Phương pháp đàm thoại dùng để nghiên cứu

một vài hiện tượng tâm lý bằng cách phân tích những phản ứng bằng lời của trẻ đối với những câu hỏi đã chuẩn bị sẵn mục đích nghiên cứu. Đối với trẻ em trước tuổi học, phương pháp này được sử dụng trong phạm vi hạn chế. Trước 4 tuổi nói chung chưa thể tiến hành phương pháp này với trẻ theo đúng nghĩa của nó. Chỉ từ sau 4 tuổi mới có thể tổ chức những cuộc hỏi đáp trong đó trẻ em phải trả lời bằng lời, tức là đàm thoại theo đúng nghĩa của nó. Phương pháp này được áp dụng để tìm hiểu về tri thức và biểu tượng của trẻ, tìm hiểu ý kiến của các em về các sự vật, hiện tượng của thế giới xung quanh, với người khác và với chính bản thân mình.

Việc đặt câu hỏi trong đàm thoại với trẻ là một nghệ thuật. Câu hỏi phải dễ hiểu và lý thú đối với trẻ, nhưng lại không được mang tính chất gợi ý. Những câu hỏi chỉ phải thuần túy trả lời "có" hoặc "không" thường dễ làm cho trẻ trả lời sai đi. Tất nhiên trong hệ thống câu hỏi với trẻ vẫn có thể sử dụng những câu hỏi loại này nhưng nên hạn chế và phải xen kẽ một cách có nghệ thuật.

Để đàm thoại với trẻ, có thể người nghiên cứu soạn trước một hệ thống câu hỏi với trình tự cố định và

nêu ra cho tất cả trẻ em trả lời. Cũng có thể người nghiên cứu chỉ cần vạch ra những vấn đề cơ bản cần hỏi và đem áp dụng linh hoạt với từng trẻ. Cách thứ hai này nếu được người nghiên cứu sử dụng tốt sẽ mang lại hiệu quả cao hơn so với cách thứ nhất. Tuy nhiên cách này đòi hỏi người sử dụng phải có kinh nghiệm, linh hoạt, nhanh trí, nhạy cảm và hiểu biết sâu về trẻ.

Việc tiến hành hỏi đáp với trẻ phải được chuẩn bị chu đáo. Kết quả của quá trình này phụ thuộc không chỉ vào nội dung câu hỏi cũng như cách hỏi mà còn phụ thuộc rất nhiều vào mối quan hệ giữa người hỏi và đứa trẻ. Kết quả sẽ tốt hơn nếu người nghiên cứu tạo ra được một quan hệ tốt đẹp với trẻ bằng tài khéo léo, cởi mở ân cần và nhạy cảm đối với những đặc điểm riêng trong nhân cách trẻ.

Những câu trả lời của trẻ phải được ghi lại đúng nguyên văn. Thông thường trong nghiên cứu trẻ em người ta không sử dụng chỉ phương pháp này, đây chỉ là một phương pháp hỗ trợ cho các phương pháp chính như quan sát, thực nghiệm... Khi xử lý, các tài liệu thu được, người nghiên cứu mang những câu trả lời của các em ra phân tích và kết hợp chúng với những số liệu thu được bằng các phương pháp khác. Cũng có

trường hợp người ta chỉ dùng phương pháp hỏi đáp, nhưng chỉ là để nghiên cứu những khía cạnh riêng hoặc từng vấn đề riêng biệt.

Nghiên cứu sản phẩm hoạt động

Sản phẩm hoạt động của trẻ em đó là những tranh vẽ, "tượng nặn", đồ thủ công, "công trình" xây dựng, những câu chuyện, những bài thơ do các em sáng tác. Sản phẩm hoạt động của trẻ chứa đựng thế giới tâm lý, chính vì vậy nó có ý nghĩa đối với nhà nghiên cứu. Tuy nhiên không phải tất cả các sản phẩm hoạt động của trẻ đều có ý nghĩa như nhau đối với người nghiên cứu trẻ. Những sản phẩm mà trẻ tạo ra do sự hướng dẫn trực tiếp của người lớn giúp ta biết khả năng hiểu và thực hiện những chỉ dẫn, khả năng chú ý, sự kiên trì... của trẻ. Nhưng những sản phẩm là kết quả hoạt động độc lập của trẻ có ý nghĩa quan trọng hơn nhiều, trong đó tranh vẽ của các em được chú ý hơn cả. Tranh vẽ của trẻ có đặc điểm nổi bật là cùng với việc vẽ ra những hình ảnh nhìn thấy, trẻ còn vẽ ra cả những cái nó biết được khi hành động với đối tượng. Tranh vẽ của trẻ có tính hiện thực, trí tuệ, tức là các em vẽ tất cả những điều biết được, không phân biệt đặc trưng về mặt thị giác của tranh vẽ. Do đó, nhìn

vào tranh trẻ em, người ta có thể biết nhiều về sự phát triển tâm lý của nó. Tranh vẽ của trẻ phản ánh đặc điểm về mặt tri giác của các em, phản ánh trình độ phát triển trí tuệ và cả thái độ tinh cảm của trẻ đối với thế giới xung quanh. Mặc dù có những giá trị xác định nhưng những sản phẩm hoạt động không cho phép ta thấy rõ quá trình hoạt động của trẻ để tạo ra những sản phẩm đó. Vì vậy, nếu chỉ dựa vào những số liệu thu được từ phương pháp này thì người nghiên cứu có thể phạm sai lầm. Phương pháp nghiên cứu sản phẩm hoạt động chỉ cho ta những tài liệu tin cậy khi được kết hợp với những phương pháp khác.

Phương pháp đo lường xã hội

Đây là một phương pháp dùng để nghiên cứu mối quan hệ qua lại giữa trẻ em và vị trí của trẻ trong nhóm bạn.

Đối với những trẻ em tuổi học sinh, người ta thường phát cho các em một phiếu trưng cầu ý kiến trong đó ghi lại những câu hỏi như: "Em thích ngồi cùng bàn với ai?". "Em sẽ mời những bạn nào nhân ngày sinh nhật?", "Nếu được chọn lớp trưởng em sẽ chọn bạn nào?" v.v... Nhưng đối với trẻ em trước tuổi

học, những câu hỏi như thế không thích hợp. Người ta thường tìm hiểu mối quan hệ giữa các em thông qua hành động có lựa chọn của các em. Người ta đưa cho mỗi em 3 đồ chơi hoặc 3 tranh ảnh và hỏi em cái nào em rất thích, thích vừa và không thích. Sau đó khuyến khích em tặng mỗi đồ vật cho các bạn trong nhóm. Để làm cho phương pháp này hấp dẫn trẻ và có kết quả chính xác người ta thường tổ chức dưới dạng trò chơi.

Những kết quả thu được sau việc phân phát tặng phẩm là tài liệu để lập một bảng đặc biệt gọi là hoa đồ xã hội, qua đó có thể biết được trong nhóm trẻ, em nào được quý mến nhất, em nào ít được quý mến hơn và em nào không được các bạn quý mến, từ đó cho phép biết được về mối liên hệ giữa các em. Tuy vậy, phương pháp này chỉ cho ta thấy bộ mặt bề ngoài của mối quan hệ giữa các em, còn nguyên nhân của nó thì phải tìm hiểu bằng nhiều phương pháp khác.

CÂU HỎI ÔN TẬP



[TÀI LIỆU MẪU LỰA TUỔI MẦM NON](#) → [Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM](#) → [Chương 1: NHẬP MÔN TÂM LÝ HỌC TRẺ EM](#)

1) Tâm lý học trẻ em nghiên cứu cái gì? Hãy làm rõ nhiệm vụ nghiên cứu của tâm lý học trẻ em tuổi mầm non.

2) Nêu ý nghĩa của tâm lý học trẻ em về mặt lý luận và thực tiễn.

3) Việc sử dụng các phương pháp nghiên cứu tâm lý trẻ em cần phải chú ý những nguyên tắc nào?

4) Hãy phân tích các phương pháp quan sát, thực nghiệm và trắc nghiệm. Lấy các ví dụ từ các công trình đã biết để chứng minh cho hiệu quả nghiên cứu của các phương pháp đó.

5) Trong việc sử dụng phương pháp đàm thoại, nghiên cứu trẻ trước tuổi học cần chú ý những điểm nào?

6) Nêu tác dụng của phương pháp nghiên

cứu sản phẩm hoạt động và phương pháp đo lường xã hội trong nghiên cứu tâm lý trẻ em?

Created by AM Word2CHM



Chương 2: LỊCH SỬ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ HỌC TRẺ EM

TÀI LIỆU M LỬA TUỔI MẦM NON → Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM

I. SỰ NẢY SINH VÀ PHÁT TRIỂN BAN ĐẦU CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM

II. DÒNG PHÁI NGUỒN GỐC SINH HỌC VÀ NGUỒN GỐC XÃ HỘI TRONG SỰ PHÁT TRIỂN CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM

III. SỰ PHÁT TRIỂN CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM NGA VÀ XÔ VIẾT (LIÊN XÔ CŨ)

IV. TÂM LÝ HỌC TRẺ EM Ở CÁC NƯỚC PHƯƠNG TÂY

V. TÂM LÝ HỌC TRẺ EM VIỆT NAM

CÂU HỎI ÔN TẬP



I. SỰ NẢY SINH VÀ PHÁT TRIỂN BAN ĐẦU CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM

TÀI LIỆU M LỬA TUỔI MẦM NON → Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM → Chương 2: LỊCH SỬ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ HỌC TRẺ EM

Những tư tưởng đầu tiên về sự cần thiết phải tìm hiểu đặc điểm tâm hồn của trẻ bắt đầu từ thế kỷ XVII với nhà giáo dục học Tiệp Khắc lỗi lạc I.A Cômexki. Trong tác phẩm "Lý luận dạy học vĩ đại" và "Thế giới trông thấy trên các bức tranh" ông đã nói đến sự cần thiết phải xây dựng một hệ thống dạy học phù hợp với những đặc điểm tâm hồn của trẻ. Tư tưởng về sự dạy học phù hợp với tự nhiên do ông khởi đầu về sau đã được nhiều nhà sư phạm trên thế giới đề cập và giải thích.

Thế kỷ XVIII, J.J Rutzô, nhà triết học, nhà văn, nhà giáo dục học nổi tiếng người Pháp đã nhận xét rất tinh tế những đặc điểm tâm lý của trẻ thơ. Ông khẳng định: trẻ em không phải là người lớn thu nhỏ lại và người lớn không phải lúc nào cũng hiểu được trí tuệ và tình cảm độc đáo của trẻ. Ông đề cao khả năng phát triển tự nhiên của trẻ và cho rằng mọi sự can thiệp của người lớn vào con đường phát triển tự nhiên ấy đều có

hại.

Trái với J.J Rutzô, J.H. Pestalôzi - Nhà giáo dục học nổi tiếng người Thụy Sĩ cho rằng... việc người lớn dạy trẻ em, một cách có hệ thống có một ý nghĩa lớn đối với sự phát triển của trẻ em.

Như vậy, trong quan điểm của hai nhà giáo dục vĩ đại, đại diện cho hai trường phái lớn của giáo dục học thế kỷ XVIII, người ta thấy rõ sự đối lập nhau. Sự đấu tranh giữa hai dòng tư tưởng này là nội dung chính xuyên suốt lịch sử tâm lý học trẻ em. Cho đến ngày nay cuộc đấu tranh ấy vẫn còn chưa chấm dứt: một bên đề cao vai trò của những yếu tố bẩm sinh di truyền trong sự phát triển tâm lý, nhân cách trẻ, đặc biệt là trong những phẩm chất về đạo đức và trí tuệ, một bên khẳng định vai trò quyết định của dạy học và giáo dục, gán cho dạy học và giáo dục những khả năng vô hạn trong việc hình thành và phát triển nhân cách trẻ.

Ở nước Nga, cũng thời kỳ này tư tưởng về vai trò mạnh mẽ của giáo dục trong sự phát triển nhân cách của trẻ em được các nhà giáo dục tiên tiến bảo vệ. V.H Tatitsev khẳng định, nguồn gốc của trí tuệ cá

nhân là sự nắm vững những kinh nghiệm và tri thức của người khác được truyền bằng ngôn ngữ và văn tự đặc biệt, vì con người là sản phẩm của sự giúp đỡ của người khác với nó. Ông là người đầu tiên đã phân định thời kỳ tuổi thơ một cách độc đáo. N.I. Nôvicov một nhà chính luận nổi tiếng của thế kỷ XVIII cũng liên tục bảo vệ tư tưởng về khả năng giáo dục những phẩm chất con người. Ông khẳng định rằng, sự phát triển trí tuệ, trí nhớ và những tình cảm đạo đức của trẻ được xây dựng trên sự làm quen của trẻ với những đồ vật xung quanh và bắt chước người lớn. A.N. Radisev cùng thời với N.I. Nôvicov liên tục phát triển quan điểm duy vật về tâm lý và quá trình phát triển của nó ở trẻ em. A.N Radisev khẳng định, "linh hồn" là kết quả của hoạt động thần kinh, của não. "Linh hồn" chỉ có từ sau khi đứa trẻ ra đời dưới ảnh hưởng của những tác động đa dạng bên ngoài. Linh hồn được hiểu như là năng lực trí tuệ, nó có cơ sở vật chất ngay từ sự phát triển của đứa trẻ trong bào thai. Qua tư tưởng của mình, A.N Radisev đã vạch rõ ý đồ xác lập cơ sở khoa học tự nhiên của hiện tượng tâm lý và sự phát triển của nó ở trẻ em.

Thế kỷ XIX, tâm lý học trẻ em thực sự ra đời

vào nửa sau của thế kỷ, gắn liền với sự xâm nhập của các tư tưởng tiến hoá và di truyền học vào khoa học tâm lý. Những công trình của J.Lamac và S.Darwin có ý nghĩa rất lớn, nó làm cho người ta chú ý tới vấn đề phát triển tâm lý, thúc đẩy các nhà tâm lý quan sát những thay đổi trong đời sống tâm lý của trẻ ở các thời kỳ khác nhau trong sự phát triển của nó.

Những quan sát về sự phát triển tâm lý của trẻ do các nhà sư phạm, giáo viên, cha mẹ các em và cả thầy thuốc được tích lũy và tổng kết đã đặt nền móng bước đầu cho sự hình thành và phát triển khoa học về tâm lý trẻ em.

Nhà bác học Đức Tidorman đã viết cuốn "Những quan sát về sự phát triển các năng lực tinh thần của trẻ" xuất bản năm 1787 là kết quả những quan sát của ông về sự phát triển của một đứa trẻ từ lúc sinh đến ba tuổi. Đây là quyển sách đầu tiên về sự phát triển tâm lý trẻ em. G.T.Prâye, nhà tâm lý học Đức, đã quan sát sự phát triển của cảm giác và một số biểu hiện xúc cảm của trẻ em từ lúc mới sinh đến một năm để viết cuốn "Tâm lý trẻ thơ" (1881). Đây là một tác phẩm gây hứng thú lớn bởi sự đầy đủ, liên tục và khách quan của nó. Ngoài sự phong phú về tài liệu sự

kiện, Práye còn muốn nêu lên vai trò đáng lưu ý của di truyền và những ảnh hưởng bên ngoài trong sự phát triển cảm giác của trẻ sơ sinh.

J.A Xicovki, E.I. Stansinxkaia, A. Pavlova, vợ chồng Xkupina, A. Levonexki, V.M. Bekhotrev cũng đã có nhật ký tương tự được xuất bản vào đầu thế kỷ XX. Trong tất cả các nhật ký đều miêu tả những sự kiện của hành vi trẻ, một bức tranh ít nhiều khách quan về sự nảy sinh và phát triển tâm lý ở trẻ em trong những giai đoạn khác nhau. Nhưng hầu hết các tác giả của các nhật ký kể trên không có ý định dùng những sự kiện đã thu được để xây dựng hay nhìn nhận, phê phán một quan niệm lý luận nhất định.

Một cơ sở quan trọng tạo điều kiện cho tâm lý học trẻ em ra đời, đó là những thành tựu của tâm lý học đại cương, đặc biệt là tâm lý học thực nghiệm. Các nhà tâm lý học đều nhận thấy việc nghiên cứu thực nghiệm có thể cung cấp những tài liệu khách quan về sự phát triển tâm lý của trẻ em. Những kết quả đáng kể của thực nghiệm trong tâm lý học đại cương như việc Weber và Feisner khám phá ra "quy luật tâm - sinh lý", những công trình nghiên cứu trí nhớ của Ebbinhaue, việc nghiên cứu các cảm giác và các

vận động trong tâm - sinh lý học của Wundt đã tạo khả năng cho việc vận dụng thực nghiệm vào tâm lý học trẻ em. Chúng cung cấp cho các nhà nghiên cứu những tài liệu mới về hoạt động tâm lý con người.

II. DÒNG PHÁI NGUỒN GỐC SINH HỌC VÀ NGUỒN GỐC XÃ HỘI TRONG SỰ PHÁT TRIỂN CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM



01010101

TỔNG CỤC TƯ PHÁP VÀ QUẢN LÝ HÀNH CHÍNH NHÀ NƯỚC
[M LỬA TUỔI MẦM NON](#) → [Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ TÂM LÝ HỌC TRẺ EM](#) → [Chương 2: LỊCH SỬ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ HỌC](#)

Đầu thế kỷ XX, trong lĩnh vực tâm lý học lứa tuổi đã xuất hiện hai dòng phái giải thích khác nhau về nguồn gốc của sự phát triển tâm lý của trẻ em. Một dòng phái lấy nhân tố sinh học làm cơ sở cho sự phát triển của trẻ em, dòng phái kia lấy nhân tố xã hội.

Tuy nhiên, điều đó không có nghĩa rằng những đại biểu của dòng phái này hoàn toàn phủ nhận những ảnh hưởng xã hội tới trẻ em, còn những đại biểu của dòng phái kia lại hoàn toàn phủ nhận những tiền đề sinh học của sự phát triển. Khi nói tới dòng phái nguồn gốc sinh học và nguồn gốc xã hội không nên xem sự việc phân loại này như là sự phân loại tuyệt đối: nó chỉ thể hiện một cách gần đúng những xu hướng chiếm ưu thế trong việc xây dựng quan niệm về sự phát triển tâm lý của trẻ em.

Quan điểm đặc trưng cho dòng phái nguồn gốc sinh học trong việc giải thích sự phát triển tâm lý của trẻ em là quan điểm về "những đặc điểm bẩm

sinh" của trẻ là xu thế, hiệu hành vi và sự phát triển của trẻ một cách đơn giản, máy móc. Đối với những người theo học thuyết nguồn gốc sinh học thì nhân tố sinh học, mà trước hết là tính di truyền là nhân tố có tác dụng quyết định.

Những mặt chất lượng và số lượng của một nhân cách đang phát triển được quyết định một cách tiên định bởi tính di truyền, còn môi trường, theo những người thuộc dòng phái nguồn gốc sinh học, chỉ là "yếu tố điều chỉnh", "yếu tố thể hiện", một nhân tố bất hiểu nào đó mà tính di truyền mềm dẻo chứa đựng rất nhiều khả năng trong bản thân mình, tác động qua lại với nó.

Sự đánh giá quá cao những nhân tố di truyền của sự phát triển tâm lý là nét đặc trưng đối với những người thuộc dòng phái nguồn gốc sinh học. Nó thể hiện đầy đủ nhất sự tuân theo cái gọi là quy luật nguồn gốc sinh học trong tâm lý học. Quy luật nguồn gốc sinh học trong tâm lý học, đó là ý đồ vận dụng quy luật tiến hoá nổi tiếng do Heackel đưa ra trong thế kỷ XIX: Sự phát triển cá thể là sự lặp lại sự phát triển của loài dưới dạng rút gọn, vào lĩnh vực tâm lý học lứa tuổi. Tương tự như bào thai người lặp lại các giai đoạn phát

triển từ một thực thể đơn bào tới con người, trẻ em cũng tái tạo tất cả những giai đoạn cơ bản của lịch sử người.

Như vậy, cơ sở của quy luật nguồn gốc sinh học trong tâm lý học là tư tưởng về tính tự phát của sự phát triển tâm lý của trẻ em, về tính độc lập của sự phát triển đó đối với giáo dục. Theo quy luật sinh học, người ta cho sự can thiệp vào tiến trình phát triển tự nhiên của đứa trẻ là sự tùy tiện không thể tha thứ được. Thuyết nguồn gốc sinh học đã trở thành cơ sở tâm lý học của thuyết sự phạm về "giáo dục tự do".

Quan điểm của dòng phái nguồn gốc xã hội thì cho môi trường là nhân tố tiền định sự phát triển của trẻ em.

Muốn nghiên cứu con người chỉ cần phân tích cấu trúc môi trường của họ: Môi trường xung quanh như thế nào thì nhân cách của con người, những cơ chế hành vi, những con đường phát triển của hành vi cuối cùng sẽ như thế. Tương tự như thuyết nguồn gốc sinh học phủ nhận tính tích cực cá nhân bằng cách quy hành vi và sự phát triển về sự thể hiện của tư chất di truyền, những người theo thuyết nguồn gốc xã hội

cũng phủ nhận tính tích cực cá nhân bằng cách quy tất cả về những ảnh hưởng của môi trường xã hội. Và như vậy người ta vẫn không hiểu được vì sao trong điều kiện của cùng một môi trường xã hội lại hình thành nên những nhân cách khác nhau. Người ta cũng không hiểu được vì sao những người giống nhau về thể giới nội tâm, về nội dung và các hình thức hành vi lại được hình thành trong những môi trường xã hội khác nhau. Quan điểm máy móc về sự phát triển, xem thường tính tích cực riêng của cá nhân, xem thường những mâu thuẫn biện chứng cho sự hình thành tâm lý - nhân cách là những hạn chế rõ rệt về mặt tư tưởng - lý luận của dòng phái nguồn gốc xã hội. Những tư tưởng của thuyết nguồn gốc sinh học và thuyết nguồn gốc xã hội không thể cung cấp một quan niệm đúng đắn về nguồn gốc và cơ chế của sự phát triển tâm lý của trẻ em. Nó đã trở thành đối tượng phê phán của tâm lý học khoa học ngay từ những năm 30 của thế kỷ XX.



III. SỰ PHÁT TRIỂN CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM NGA VÀ XÔ VIẾT (LIÊN XÔ CŨ)

TÀI LIỆU THAM KHẢO: [M LỬA TUỔI MẦM NON](#) → [Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM](#) → [Chương 2: LỊCH SỬ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ HỌC TRẺ EM](#)

Trong lịch sử hình thành và phát triển tâm lý học trẻ em Nga và Xô viết, tư tưởng của I.M Xêsenov (1829 - 1905) đã có đóng góp quyết định trong sự chứng minh bản chất phản xạ của tâm lý. Theo dõi sự nảy sinh hoạt động phản xạ ở trẻ em, ông đã nêu lên những đặc điểm và chiều hướng phát triển của cảm giác và vận động của trẻ, trí nhớ và những hình thức tư duy đầu tiên, ý chí ngôn ngữ và sự tự ý thức của các em. I. A Pavlov (1849 - 1936) học trò của ông, về sau đã khám phá ra từ là tín hiệu của hệ thống tín hiệu thứ nhất trên cơ sở kế thừa tư tưởng của ông về vai trò đặc biệt của những ký hiệu tượng trưng của ngôn ngữ. I.M Xêsenov lần đầu tiên đã xây dựng bức tranh toàn vẹn theo quan niệm duy vật về sự hình thành hoạt động tâm lý của trẻ trong tác phẩm "Những thành phần của tư tưởng".

K.D.Usinxki (1824 - 1870) với những tác phẩm của mình, trước hết là tác phẩm "Con người là

đối tượng giáo dục", góp những cống hiến to lớn vào khoa học về tâm lý trẻ đang phát triển. Trong tác phẩm này ông đã đưa ra một hệ thống sư phạm dạy trẻ hoàn chỉnh trên cơ sở thấy nguyên nhân cơ bản và điều kiện của sự phát triển các mặt nhân cách của các em. Ông đã đặc biệt chú ý đến vai trò của hoạt động tích cực của trẻ trong sự phát triển của nó, nhất là hoạt động trí tuệ. Muốn dạy học có hiệu quả thì dạy học phải phù hợp với những đặc điểm tâm lý lứa tuổi và nhà giáo dục chỉ đạt được kết quả nếu họ biết những đặc điểm ấy để khéo léo hướng dẫn hoạt động của trẻ. Trong sự phát triển trí tuệ cho trẻ, nhà giáo dục phải chú ý đảm bảo tính tích cực của hoạt động này ở các em. Ông rất quan tâm đến việc học coi nó là yếu tố rất cần thiết cho sự phát triển. Dù đặc biệt chú ý đến nhận thức cảm tính, K.D.Usinxki đồng thời cũng chỉ ra vai trò của ngôn ngữ trong sự phát triển trí tuệ và đạo đức ở trẻ em.

Các công trình của I.M.Xê-sê-nô-v và K.D Usinxki được coi là nền tảng của tâm lý học trẻ em Nga và Xô viết. Sự phong phú của nội dung những tác phẩm đó đến ngày nay vẫn được khai thác và sử dụng.

Đầu thế kỷ XX, ở nước Nga ra đời một ngành khoa học chuyên biệt được gọi là Nhi đồng học với

những đại biểu như V.M.Becterev, A.P.Nachaev, G.I Rossolimo. Nội dung của Nhi đồng học là sự kết hợp máy móc những quan niệm tâm lý học, sinh lý học, sinh vật học về sự phát triển của trẻ em. Bị chế ước bởi sự xâm nhập của những tư tưởng tiến hoá vào tâm lý học trong những năm 20 và đầu năm 30, Nhi đồng học có tham vọng đóng vai trò khoa học "duy nhất macxít" về trẻ em. Nó giữ độc quyền nghiên cứu trẻ em, lần át giáo dục học và sinh lý học trẻ em. Nhi đồng học xuất hiện như là một khoa học phức hợp chứa đựng những kết quả nghiên cứu của những ngành khoa học riêng biệt nghiên cứu về con người đang phát triển. Việc nghiên cứu phức hợp, tổng hợp về trẻ em là một thành tựu đáng quý của tâm lý học và giáo dục học, nhưng người ta lại không tiến hành tổng hợp khoa học. Nhi đồng học không thể phân tích những tư liệu tâm lý học, giải phẫu học, sinh lý học và giáo dục học vì nó coi cơ sở của sự tổng hợp là việc tính tới tác động của "hai nhân tố" (môi trường và tính di truyền) được hiểu một cách máy móc dường như quyết định trực tiếp quá trình phát triển.

Trong khi hoà lẫn những đặc điểm về chất của con người đang phát triển vào đặc trưng sinh học

và thay thế việc nghiên cứu nhân cách trẻ em bằng việc nghiên cứu môi trường, Nhi đồng học đã tỏ ra là một lý thuyết phản tâm lý học. Các nhà Nhi đồng học coi tâm lý học là "khoa học về yếu tố chủ quan" mà không hiểu được những biến đổi do sự cải tổ có tính chất duy vật biện chứng của khoa học đó tạo ra.

Những quan điểm duy tâm và máy móc của Nhi đồng học, lý thuyết phản tâm lý học của nó đã bị phê phán ngay từ đầu những năm 30. Tuy nhiên sự phê phán Nhi đồng học nhiều khi đã dẫn đến chỗ phủ nhận những kết quả tích cực mà các nhà bác học Xô viết có nhiều liên hệ với Nhi đồng học bằng cách này hay cách khác đã đạt tới, đồng thời lại có công phát triển một cách sáng tạo tâm lý học.

Thời kỳ này không thể không nói tới P.P. Blônxki (1884-1941) là người đã đóng một vai trò đáng kể trong việc xây dựng nền sự phạm và tâm lý học Xô viết. Mặc dù quan niệm về sự phát triển tâm lý trẻ em như là sự lặp lại ngắn ngủi của sự phát triển lịch sử của con người theo thuyết nguồn gốc sinh học, ông đã đặt ra và giải quyết thành công vấn đề sự phát triển ý thức của người đang trưởng thành, bảo vệ quan niệm duy vật về tâm lý và sự phát triển của nó ở trẻ em.

Những tư tưởng của L.S Vưgôtxki (1896 - 1934) có ý nghĩa chủ yếu đối với sự phát triển tâm lý học trẻ em Xô viết. Lý luận về sự phát triển các chức năng tâm lý bậc cao của ông là một cống hiến quan trọng. Nó được hình thành trong những năm 20-30. Vưgôtxki đã nêu lên tư tưởng cho rằng, lao động, hoạt động có công cụ đã làm biến đổi kiểu hành vi của con người, khiến cho con người khác với động vật. Sự khác biệt này thể hiện ở tính chất gián tiếp của hoạt động của họ. Tính chất gián tiếp này có được là do hoạt động tâm lý con người sử dụng các ký hiệu (từ, chữ số...) tương tự như con người sử dụng công cụ trong hoạt động thực tiễn, bên ngoài. Xét về mặt tâm lý học, điểm giống nhau giữa công cụ và ký hiệu là ở chỗ, chúng cho phép thực hiện một hoạt động gián tiếp. Sự khác biệt giữa công cụ và ký hiệu thể hiện ở phương hướng khác nhau của chúng. Công cụ hướng ra bên ngoài, nó gây ra những biến đổi trong đối tượng. Ký hiệu hướng vào bên trong, nó tác động tới hành vi, tâm lý của con người. Việc sử dụng ký hiệu đã làm biến đổi toàn bộ hoạt động tâm lý của con người tương tự như việc sử dụng các công cụ đã làm biến đổi hoạt động tự nhiên của các cơ quan và tăng cường mở rộng vô hạn những khả năng hoạt động tâm lý.

Vygotski đề cao vai trò của dạy học. Ông cho sự phát triển của con người diễn ra trong quá trình nắm vững tất cả các phương tiện này (cả công cụ và ký hiệu) bằng con đường giáo dục. Chính vì vậy dạy học chiếm vị trí trung tâm trong toàn bộ hệ thống tổ chức cuộc sống của trẻ em, đồng thời quyết định sự phát triển của tâm lý trẻ em. Do đó không thể xem xét sự phát triển tâm lý bên ngoài môi trường xã hội mà trong đó tiến hành lĩnh hội các phương tiện ký hiệu cho phép nắm vững kinh nghiệm của các thế hệ trước; cũng không thể hiện sự phát triển tâm lý bên ngoài việc giáo dục. Như vậy trong lý luận tâm lý học của L.S. Vygotski thể hiện tư tưởng duy vật biện chứng về bản chất xã hội của con người.

Trong khi nghiên cứu sâu sắc sự hình thành các tác động như là các ký hiệu, ông đã nhận thấy: thoát đầu ý nghĩa của động tác do hoàn cảnh khách quan tạo ra, còn sau đó những người xung quanh đứa trẻ tạo ra. Vygotski cũng theo dõi quy luật này qua những ví dụ về sự hình thành ngôn ngữ ở đứa trẻ. Từ ngữ biểu đạt quan hệ với sự vật. Mức độ thứ nhất: mỗi liên hệ khách quan này giữa từ ngữ và sự vật được người lớn sử dụng như là phương tiện giao tiếp với

đưa trẻ; mức độ thứ 2: từ ngữ trở nên hiểu được đối với đứa trẻ; mức độ thứ 3: thoát đầu từ ngữ là phương tiện tác động tới những người khác đã trở thành phương tiện điều khiển bản thân.

Như vậy, xét về mặt phát sinh, đằng sau tất cả các chức năng tâm lý bậc cao là những quan hệ xã hội của con người. L.S. Vưgôtxki viết rằng: bản chất tâm lý của con người là toàn bộ các quan hệ xã hội được chuyển vào bên trong và trở thành những chức năng của nhân cách và những hình thức cấu trúc của nó. Ông đã chứng minh rằng: những chức năng tâm lý bậc cao thoát đầu được hình thành trong đó dưới dạng những quan hệ người - người và chỉ về sau mới trở thành những chức năng tâm lý của cá nhân. Ông viết: "Mọi chức năng tâm lý bậc cao cần phải trải qua giai đoạn bên ngoài trong sự phát triển của mình, vì ban đầu nó là chức năng xã hội".

S.L. Rubinstêin (1889 - 1960) với những công trình nghiên cứu của mình có ảnh hưởng không nhỏ đến sự hình thành tiếp tục lý thuyết về tâm lý học trẻ em. Ông đã phân tích tỷ mỉ những đặc điểm phát triển tâm lý của trẻ, những quá trình tâm lý và nhân cách nói chung. Thống nhất với L.S. Vưgôtxki về vai trò của dạy

học đối với sự phát triển tâm lý trẻ em, ông đã có những giải thích mới chứng minh sự thống nhất của các quá trình đó. Cùng với L.S. Vưgôtxki, những tư tưởng của S.L.Rubinstêin là cơ sở cho sự hình thành tâm lý học trẻ em Xô viết.

Kế tục và phát triển những tư tưởng của L.S. Vưgôtxki, A.N. Lêônchiev, D.B. Encônin, A.R.Luria, V.V Đavưđov v.v... đã đi sâu nghiên cứu lý thuyết hoạt động. Lý thuyết này là thành tựu quan trọng vào bậc nhất của tâm lý học thế kỷ XX. A.N.Lêônchiev (1903-1979), nhà tâm lý học xuất sắc, là người có nhiều công trình lớn. Công trình đầu tiên của ông là "sự phát triển trí nhớ" (1931). Từ đầu những năm 1930 A.N.Lêônchiev bắt đầu nghiên cứu những vấn đề lý thuyết hoạt động trong tâm lý học, cùng trong những năm ấy ông đã tiến hành thực nghiệm nghiên cứu nguồn gốc của tính cảm ở người. Ông giải quyết những vấn đề phương pháp luận cơ bản nhất của tâm lý học macxít; vấn đề hoạt động, vấn đề ý thức và vấn đề nhân cách.

Đối với lĩnh vực tâm lý trẻ em, Lêônchiev cũng rất quan tâm. Nhiều vấn đề lý luận về sự phát triển tâm lý trẻ em đã được ông đặt ra và giải quyết. Những tư

tưởng này có ý nghĩa định hướng về mặt phương pháp luận cho các nghiên cứu về em lý trẻ em.

Dựa trên lý thuyết hiện đại về nguồn gốc loài người ông cho rằng: khi sinh ra trẻ đã có những khả năng để tiếp tục phát triển, A.N.Lêônchiev đã đi đến kết luận: "Như vậy là kể từ người Crômanhon, tức là người với nghĩa thực là người, con người đã có tất cả những thuộc tính hình thái cần thiết cho quá trình phát triển xã hội - lịch sử vô tận sau này của con người - bấy giờ quá trình không đòi hỏi bất cứ một biến đổi nào trong bản chất di truyền của con người nữa, đó chính tiến trình phát triển thực sự của con người trong suốt vạn năm nay, từ những đại biểu đầu tiên của loài Hômo Sapiens cho đến chúng ta; một mặt là những biến đổi khác thường, vô song về mức độ và nhịp độ ngày càng lớn trong điều kiện và cách sống của con người; mặt khác là sự ổn định của những đặc điểm hình thái loài người, sự thay đổi của những đặc điểm này không vượt ra ngoài giới hạn của các biến dạng không có ý nghĩa thích nghi cơ bản về mặt xã hội". Về mặt hình thái sinh lý của các cơ quan cấp cao của hệ thần kinh, do tác động của lao động giao lưu bằng ngôn ngữ và đời sống xã hội, các bộ phận cấp cao của hệ thần kinh

ngày càng trở nên linh hoạt và mềm dẻo hơn, ngày càng dễ thích ứng với việc tạo ra trong quá trình sinh sống những hình thái hành vi mới và những năng lực mới. Chính cơ cấu ấy của các bộ phận cấp cao của hệ thần kinh về các thuộc tính của hệ thần kinh được ghi lại bằng di truyền trong tiến trình phát triển của loài người.

Những luận điểm này có quan hệ chặt chẽ với việc xem xét vấn đề động lực phát triển tâm lý trẻ em. Theo Lêônchiev việc giải quyết vấn đề động lực phát triển tâm lý trẻ em là hết sức quan trọng. Sự thay đổi vị trí mà đứa trẻ chiếm trong hệ thống quan hệ xã hội là điều đầu tiên phải nêu lên khi muốn tìm cách giải quyết vấn đề này. Tuy vậy các quy định trực tiếp sự phát triển tâm lý của trẻ em là sự phát triển hoạt động ấy lại phụ thuộc vào những điều kiện sống hiện có của các em. Như vậy, khi nghiên cứu sự phát triển tâm lý trẻ cần xuất phát từ sự phân tích hoạt động của trẻ xem hoạt động ấy hình thành trong những điều kiện cụ thể xác định đời sống trẻ em như thế nào. Lêônchiev cũng lưu ý rằng: cuộc sống hay hoạt động nói chung không chấp nối máy móc từ những dạng hoạt động riêng biệt. Có những dạng hoạt động trong giai đoạn này là

chủ đạo và có ý nghĩa lớn đối với sự phát triển tiếp tục của nhân cách, có những dạng hoạt động có nghĩa nhỏ hơn. Có những dạng giữ vai trò chủ yếu trong sự phát triển, có những dạng giữ vai trò phụ thuộc. Cho nên cần nói rằng, sự phát triển tâm lý phụ thuộc không phải vào sự hoạt động nói chung mà vào hoạt động chủ đạo. Từ đó có thể nói: Mỗi giai đoạn phát triển tâm lý đặc trưng bởi một quan hệ nhất định của đứa trẻ đối với thực tế, bởi một kiểu hoạt động chủ đạo của nó. Và dấu hiệu chuyển từ giai đoạn này sang giai đoạn khác chính là sự thay đổi kiểu hoạt động chủ đạo, quan hệ chủ đạo của đứa trẻ đối với hiện thực.

Đi sâu nghiên cứu hoạt động chủ đạo, Lêônchiev đã chỉ ra: cơ sở của những biến đổi đặc trưng cho sự phát triển tâm lý của trẻ là việc thay thế hoạt động chủ đạo. Những biến đổi này diễn ra trong đặc tính tâm lý của hành động. Tùy theo chỗ hành động tham gia vào hoạt động nào, hành động sẽ mang đặc tính tâm lý này hay khác. Cũng như vậy, sự ý thức suy xét của đứa trẻ và các hiện tượng của thực tế diễn ra trong mối liên hệ với hoạt động của nó. Những biến đổi này còn diễn ra trong các quá trình tâm lý, trong các chức năng tâm sinh lý.

Tim hiểu quá trình biến đổi bên trong các giai đoạn phát triển của trẻ, ông đưa ra hai hướng: hướng cơ bản, quyết định là từ những biến đổi bước đầu trong phạm vi các quan hệ đời sống, hoạt động đến sự phát triển hành động, thao tác, chức năng; hướng khác là từ sự sắp xếp lại các chức năng, các thao tác, nó xuất hiện phụ thuộc vào sự phát triển diện hoạt động của trẻ. Lêônchiev nhấn mạnh đến những quan hệ với thế giới xung quanh mà đưa trẻ tham gia vào. Theo ông xét về thực chất đó là những quan hệ xã hội. Vì vậy, mỗi hoạt động của trẻ biểu hiện không chỉ quan hệ của nó đối với chính đối tượng mà còn thể hiện những quan hệ xã hội hiện tại nữa.

Ở lứa tuổi mầm non, Lêônchiev có các nghiên cứu về lĩnh vực các hoạt động của trẻ - với tư cách là động lực cơ bản của sự phát triển tâm lý trong giai đoạn này. ông đã phân tích sâu sắc cơ sở tâm lý học của hoạt động vui chơi - hoạt động chủ đạo của tuổi mẫu giáo, chỉ ra những nội dung cơ bản và các đặc điểm đặc trưng của nó.

Chuyên nghiên cứu sự phát triển tâm lý của trẻ thơ và học sinh, Đ.B. Encônin (sinh năm 1904) đã tiến hành những công trình nghiên cứu cơ bản về trò

chơi và ngôn ngữ của trẻ, đặc điểm tâm lý của học sinh cấp I và tuổi thiếu niên. Những công trình do ông tiến hành cùng với V.V. Đavưđov về khả năng lứa tuổi trong việc lĩnh hội tự thức đã dẫn tới một quan niệm mới về các cơ sở tâm lý của việc dạy học.

Đối với sự phát triển tâm lý trẻ em, Encônin thống nhất với Lêônchiev, cũng quan niệm rằng: Tất cả trẻ em, không phân biệt chủng tộc và các điều kiện kinh tế - xã hội cụ thể ở nơi chúng sinh ra, ngay từ lúc chúng ra đời đều có những đặc điểm hình thái - sinh lý của con người nói chung về cơ bản như nhau. Những đặc điểm này làm nền tảng cho toàn bộ sự phát triển tâm lý sau này và đảm bảo cho trẻ đạt được trình độ phát triển cần thiết trong những điều kiện xã hội - lịch sử cụ thể của đời sống xã hội. Mức độ phát triển thể chất của trẻ ở mỗi thời điểm nhất định và những đặc điểm hoạt động thần kinh cấp cao của nó là điều kiện cần thiết cho trẻ phát triển với tư cách là một thành viên của xã hội, phát triển tâm lý và ý thức của trẻ. Tuy nhiên, những cái đó cần thiết như là các điều kiện để phát triển tâm lý chứ bản thân chúng không hề định ra tiến trình cũng như mức độ phát triển tâm lý của trẻ. Trong quá trình phát triển, đứa trẻ tham gia vào những

quan hệ với thế giới đồ vật và hiện tượng xung quanh nó do các thể hệ trước tạo ra. Trẻ không thụ động thích nghi với thế giới đồ vật của loài người, mà chủ động tiếp thu tất cả những thành tựu của loài người, nắm lấy nó. Những năng lực và chức năng hình thành ở con người trong quá trình ấy là các cấu tạo tâm lý mới. Đối với những cấu tạo này, các cơ chế và quá trình bẩm sinh di truyền chỉ là những điều kiện cần thiết bên trong giúp cho các cấu tạo tâm lý mới có thể xuất hiện, nhưng những cơ chế và quá trình ấy không quy định cả các thành phần lẫn chất lượng chuyên biệt của các cấu tạo mới ấy.

Về vấn đề nguồn gốc sự phát triển tâm lý, Encônin cho giáo dục và người lớn có vai trò quan trọng. Chỉ có thông qua người lớn và nhờ có người lớn trẻ mới nắm được sự phong phú của hiện thực. Hoạt động của trẻ trong quan hệ với thế giới đồ vật bao giờ cũng phải lấy quan hệ giữa trẻ với người lớn làm khâu trung gian. Nhưng ông cũng nhấn mạnh rằng: Chỉ có hoạt động của bản thân trẻ để nắm thực tại mới là động lực làm cho trẻ, với cương vị là thành viên của xã hội phát triển được tâm lý và ý thức của mình. Hoạt động ấy phải công qua quan hệ với người lớn, người

mang trong mình toàn bộ sự phong phú mà loài người đã tích lũy được. Encônin còn là người đã đi sâu nghiên cứu các giai đoạn phát triển tâm lý của trẻ em. Quan niệm của ông cùng với những phân tích, lý giải sâu sắc về vấn đề này đã đóng góp cho nền tâm lý học Xô viết những tư tưởng đáng giá.

Một tác giả nữa của nền tâm lý học trẻ em Xô viết còn được nhắc đến là P.Ia.Ganperin (sinh năm 1902). Các công trình chủ yếu của ông đề cập đến lý thuyết hình thành hành động trí tuệ theo giai đoạn. Thuyết này được xây dựng trong những năm 50. Tư tưởng trung tâm của thuyết này là: Việc tiếp thu tri thức được thực hiện trong quá trình hoạt động của trẻ em và học sinh trung điều kiện các em thực hiện một hệ thống hành động nhất định. Con người không tiếp thu hoạt động tư duy và tự nhiên dưới dạng có sẵn mà học tập suy nghĩ, lĩnh hội những thao tác tư duy. Nhà giáo dục phải khéo léo điều khiển quá trình này, kiểm tra không chỉ có các kết quả của hoạt động tư duy mà còn cả tiến trình hoạt động đó nữa.

Dựa trên nguyên tắc thống nhất giữa ý thức và hoạt động, Ganperin cùng với cộng tác viên của ông xem xét sự lĩnh hội tri thức như là một quá trình diễn ra

do kết quả thực hiện và lĩnh hội những hành động nhất định. Theo quan điểm này, hình thức xuất phát của hoạt động tâm lý là hình thức vật chất, bên ngoài, thực hiện nhằm biến đổi các đối tượng của thế giới xung quanh. Những thủ thuật mới của hoạt động tâm lý, tư duy bên trong không thể được lĩnh hội bằng cách nào khác là thông qua giai đoạn hoạt động vật chất bên ngoài - hoạt động với những đối tượng thực hay hoạt động với các mô hình. Giai đoạn tiếp theo là giai đoạn nói to lên, giải thích to lên tiến trình của các thao tác. Hành động từ hình thức bên ngoài biến thành hình thức bên trong. Cuối cùng, ở giai đoạn cuối hành động được thực hiện trong diện bên trong. Đó là sự vận dụng các tri thức trong các thao tác tư duy. Tiến trình và chất lượng lĩnh hội được quyết định bởi bộ phận định hướng của hoạt động nhận thức. Đó là toàn bộ những điều kiện khách quan mà chủ thể nhận thức hướng vào đó khi thực hiện hành động.

Trong lĩnh vực nghiên cứu trẻ em tiền học đường phải kể đến những nhà tâm lý học A.Ba Zaporjets với tác phẩm tiêu biểu là "Cơ sở tâm lý học của giáo dục tiền học đường, L.A. Venger với "Chẩn đoán sự phát triển trí tuệ của trẻ tiền học đường", V.X

Mukhina với "Tâm lý học tiền học đường", "Sự phát triển của trẻ em tiền học đường" v.v...

Nền tâm lý học trẻ em Liên Xô đã tích lũy được nhiều tài liệu về những nghiên cứu tâm lý trẻ. Hầu hết các mặt của đời sống tâm lý đã được nghiên cứu khá tỉ mỉ: các quá trình tâm lý, ý chí, tình cảm, ngôn ngữ..., sự hình thành và phát triển động cơ, hành vi, sự lĩnh hội khái niệm, sự phát triển các hoạt động... đều được nghiên cứu sâu sắc ở tất cả các lứa tuổi.

Những nghiên cứu về tâm lý trẻ em không chỉ tích lũy được những tài liệu phong phú mà còn được áp dụng có hiệu quả vào thực tiễn sư phạm. Không thể phủ nhận rằng, nền giáo dục Xô viết đã thu được những thành công lớn lao trong việc giáo dục trẻ trong suốt thời gian tồn tại của Liên bang Xô viết cho đến nay.

Những quan điểm lý luận và những nghiên cứu thực nghiệm của nền tâm lý Liên Xô có ảnh hưởng mạnh mẽ đến sự phát triển tâm lý trẻ em nhiều nước, đặc biệt là các nước Đông Âu như Cộng hòa Dân chủ Đức, Bungari, Tiệp Khắc... và Việt Nam.

Created by AM Word₂CHM



IV. TÂM LÝ HỌC TRẺ EM Ở CÁC NƯỚC PHƯƠNG TÂY

TÀI LIỆU M LỬA TUỔI MẦM NON → Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM → Chương 2: LỊCH SỬ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ HỌC TRẺ EM

Vào thế kỷ XX các nhà khoa học ngày càng quan tâm đến đặc điểm và quy luật phát triển tâm lý của trẻ. Việc nghiên cứu sâu hơn về tâm lý trẻ, sự tiến hành nhiều nghiên cứu đa dạng, phong phú và độc đáo về tư duy, ngôn ngữ, sự hình thành biểu tượng và khái niệm... làm cơ sở cho các nhà tâm lý học ở nhiều nước trên thế giới xây dựng những lý thuyết mới về sự phát triển tâm lý, nhân cách của trẻ em. Những lý thuyết này góp phần to lớn vào sự phát triển của tâm lý học trẻ em hiện đại và tư tưởng của nó vẫn được sử dụng và phát triển cho đến nay.

Ở các nước phương Tây như: Pháp, Thụy Sĩ, Bỉ, Áo, Anh, Mỹ, Đức, Canada, thời kỳ này có nhiều tác giả nghiên cứu các vấn đề về tâm lý học trẻ em. Những nghiên cứu này có thể khái quát thành 3 khu vực:

Tâm lý học phát sinh: gồm những thành tựu nghiên cứu về các giai đoạn phát triển của trẻ từ khi

mới sinh cho đến tuổi trưởng thành, đặc biệt là lứa tuổi tiền học đường và tuổi học đường.

Tâm lý học chức năng: đi sâu vào một số mặt của cuộc sống tinh thần và hành vi theo các giai đoạn phát triển, lựa chọn trong số đó những vấn đề cần thiết và chuyên biệt hơn phục vụ cho các nhà giáo dục.

Tâm lý học sai biệt: nhấn mạnh những biến đổi tâm lý theo tính cách, giới tính và môi trường.

Những tác giả lớn là: J.Piaget (Thụy Sĩ với "Ngôn ngữ và tư duy ở trẻ em" (1924), "Tâm lý học về trí thông minh" (1947), Sự hình thành biểu tượng ở trẻ em" (1945)...; H.Wallon (Pháp) với sự phát triển tâm lý của trẻ em" (1941), "Nguồn gốc của tư duy trẻ em" (1945), "Nguồn gốc của tính cách trẻ" (1954)...; S Freud (Áo) với "Nhập môn phân tâm học" (1921)...; H.Piéron (Pháp) với "Tâm lý học sai biệt" (1949), "Sự phát triển của trí nhớ" (1910)...; Agesell (Mỹ) với "Trẻ nhỏ dưới nền giáo dục hiện đại" (1949) "Trẻ em từ 5 đến 10 tuổi" (1949)... Ngoài ra còn nhiều những tác giả nổi tiếng khác như: R.Zazzo (Pháp), Cư.Buller (Đức), L.M Terman (Mỹ), J.Varendouck (Bỉ), A.Freud (Áo), G.Heuyer (Pháp) v.v...

Ở những nước này tâm lý học trẻ em phát triển nhanh: tâm lý học trẻ em của những năm 1880 với Preyer không phải là tâm lý học trẻ em năm 1910 với Baldwil, Binet và Stern, cũng không phải là tâm lý học trẻ em của những năm 1940 của Wallon, Piaget hay Gesell. Nó có xu hướng chia ra theo những ngạch khác nhau dựa theo lĩnh vực nghiên cứu và phương pháp được tuyển dụng và có những đặc điểm đặc trưng cho mỗi nước.

Sự phát triển này được thể hiện bởi số lượng lớn những công trình được công bố, sự thành lập những học viện và những tạp chí chuyên ngành, sự tổ chức những hội nghị quốc tế dành cho tâm lý học trẻ em. Tâm lý học trẻ em sử dụng những thuật ngữ chuyên biệt, những phương pháp của nó được chính xác hoá, những cách lý giải của nó được thay đổi. Sự phát triển của các phương pháp nghiên cứu tâm lý trẻ cũng dễ nhận thấy: số lượng tăng, nhưng chủ yếu là trở nên nghiêm ngặt hơn, đòi hỏi một sự đào tạo lâu và khó đối với những người sử dụng.

Những phạm trù tâm lý vẫn luôn được quan tâm nghiên cứu là đời sống trí tuệ, tình cảm, xã hội, tính cách; nhưng những vấn đề mà người ta đặt ra, cả

cách thức đặt vấn đề và trả lời các vấn đề đó không giống nhau. Sự phát triển của tâm lý học trẻ em được phản ánh ở đây là sự phát triển về mặt những khái niệm, quan niệm của tâm lý học trẻ em. Tâm lý học hành vi, phân tâm học, tâm lý học về hình thành xã hội học đo lường là những ví dụ điển hình về việc đào sâu nghiên cứu của những trào lưu lớn về nghiên cứu trẻ em ở phương Tây.

Sự khác nhau trong nghiên cứu tâm lý trẻ em cũng được thể hiện ở các nước. Có những đặc điểm phân biệt tâm lý học trẻ em của nước này với nước khác. Ở Mỹ, tâm lý học rất phát triển, có thể nói giữ vai trò đi đầu trong các khoa học xã hội. Trong nghiên cứu trẻ em, nó kết hợp rất chặt chẽ với phương pháp thống kê và quan tâm nhiều tới nhân cách, quá trình phát triển cũng như những khó khăn để thích ứng của trẻ. Tâm lý học Mỹ chịu ảnh hưởng mạnh mẽ của chủ nghĩa hành vi rồi đến phân tâm học. Nổi lên hàng đầu trong tâm lý học trẻ em ngày nay phải kể đến các công trình của Bruner. Tâm lý học Anh có nhiều điểm giống với tâm lý học Mỹ, do có quan hệ gần gũi về ngôn ngữ và văn hoá, nhưng nó cũng có những nét gần với tâm lý học của các nước Tây Âu khác. Ở Đức việc nghiên

cứu tâm lý học cũng dựa vào các phương pháp thực nghiệm và chịu ảnh hưởng mạnh mẽ của truyền thống triết học. Thời kỳ Thế chiến II, nền tâm lý học Đức có sự khủng hoảng trầm trọng do loại bỏ tâm lý học khoa học, nhưng từ khi chiến tranh kết thúc những nghiên cứu về trẻ em đã tiếp tục mạnh mẽ. Ở Pháp, tâm lý học còn chưa chiếm được vị trí như ở Mỹ, tuy nhiên, kể từ thời Binet (cuối TK XIX đầu TK XX) đã có những phát triển đáng kể. Cùng với Thụy Sĩ và Bỉ, tâm lý học ở Pháp đã góp phần đáng kể vào sự phát triển mạnh mẽ của tâm lý học ở các nước nói tiếng Pháp. Việc nghiên cứu sự phát triển tư duy của trẻ em đã tạo ra những công trình nổi tiếng. Ngày nay những trào lưu khác cũng được phát triển ở đây như: phân tâm học, tính cách học, tâm lý học xã hội...

Nền tâm lý học trẻ em phương Tây đã được thế giới biết đến bởi nhiều công trình nổi tiếng của các nhà nghiên cứu lỗi lạc Jean Piaget (1896 - 1980), nhà tâm lý học người Thụy Sĩ, là một người nổi bật trong số đó.

Những nghiên cứu đầu tiên của Piaget là về logic của trẻ em (các giai đoạn phát triển trí tuệ) biểu hiện trong ngôn ngữ tự phát của chúng. Xuất phát từ

quan niệm cho rằng, chức năng của logic là chứng minh và kiểm nghiệm, Piaget đã phát hiện rằng, cho tới 7, 8 tuổi trong ngôn ngữ tự phát của trẻ em hình thức độc thoại vẫn chiếm ưu thế, các phán đoán của chúng thường có tính chất chồng ghép và các suy lý mang tính chất chuyển quy (transduction). Piaget kết luận rằng, trẻ em ở lứa tuổi này có một giai đoạn gọi là: "tự ngã trung tâm" (duy kỷ) - một giai đoạn tiền logic mà trong đó trẻ em còn chưa biết các liên hệ, chưa biết đến quan điểm của người khác và các quan hệ tương hỗ nên chúng chưa thấy cần thiết phải có sự truyền đạt cũng như sự chứng minh, chưa biết được sự tất yếu logic và do đó không nhạy cảm đối với mâu thuẫn. Tình trạng tự ngã trung tâm mãi tới 11, 12 tuổi mới biến mất khi xuất hiện khả năng suy lý và tính chất có thể đảo ngược của nó, mà nhờ đó đứa trẻ có ý thức về tính chất riêng trong suy nghĩ của mình.

Piaget nghiên cứu cái logic tạo nên hình thức của sự suy nghĩ, nội dung của sự suy nghĩ này trong cuốn "Biểu tượng của trẻ về thế giới" và của "Quan hệ nhân quả vật lý ở trẻ em" (Piaget 1926, 1927).

Nhờ hỏi trẻ em về các ý niệm như sự suy nghĩ, các tên gọi và các giấc mơ, Piaget đã phát hiện

ra các giai đoạn của chủ nghĩa hiện thực. Chủ nghĩa hiện thực đó của trẻ em là "một xu hướng tự phát và trực tiếp lẫn lộn các chủ nghĩa và đối tượng được chủ nghĩa, cái bên trong với cái bên ngoài cũng như lẫn lộn cái tâm lý với cái vật lý..." (Piaget, 1926). Chủ nghĩa hiện thực này cũng đồng thời với tình trạng tự ngã trung tâm và rút cuộc cũng quy về tình trạng tự ngã trung tâm.

Những ý nghĩ mà trẻ em phát biểu về các ý niệm như ý thức, cuộc sống, về nguồn gốc của sự vật, về sự vận động, về các máy móc v.v... đã cho phép Piaget xác định được giai đoạn tiền nhân quả, gắn liền mật thiết với chủ nghĩa tự nhiên mà trong giai đoạn này sự giải thích của trẻ em về các hiện tượng thường xuất hiện dưới hình thức thuyết vật linh luận, mục đích luận, nhân tạo luận.

Về mặt xã hội, chủ nghĩa tự nhiên về trí tuệ của đứa trẻ bộc lộ ra ở chủ nghĩa tự nhiên đạo đức, bao gồm thái độ kính trọng một chiều đối với người lớn, tuân theo những lời căn dặn một cách cứng nhắc... Chủ nghĩa hiện thực đạo đức đó được Piaget vạch rõ trong các nghiên cứu của ông về trò chơi của trẻ em và phán đoán đạo đức của chúng, sẽ dần dần

biến mất dưới ảnh hưởng của sự hợp tác giữa những trẻ cùng tuổi mà ta thấy khi trẻ lên 7, 8 tuổi. Đây cũng là một hình thức của chủ nghĩa tự ngã trung tâm.

Tình trạng tự ngã trung tâm dưới các hình thức xã hội, ngôn ngữ, logic và trí tuệ của nó là đặc điểm của tâm lý trẻ em từ 3 đến 7-8 tuổi. Tình trạng này sẽ giảm bớt nhờ ảnh hưởng của sự xã hội hoá và đặc biệt là nhờ ảnh hưởng của sự tranh luận và hợp tác giữa những trẻ ngang tuổi nhau. Như vậy đời sống xã hội là cần thiết cho sự phát triển trí tuệ của trẻ. Trong sự phát triển đó, những tiến bộ của logic sẽ quy định những tiến bộ về nhận thức của trẻ.

Cho đến lúc này những công trình nghiên cứu của Piaget chủ yếu chỉ nhằm vào vấn đề trí tuệ ngôn ngữ. Với các tác phẩm "Sự nảy sinh của trí tuệ ở trẻ em" (Piaget, 1936) và "Sự hình thành các hiện thực ở trẻ" (Piaget, 1937), ông bắt đầu nghiên cứu sang thời kỳ trước khi có ngôn ngữ. Từ những quan sát tỷ mỉ trên 3 người con mình, Piaget đã phát hiện ra 6 giai đoạn trong sự hình thành trí tuệ cảm giác - vận động của trẻ em mà thường kết thúc vào khoảng một năm rưỡi. Từ hệ thống những động tác tự động mà trẻ em sẵn có khi mới sinh ra, đưa trẻ đồng hoá vào hoạt

động của hệ thống này những đối tượng ngày càng đa dạng, rồi dần dần biến đổi chúng đi để thích ứng với cấu tạo của các sự vật và những liên hệ về không gian và thời gian giữa các sự vật này. Cuối cùng sẽ đi tới việc hình thành nên những lược đồ phản xạ - hệ thống ngày càng nhiều cơ động hơn rồi sẽ được tổ chức thành một cấu trúc lược đồ tổng quát xác định nên trí tuệ cảm giác - động tác. Song song với điều đó đứa trẻ cũng đạt tới một hiểu biết về cấu trúc không gian - thời gian của thế giới xung quanh nó. Lý thuyết về sự đồng hoá mà Piaget phác họa ra khi giải thích trí tuệ cảm giác - vận động của đứa trẻ sẽ làm biến đổi phương pháp và cách định hướng của ông trong những công trình nghiên cứu sau này trên đối tượng trẻ em từ 3 đến 11 - 12 tuổi và trên thanh thiếu niên. Bây giờ ngoài phương pháp hỏi đáp tiến hành dưới hình thức trò chuyện tự nhiên thoải mái với đứa trẻ, ông còn kết hợp thêm cách để trẻ vận dụng những vật liệu khác nhau sẽ định hướng cho cuộc trò chuyện và làm cho nội dung cuộc trò chuyện này có tính chất cụ thể và thực hành. Dùng phương pháp mới này, Piaget dự định "nhằm đạt tới những cơ chế hình thành nên bản thân ý chí, nhằm tìm tòi xem các lược đồ cảm giác động tác trong sự đồng hoá trí tuệ đã diễn ra như thế nào trên

phương diện tư tưởng để trở thành những hệ thống thao tác" và đã khiến cho đứa trẻ "đi từ trạng thái tiền logic có tính chất trực giác và tự ngã trung tâm để tiến tới chỗ có sự phối hợp hợp lý vừa có tính chất diễn kịch vừa có tính chất thực nghiệm" (Piaget và Szêminxka, 1941).

Trong cuốn "Quá trình sinh thành của số lượng ở trẻ em" ("Piaget và Szêminxka, 1941"), các tác giả nghiên cứu hệ thống những thao tác số học. Tác phẩm "Sự phát triển của các số lượng vật lý ở trẻ em" (Piaget và Inelde, 1941) liên quan đến sự nghiên cứu quá trình sinh thành những khái niệm khác nhau về sự bảo tồn. Những công trình nghiên cứu này đã giúp Piaget phác họa ra lý thuyết về thao tác trí tuệ. Tiếp đó Piaget đi sâu vào vấn đề quan trọng là sự chuyển hoá từ trí tuệ cảm giác vận động sang trí tuệ thao tác, bằng cách đi sâu phân tích sự bắt chước, trò chơi và giấc mơ của các trẻ em nhỏ tuổi (Piaget, 1945). Ông đã chỉ ra tư duy đã nảy sinh và hình thành như thế nào trong lòng của hoạt động cảm giác vận động.

Sau công trình về sự hình thành các thao tác thời gian và các thao tác động học ở trẻ em năm 1946, Piaget tổng hợp lại sự phát triển trí tuệ của trẻ em và

những điều kiện của sự phát triển đó trong tác phẩm "Tâm lý học về trí thông minh" (1947). Đây là tác phẩm cô đọng nhất và cho ta một cái nhìn đầy đủ về quan niệm của Piaget đối với trí tuệ và đối với sự phát triển tâm lý.

Tiếp đó, cùng với các cộng sự, Piaget tiếp tục tiến hành nghiên cứu sự hình thành các thao tác không gian và hình học ở trẻ em và thiếu niên; rồi đến các thao tác sơ đẳng về phân loại và phân hạng. Những vấn đề này được trình bày trong cuốn "Quá trình hình thành các cấu trúc logic sơ đẳng".

Ở Piaget chúng ta thấy giữa logic và tâm lý học phát sinh có mối liên hệ rất mật thiết. Những công trình nghiên cứu của ông về trẻ em đã được tiến hành dưới góc độ logic. Các kết quả thu nhận được về sự phát triển cái logic của trẻ mà Piaget đã thử tiến tới một sự tổng hợp ban đầu về logic học trong một số tác phẩm của ông.

Chính trong tác phẩm "Nhập môn cho nhận thức luận phát sinh" (Piaget, 1950), đã sử dụng tất cả những phát kiến của mình trong tâm lý học trẻ em để làm một sự tổng hợp mạnh mẽ trong đó ông đưa ra

một cách giải thích độc đáo về sự phát triển của các khoa học; về mối quan hệ giữa các khoa học và về phương hướng phát triển của chúng.

Song song với những công trình nghiên cứu về trí tuệ và logic Piaget cũng đã có những công trình nghiên cứu quan trọng về tri giác và mối quan hệ của nó đối với trí tuệ. Những nghiên cứu này đã được tổng hợp trong tác phẩm "Các cơ chế của tri giác" (1961). Mối quan hệ giữa trí tuệ và tình cảm cũng đã được ông nghiên cứu tới, đặc biệt trong các giáo trình giảng ở trường Xoocon (Pháp) năm 1953 - 1954.

Một tác giả nổi tiếng khác của nền tâm lý học phương Tây là Henri Wallon, nhà tâm lý học người Pháp (1879 - 1962).

Cũng như Piaget, Wallon nhấn mạnh đến mặt chất lượng của sự phát triển tâm lý trẻ em. Trái với những người hướng đến việc trắc định - coi những thay đổi diễn ra trong quá trình phát triển của trẻ em chỉ có thể lý giải bằng cách định lượng. Wallon coi sự phát triển tâm lý như là sự xây dựng từ từ được thực hiện bằng tác động qua lại giữa cá nhân và môi trường. Quan niệm của ông, cùng với Piaget, đối lập

với quan niệm coi sự phát triển như là sự thực hiện dần dần những chức năng tiền định. Nhưng nếu Piaget chủ yếu đi vào những quá trình của sự phát triển trí tuệ thì Walton chủ yếu nhấn mạnh vai trò của xúc cảm trong sự phát triển ban đầu của con người. Walton coi sự phát triển toàn bộ nhân cách là quan trọng, ông đã đề nghị đặc trưng hoá mỗi một thời kỳ phát triển bởi sự xuất hiện một nét bao trùm, tức là bởi sự bao trùm của chức năng lên tất cả các chức năng khác. Ông quan tâm đến việc nêu lên toàn bộ sự phát triển của đứa trẻ không tách rời ngay từ đầu mặt trí tuệ và tình cảm.

Ở giai đoạn phát triển ban đầu của trẻ em, Walton cho xúc cảm có một giá trị ưu tiên về chức năng. Những phản ứng mà Walton gọi là xúc cảm âm điệu là những dấu hiệu đầu tiên của sự phát triển tâm lý. Xúc cảm đối với Walton là bước phát triển trung gian giữa trình độ sinh lý. Những phản ứng có tính phản xạ và trình độ tâm lý cho phép trẻ em thích ứng dần với thế giới bên ngoài. Thế giới bên ngoài đầu tiên là thế giới con người, từ đó đứa trẻ nhận được sự an ủi, chăm sóc, làm thoả mãn những nhu cầu cơ bản của nó. Những xúc cảm sơ khai của trẻ em - khả năng

đưa trẻ có thể cảm nhận được thể hiện sự dễ chịu hay khó chịu là sự thể hiện quá trình phân biệt thể giới bên ngoài của nó.

Trong nền tâm lý học phương Tây không thể không nói đến S.Freud (1856 - 1939) bác sĩ tâm thần học người Áo, người khởi xướng phân tâm học trẻ em.

Những tìm tòi đầu tiên của Freud không nhằm vào tiến trình phát sinh của đời sống tâm lý mà nhằm vào sự vận hành của nó. Từ đó ông đã phát hiện ra các đặc điểm chưa từng được nói đến trong nghiên cứu các biểu hiện về thần kinh, trong phân tích các giấc mơ, các hăng hụt. Sự tìm tòi đó đã dẫn tới hai phát hiện độc đáo: Phát hiện về cái vô thức và cái bản năng. Những phát hiện này tạo nên các tiền đề và cơ sở của phân tâm học.

Những quan điểm cơ bản của phân tâm học do Freud đưa ra có thể tóm tắt ở những điểm sau:

Tâm lý con người gồm hai khu vực, một bên là ý thức, một bên là vô thức. Tình cảm và hành vi của con người chủ yếu do phần vô thức quyết định, có hiểu được cái vô thức mới hiểu được con người.

Con người sinh ra vốn có sẵn những bản năng, đó là những xung lực thôi thúc con người có những hành vi ứng xử nhất định. Được thoả mãn, thì tạo ra những khoái cảm, không được thoả mãn thì gây ra khó chịu hẫng hụt ám ức. Những nhu cầu và bản năng về ăn uống, tình dục, đại tiểu tiện và nói chung về "xác thịt" có chung một gốc là thể chất con người và cũng dễ chuyển hoá từ cái này sang cái khác, nếu về mặt này không được thoả mãn thì có thể tìm lối thoát về phía khác. Theo Freud, bản năng tình dục chiếm ưu thế, chi phối cuộc sống tình cảm của con người.

Để thoả mãn những nhu cầu bản năng phải vượt qua "thực tế". Thực tế này có hai mặt, một bên là khả năng tự nhiên, một bên là những ràng buộc của xã hội. Trẻ em sinh ra hoàn toàn bất lực, phụ thuộc vào sự chăm sóc của người lớn, không phải được thoả mãn ngay mọi đòi hỏi. Có những đòi hỏi phải trì hoãn nhiều khi bị cấm đoán, có những tình cảm, ý nghĩ không được phép bộc lộ, tóm lại nhiều tâm tư phải dồn nén xuống, biến thành vô thức. Phân tâm học cố gắng tìm hiểu những cơ cấu và cơ chế tâm lý được hình thành trong vô thức qua quá trình phát triển của trẻ từ bé đến lớn, trong cuộc sống bình thường cũng

như trong trường hợp bệnh lý.

Theo Freud, nhân cách con người gồm ba cấp: cái "Nó", cái "Tôi" và cái "Siêu tôi". Cái "Nó" gồm tất cả những xung lực bản năng thô thúc đưa trẻ đòi hỏi được thoả mãn để tìm khoái cảm. Về nguồn gốc, cái "Nó" là một hệ thống các nhu cầu có sức mạnh và động lực nhất định. Trong tâm lý, "Nó" đại diện cho những đòi hỏi của thể xác, đằng sau nó là các bản năng. Cái "Nó" có tính chất vô thức. Mâu thuẫn giữa đưa trẻ và thực tế dần dần tạo ra cái "Tôi", trẻ cảm nhận về bản thân mình đối lập với các đồ vật và những người khác, tức là cảm nhận được thực tế. Đó là nguồn gốc của cái "Tôi", sau này chính là phần ý thức của con người biết suy nghĩ và hành động theo đòi hỏi thực tế chứ không phải theo dục vọng của bản thân. Những cấm đoán, mệnh lệnh, khuyên bảo của người lớn dần dần được nhập tâm, biến thành vô thức chi phối hành vi của trẻ, đó là cái "Siêu Tôi". Freud cho rằng, việc xuất hiện cái "Siêu Tôi" là một sự kiện vừa có tính chất cá nhân, vừa có tính chất lịch sử. Cái "Siêu Tôi" được tạo ra và hoạt động như đại diện cho các lực lượng kiểm chế của cha mẹ và đảm nhiệm chức năng kiểm soát cái "Tôi", ra lệnh cho cái "Tôi". Theo Freud,

giữa ba cấp này luôn luôn xảy ra xung đột.

Một công hiến lớn của tâm lý học trẻ em phương Tây cho nền tâm lý học thế giới là phát kiến về tư tưởng và phương pháp đo lường tâm lý. Trong lĩnh vực này, A.Binet (1857 - 1911) cùng cộng tác với bác sĩ T.Simon, năm 1905 trong cuốn "Sự đo lường trí tuệ ở trẻ em" đã cho ra đời phương pháp trắc nghiệm dùng để đo lường trí tuệ trẻ em. Kể từ đây trong lĩnh vực tâm lý học thực hành bắt đầu xuất hiện nhiều công trình thực nghiệm và trắc nghiệm ngày càng thêm chính xác nhờ các phương tiện kỹ thuật tinh tế. Các hệ thống test (trắc nghiệm) đã được xây dựng nhằm theo dõi, đánh giá, định mức, so sánh tiến trình phát triển theo độ tuổi trên từng trẻ và giữa các trẻ lành mạnh và bệnh lý. Nhiều test cho trẻ trước tuổi học và lứa tuổi học sinh đã trở thành quen thuộc ở các nước trong giới tâm lý học và cả giới y học như test Binet -Simon, Gesell, Terman - Merrill, Denver, Raven, Brunet Lezine, Weschler, Gille v.v...

V. TÂM LÝ HỌC TRẺ EM VIỆT NAM



[TỔNG QUAN VỀ TÂM LÝ HỌC TRẺ EM](#) → [M LỬA TUỔI MẦM NON](#) → [Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM](#) → [Chương 2: LỊCH SỬ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ HỌC TRẺ EM](#)

Ở nước ta, tâm lý học lúc đầu chỉ xuất hiện với tính chất là một môn học trong trường trung học chuyên khoa và trường Cao đẳng sư phạm dưới chế độ thực dân Pháp.

Nội dung chương trình là tâm lý học nhị nguyên, duy tâm, nội quan. Tinh thần ấy tiếp tục ở các trường vùng Pháp tạm chiếm cho đến 1954 và cả trong chương trình và sách giáo khoa xuất bản nhiều năm ở miền Nam trước 1975. Tâm lý học ở miền Nam Việt Nam trước năm 1975 chịu ảnh hưởng mạnh mẽ của tinh thần duy tâm, nội quan, nhân vi cùng với tâm lý học hành vi và tâm lý học Freud.

Cũng như các khoa học khác, tâm lý được Nhà nước quan tâm xây dựng và phát triển. Cùng với việc thành lập Trường Đại học Sư phạm Hà Nội (1958), tổ Tâm lý học đầu tiên ở nước ta đặt trong trường này ra đời, một số cán bộ được phân công giảng dạy và học tập tâm lý học. Để xây dựng được

chương trình và giáo trình tâm lý học, các cán bộ đó đã tập trung nghiên cứu các tài liệu và sách giáo khoa trong lĩnh vực này của Liên Xô. Một số thành tựu của tâm lý học macxit mà tâm lý học Liên Xô là đại biểu lần đầu tiên được giới thiệu trong cuốn "Tâm lý học", - Nguyễn Đức Minh, Phạm Cốc, Đỗ Thị Xuân - NXB Giáo dục, 1959.

Nhằm phục vụ sự nghiệp cách mạng của đất nước, theo đường lối phát triển khoa học ở nước ta, các cán bộ tâm lý học Việt Nam đã bắt tay xây dựng nền tâm lý học có cơ sở phương pháp luận duy vật biện chứng và duy vật lịch sử hướng vào tâm lý học Xô viết. Để có những cán bộ, chuyên gia cho khoa học tâm lý, bên cạnh việc đào tạo trong nước, còn có nhiều cán bộ được đào tạo ở nước ngoài, chủ yếu là Liên Xô. Trong số các giáo sư trực tiếp đào tạo cán bộ tâm lý học cho Việt Nam có các nhà tâm lý học Liên Xô nổi tiếng thế giới như Lêônchiev, Luria, Encônin, Galperin, v.v... Trong 2 năm 1959 - 1960 tại Trường Đại học sư phạm Hà Nội đã tổ chức một lớp học tâm lý - giáo dục học do các giáo sư Liên Xô giảng dạy.

Có thể coi đó là những viên gạch đầu tiên của nền tâm lý học Việt Nam.

Không chỉ dừng lại trong việc học tập, nghiên cứu lý luận chung và phương pháp luận, năm 1964 lần đầu tiên trên tạp chí "Nghiên cứu giáo dục" xuất hiện công trình thực nghiệm về trí nhớ của học sinh Việt Nam. Tiếp sau đó là các công trình nghiên cứu về chú ý, ghi nhớ, tư duy... do các tác giả Phạm Minh Hạc, Trần Trọng Thủy, Trương Anh Tuấn, Lê Đức Phúc... tiến hành. Những nghiên cứu này đã đưa ra những nhận định về sự phát hiện một số chức năng tâm lý của trẻ em Việt Nam.

Một loạt các công trình nghiên cứu khác cũng được tiến hành với mục đích tìm chỉ số tâm lý của học sinh Việt Nam. Ví dụ, các công trình nghiên cứu về tư duy của Phạm Hoàng Gia và nhóm nghiên cứu tư duy được công bố năm 1969.

Nghiên cứu nhân cách và sự phát triển nhân cách cũng là lĩnh vực được đông đảo các cán bộ giảng dạy tâm lý học các trường sư phạm, đặc biệt Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 1, và các cán bộ nghiên cứu thuộc Ban Tâm lý học, Viện khoa học giáo dục tiến hành trong nhiều năm.

Từ những công trình thực nghiệm kể trên đã

sơ bộ nhận định: hoạt động nhận thức của trẻ em và học sinh Việt Nam có điểm chênh với các cứ liệu nước ngoài. Những phát hiện này đặt ra cho những người làm chương trình, viết sách giáo khoa, các cán bộ nghiên cứu... nhiệm vụ phải đóng góp tư liệu và lý thuyết để xây dựng giáo trình tâm lý học ở nước ta: "Tâm lý học" - giáo trình thứ hai do Phạm Minh Hạc, Trương Anh Tuấn chủ biên 1970. Tiếp theo, các cán bộ tâm lý học nước ta tiếp tục nghiên cứu thực nghiệm, thu nhập các cứ liệu về tâm lý của trẻ em và học sinh ta. Hội đồng bộ môn Tâm lý - Giáo dục học của Bộ Giáo dục năm 1975 đã cho ra đời "Đề cương bài giảng Tâm lý học lứa tuổi và sư phạm".

Năm 1975 đất nước thống nhất, bước vào một thời kỳ phát triển mới. Trong đà phát triển ấy, tâm lý học cùng với các khoa học khác tiếp tục được phát triển: số lượng cán bộ tâm lý học được đào tạo ngày càng nhiều, trình độ của họ được nâng cao, các tổ chức nghiên cứu, giảng dạy tâm lý học được mở rộng... Nhiều công trình nghiên cứu cả về lý luận và thực nghiệm đã được tiến hành trong thời kỳ này.

Đúc kết những tri thức lý luận của nền tâm lý học Xô viết hiện đại cùng với những tư tưởng duy vật

trong tâm lý học thế giới, cuốn "Tâm lý học" tiếp theo ra đời năm 1988 dưới sự chủ biên của Phạm Minh Hạc.

Trong lĩnh vực tâm lý học trẻ em và Sư phạm, tư tưởng và các công trình nghiên cứu của Hồ Ngọc Đại và những cộng sự đã có đóng góp không thể phủ nhận cho nền tâm lý học nước nhà. Trong những cuốn sách như "Tâm lý dạy học" Bài học là gì?", "Kính gửi các bậc cha mẹ" đã thể hiện tư tưởng của ông.

Hồ Ngọc Đại và những cộng sự tại Trung tâm Công nghệ giáo dục đã thể hiện ở nhiều nghiên cứu trong lĩnh vực dạy học những suy nghĩ nghiên cứu về giáo dục, phát triển tâm lý cho trẻ em.

Trong khi tìm một chiến lược giáo dục mới, Hồ Ngọc Đại đã đi sâu vào lĩnh vực tâm lý học trẻ em và sư phạm. Tư tưởng cơ bản của ông là: coi "trẻ em là một thực thể đang sinh thành và tồn tại trong sự sinh thành ấy. Chính sự tồn tại trong sự sinh thành ấy tạo ra sự phát triển của chính nó". Theo ông quá trình phát triển của trẻ em cần được diễn ra như sau:

Thầy giáo (người lớn nói chung) tổ chức, học sinh (trẻ em nói chung) hoạt động để chiếm lĩnh nền

văn hoá loài người. Tư tưởng này được tác giả diễn đạt dưới công thức $A \rightarrow a$, trong đó A là hệ thống các khoa học (hay các lĩnh vực văn hoá) - là quy trình công nghệ mà trẻ em thực hiện, còn a là sản phẩm giáo dục, là năng lực, là đạo đức, là nhân cách của học sinh do chính học sinh tự tạo ra trong quá trình thực hiện quy trình công nghệ. Như vậy nền giáo dục mới xem trẻ em không phải là một đối tượng chịu sự tác động giáo dục một cách thụ động mà là một chủ thể hoạt động để tự sinh ra mình. Trẻ em hoạt động để tạo ra sản phẩm giáo dục, để trở thành cá thể người, một thành viên của xã hội, có thể sống và hoạt động có kết quả trong xã hội văn minh.

Điểm mới cũng là cống hiến của tác giả đối với tâm lý học trẻ em là đã chọn được A (hệ thống các khoa học) và xây dựng được quy trình công nghệ để tổ chức cho trẻ em lĩnh hội theo công thức: thầy giáo thiết kế - học sinh thi công.

Lĩnh vực tâm lý học trẻ em lứa tuổi mầm non, một bộ phận của nền tâm lý học trẻ em nước ta, cũng được quan tâm phát triển cùng với sự phát triển của nền tâm lý học Việt Nam.

Ngay từ đầu những năm 60, tại Viện Khoa học giáo dục đã có một bộ phận nghiên cứu tâm lý trẻ em bao gồm cả tuổi mầm non, cấp I, cấp II. Đến năm 1970 đã thành lập riêng một tổ tâm lý Mẫu giáo chuyên nghiên cứu về tâm lý trẻ trước tuổi học, tại Viện khoa học giáo dục. Ban đầu việc nghiên cứu chủ yếu hướng tới những đặc điểm tâm lý theo lứa tuổi. Trong lĩnh vực này, tác giả Đỗ Thị Xuân sau những năm nghiên cứu đã cho ra cuốn "Đặc điểm tâm lý trẻ em 6-7 tuổi" (NXBGD - 1974). Về sau cùng với việc nghiên cứu những đặc điểm tâm lý theo lứa tuổi, các cán bộ nghiên cứu của tổ tâm lý mẫu giáo đã tiến hành nghiên cứu những chức năng tâm lý riêng biệt. Vào những năm 1972 - 1977, phối hợp với một số cơ quan có liên quan họ đã thực hiện những nghiên cứu về ngôn ngữ trẻ mẫu giáo Việt Nam từ 3 - 6 tuổi.

Ở Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, năm 1969 Phạm Hoàng Gia cũng có một công trình nghiên cứu về sự phát triển năng lực tư duy phân loại của trẻ em mẫu giáo Việt Nam, được công bố trong tập "Tâm lý học", Hà Nội, năm 1969.

Cùng với sự phát triển của khoa học tâm lý, số lượng những công trình nghiên cứu về tâm lý trẻ

trước tuổi học và những cuốn sách, giáo trình viết về đối tượng ngày càng phát triển. Năm 1982 các cán bộ của Trung tâm Nghiên cứu trẻ em thuộc Ủy ban Bảo vệ Bà mẹ và Trẻ em đã công bố những nghiên cứu về trẻ từ 0-3 tuổi bằng test Brunet - Lézine sau nhiều năm nghiên cứu trẻ em Việt Nam. Kết quả thu thập được góp phần vào cách nhìn nhận toàn diện hơn, có cơ sở khoa học tình hình phát triển của trẻ lứa tuổi này.

Đặc biệt từ năm 1980 đến nay, lĩnh vực tâm lý học trẻ em trước tuổi học ngày càng được chú ý. Năm 1985, được sự quan tâm của Bộ Giáo dục, khoa Mẫu giáo thuộc Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 1 ra đời. Kể từ nay nước ta đã có một cơ sở chuyên đào tạo, giảng dạy kết hợp với nghiên cứu về lứa tuổi mầm non thuộc bậc đại học. Cùng với Viện Nghiên cứu trẻ em trước tuổi học và các cán bộ tâm lý ở các Viện, các trường Sư phạm và Sư phạm mẫu giáo đã có nhiều công trình nghiên cứu, nhiều cuốn sách về tâm lý trẻ trước tuổi học xuất hiện. Đó là cuốn "Tâm lý học trẻ em trước tuổi học" của Nguyễn ánh Tuyết - Phạm Hoàng Gia - NXB Giáo dục, 1988, "Những điều cần biết về sự phát triển của trẻ thơ" - Nguyễn ánh Tuyết và Nguyễn Hoàng Yến. NXB Sự thật 1992...

Thêm vào đó, năm 1988 Trung tâm Nghiên cứu tâm lý trẻ em dân lập N - T do bác sĩ Nguyễn Khắc Viện sáng lập. Trung tâm đã tiến hành nghiên cứu trẻ em các lứa tuổi đối với trẻ bình thường và trẻ em có dấu hiệu bệnh lý bằng việc áp dụng chủ yếu các phương pháp của tâm lý học thực hành. Trung tâm cũng đã xuất bản nhiều cuốn sách chuyên về tâm lý như cuốn "Phát triển tâm lý trong năm đầu" - Nguyễn Khắc Viện - 1989, "Lòng con trẻ"- Nguyễn Khắc Viện - 1989 v.v...

Các tài liệu phổ biến về phương pháp nghiên cứu trẻ em, đặc biệt là các trắc nghiệm "test" như tài liệu về test Denver - do bác sĩ Lê Đức Hình biên dịch và ứng dụng ở Việt Nam 1989, "Sổ tay chẩn đoán tâm lý trẻ" của Trần Thị Cẩm... Trong đào tạo của khoa Tâm lý - Giáo dục Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 1 và khoa Mẫu giáo trong gần 10 năm trở lại đây đã thực hiện nhiều nghiên cứu về tâm lý trẻ trước tuổi học, các hướng nghiên cứu chính là nghiên cứu về trí tuệ và các hoạt động của trẻ, đặc biệt là hoạt động vui chơi. Các phương pháp được sử dụng là trắc nghiệm, thực nghiệm hình thành và quan sát, kết hợp với một số phương pháp hỗ trợ khác.

Created by AM Word₂CHM

CÂU HỎI ÔN TẬP



[TÀI LIỆU MẪU LỬA TUỔI MẦM NON](#) → [Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM](#) → [Chương 2: LỊCH SỬ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ HỌC TRẺ EM](#)

1) Phân tích những quan điểm cơ bản của hai dòng phái: nguồn gốc sinh học và nguồn gốc xã hội trong sự phát triển ban đầu của tâm lý học trẻ em.

2) Nêu một số tác giả điển hình cho trường phái tâm lý học trẻ em Nga và Xô viết, đồng thời trình bày một số nét cơ bản trong lý luận của họ.

3) Các vấn đề chủ yếu được nghiên cứu trong tâm lý học trẻ em phương Tây là gì?

4) Trình bày những nghiên cứu của J.Piaget về tâm lý trẻ em.

5) Tóm tắt những quan điểm cơ bản Freud.



Chương 3: QUY LUẬT PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM



TỔNG QUÁT M LỬA TUỔI MẦM NON → Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM

I. SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM

II. NHỮNG QUY LUẬT PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM

III. PHÂN ĐỊNH THỜI KỲ PHÁT TRIỂN THEO LỬA TUỔI
CÂU HỎI ÔN TẬP

I. SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM



TÀI LIỆU DÀNH CHO GIÁO VIÊN VÀ PHỤ HUYNH
[TÂM LÝ HỌC TRẺ EM](#) → [M LỬA TUỔI MẦM NON](#) → [Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM](#) → [Chương 3: QUY LUẬT PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM](#)

1. Nguyên lý phát triển

Tâm lý học trẻ em, với tư cách là khoa học về sự sinh thành, nghiên cứu những quy luật của sự phát triển tâm lý trẻ em, trước hết cần phải làm rõ thế nào là sự phát triển tâm lý trẻ em.

Để hiểu rõ vấn đề này, cần phải làm sáng tỏ nguyên lý phát triển trong phạm trù triết học, từ đó soi sáng khái niệm phát triển trong phạm trù tâm lý học trẻ em.

Trong tác phẩm "Nói về vấn đề biện chứng", V.I Lê nin đã viết: Hai quan điểm cơ bản hay hai quan điểm có thể có (hay là hai quan điểm đã thấy trong lịch sử) của sự phát triển (sự tiến hoá) bản chất là: sự phát triển coi như là giảm đi và tăng lên, như là lặp lại, và sự phát triển coi như là sự thống nhất của các mặt đối lập (sự phản đối của cái thống nhất thành mặt bài trừ lẫn nhau và những mối quan hệ lẫn nhau giữa các

mặt đối lập ấy).

Với quan điểm thứ nhất về sự vận động, bản thân sự vận động, động lực của nó, nguồn gốc của nó, động cơ của nó còn nằm trong bóng tối.

Với quan điểm thứ hai sự chú ý chủ yếu lại hướng chính vào sự nhận thức nguồn gốc của sự "tự vận động".

Quan điểm thứ nhất là chết cứng, nghèo nàn, khô khan, quan điểm thứ hai là sinh động. Chỉ có quan điểm thứ hai mới cho chìa khoá của sự "tự vận động" của tất cả mọi cái đang tồn tại, chỉ có nó mới cho chìa khoá của những bước nhảy của "sự đứt đoạn trong liên tục" của sự phủ định cái cũ và sự nảy sinh ra cái mới.

Với quan điểm thứ nhất, sự phát triển tâm lý trẻ em chỉ là sự tăng lên về số lượng như sự tăng số lượng từ mà trẻ nói, sự hình thành kỹ xảo nhanh hơn, sự tăng thời gian tập trung chú ý hay số lượng từ giữ lại trong trí nhớ...

Tất cả những chỉ số ấy đều có ý nghĩa quan trọng trong sự phát triển của trẻ. Tuy nhiên không thể

giới hạn toàn bộ quá trình biến đũa trẻ bất lực thành một người lớn vào những chỉ số ấy.

Nguyên lý phát triển thừa nhận mọi sự vật đều vận động không ngừng, không ngừng chuyển hoá lẫn nhau để luôn tạo ra cái mới, chưa hề có. Cái mới này là kết quả phát triển tất yếu của quá khứ, là sự kế thừa quá khứ theo phương thức phủ định. Nói cách khác, cái mới không nảy sinh từ bản thân nó, như quả không nảy sinh từ quả, mà từ cái không phải quả, là hoa. Nhưng quả cũng tự hoàn thiện bản thân mình. Cái mới chỉ có thể nảy sinh bằng cách phủ định cái trước đó, để rồi tự hình thành và hoàn thiện bản thân mình trên cơ sở của chính mình.

Một cái mới đồng thời cũng là một phương thức vận động mới. Như vậy, nguyên lý phát triển chi phối toàn bộ quá trình phát triển và trong từng giai đoạn của nó. Nếu coi toàn bộ quá trình là một thể thống nhất thì tại bất cứ thời điểm nào của quá trình, ta cũng có một thể thống nhất hoàn chỉnh đang ở trình độ ấy và đang phát triển.

Cần đưa quan điểm phát triển này vào việc xem xét quá trình lớn lên thành người của trẻ em, trong

phạm trù người.

Con người đã tách ra khỏi quá khứ động vật và trở nên một sáng tạo mới của lịch sử.

Đặc điểm cơ bản của phạm trù người, như Marx đã phát hiện ra là một thực thể tự sản sinh ra bản thân mình bằng hoạt động (lao động) của chính mình. Trong khi đó mọi loài đều do "Thượng đế" sinh ra, đã có sẵn tất cả. Mỗi động vật chỉ có khả năng sinh trưởng (khác với phát triển) tức là cứ tuần tự theo lịch thời gian mà bộc lộ những gì tổ tiên đã cho sẵn, được "mã hoá" ngay trong hình thái. Còn đối với người, mỗi cá thể phải thực hiện một quá trình phát triển; tức là quá trình tự mình tạo ra cho mình những cái mới, lấy từ trong nền văn hoá - xã hội do thế hệ trước sáng tạo ra (tức là trong đối tượng, nơi năng lực người được vật thể hoá) bằng hoạt động của chính mình.

Quá trình đó chính là quá trình con người tự sản sinh ra mình.

2. Trẻ em là gì?

a. Trẻ em là một khái niệm lịch sử?

Buổi đầu của xã hội loài người, chưa thể có

được khái niệm trẻ em. Thuở ấy, người ta coi trẻ em như người lớn thu nhỏ lại, nghĩa là giữa trẻ em và người lớn chỉ có sự khác biệt về cỡ, về lượng, chứ không phải về chất. Bởi vì hoạt động của người lớn không cao hơn hẳn hoạt động của trẻ em - cũng làm bấy nhiêu việc, với những thao tác giống hệt nhau. Người ta làm ra cho trẻ em các công cụ sản xuất giống với người lớn, chỉ có khác nhau về cỡ. Một lý do nữa, thuở ấy những thao tác lao động sản xuất không khác bao nhiêu so với thao tác sử dụng công cụ sinh hoạt. Các thao tác hoạt động còn quá thô sơ, đơn điệu, khiến cho sự khác biệt về tâm lý giữa trẻ em và người lớn coi như không đáng kể. Tuổi thơ rất ngắn ngủi.

Xã hội càng văn minh, tuổi thơ càng được kéo dài hơn. Bởi vì công cụ lao động mới kéo theo những thao tác mới. Sự phát triển riêng lẻ từng thao tác kéo theo sự hình thành các tổ hợp thao tác và kết quả là tạo ra những công cụ lao động phức tạp hơn. Đến một lúc nào đó, những thao tác sử dụng các công cụ lao động cao hơn những thao tác sử dụng các đồ dùng sinh hoạt. Sự xa cách ấy tạo ra sự xa cách giữa trẻ em và người lớn.

Đến một trình độ văn minh nhất định trẻ em

không thể tự học tại chỗ, trực tiếp bằng cách bắt chước người lớn - Lúc này trẻ em cần phải đi học. Cuộc sống ngày càng yêu cầu cao hơn, buộc trẻ em phải chờ đến một tuổi nào đó mới đi học được, cần phải chơi đã rồi mới đi học.

Như vậy, trong tiến trình phát triển của loài người, lao động sản xuất là hình thức hoạt động sớm nhất (tuy thao tác còn rất thô sơ) rồi đến hoạt động học tập và sau cùng mới xuất hiện các trò chơi. Ngược lại trong quá trình phát triển một cá thể, ở một trình độ văn minh nhất định thì loại hình hoạt động đầu tiên là chơi rồi đến học tập, sau đó mới lao động sản xuất.

b. Trẻ em là một thực thể đáng phát triển

Trẻ em là một thực thể đang phát triển, là một thực thể tự vận động theo quy luật của bản thân nó. Người lớn là hình thức phủ định của trẻ em, là giai đoạn phát triển mới của đời sống cá thể. Sự vận động tất yếu của trẻ em do quá trình phát triển bên trong của nó, sự tự phủ định bản thân mình để chuyển hoá sang một trình độ mới khác về chất - trở thành người lớn - Nên Người.

Nên Người là quá trình đưa trẻ lĩnh hội kinh

nghiệm lịch sử - xã hội được loài người sáng tạo ra và giữ lại trong nền văn hoá, bằng hoạt động của chính trẻ em và luôn luôn được người lớn hướng dẫn - tức là giáo dục. Đây chính là cơ chế về sự phát triển của trẻ em.

Trong quá trình đó, "trẻ em vẫn là một thực thể đang sinh thành và tồn tại trong sự sinh thành ấy. Chính sự tồn tại trong sự sinh thành ấy tạo ra sự phát triển của chính nó".

Phân tích cơ chế về sự phát triển của trẻ ta dễ nhận ra những đặc điểm, những mối quan hệ giữa nền văn hoá với sự phát triển của trẻ, giữa hoạt động của chính trẻ em với sự phát triển của nó, giữa giáo dục của người lớn với sự phát triển của trẻ em v.v...

Những mối quan hệ này mang tính phổ biến và tính tất yếu ảnh hưởng lớn đến sự phát triển tâm lý trẻ em, vì vậy đó chính là quy luật.

Sau đây là những mối quan hệ mang tính quy luật, hay nói đúng hơn, đó là những quy luật phát triển của trẻ em.



II. NHỮNG QUY LUẬT PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM

TÀI LIỆU THAM KHẢO: [M LỬA TUỔI MẦM NON](#) → [Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM](#) → [Chương 3: QUY LUẬT PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM](#)

1. Ảnh hưởng của nền văn hoá đối với sự phát triển của trẻ em

a. Sự phát triển như là quá trình trẻ em lĩnh hội kinh nghiệm loài người trong nền văn hoá

Tâm lý con người và động vật luôn luôn biến đổi. Tuy nhiên tính chất và nội dung của quá trình biến đổi trong thế giới động vật và ở con người khác nhau về chất. Cơ chế chủ yếu của tâm lý động vật là sự truyền kinh nghiệm bằng con đường di truyền sinh học. Sự thích nghi cá thể đối với môi trường bên ngoài được triển khai trên cơ sở kinh nghiệm đó. Đặc điểm của các chức năng tâm lý người là chúng được phát triển trong quá trình trẻ em lĩnh hội kinh nghiệm xã hội - lịch sử được loài người ghi giữ lại trong nền văn hoá.

Khái niệm văn hoá thường bị đồng nhất với khái niệm học vấn và khái niệm văn minh. Nhưng thực ra những khái niệm này không giống nhau. Học vấn là

chỉ ra mức độ, khả năng trí tuệ của con người, là chìa khoá mở mang trí tuệ.

Văn minh đồng nghĩa với văn hoá khi người ta đối lập văn hoá với bạo tàn. Nhưng thông thường văn minh được dùng để chỉ trình độ phát triển của nhân loại đạt được ở một thời kỳ lịch sử nào đó.

Thí dụ: văn minh nông nghiệp, văn minh đại công nghiệp, văn minh tin học...

Nói tới văn hoá là nói tới con người, nói tới xã hội loài người cùng với toàn bộ thành tựu phát triển của nó. Nói tới văn hoá là nói tới việc nhằm hoàn thiện con người, hoàn thiện xã hội.

Cũng như mọi sinh thể khác trong vũ trụ, con người là một bộ phận của vũ trụ, chịu sự quy định chặt chẽ của thế giới tự nhiên. Nhưng khác với các sinh vật khác, con người còn có một "thế giới riêng", "một thiên nhiên" thứ hai do chính con người tạo ra bằng bàn tay, trí óc của mình. Thiên nhiên thứ hai chính là văn hoá, và "thiên nhiên" này nuôi dưỡng toàn bộ đời sống tinh thần của con người.

Thường người ta chia văn hoá thành hai hình

thái: văn hoá vật thể và văn hoá phi vật thể. Bên cạnh các sản phẩm tinh thần như các tác phẩm văn hoá nghệ thuật, những phát minh khoa học, các phong tục tập quán v. v... văn hoá còn có các sản phẩm vật chất như các công trình kiến trúc, đồ thủ công mỹ nghệ, công cụ sản xuất... Tuy nhiên sự phân chia này cũng chỉ là tương đối. Cái gọi là văn hoá vật chất thực ra có cả giá trị tinh thần được vật thể hoá trong đó. Bản thân các công trình kiến trúc cũng như những đồ trang sức sở dĩ là giá trị văn hoá tinh thần vì chẳng thể hiện tài hoa của người nghệ sĩ, người lao động họ gửi vào trong đó ý tưởng thẩm mỹ của mình.

Mặt khác nền văn hoá xã hội chứa đựng toàn bộ kinh nghiệm của lịch sử xã hội loài người, trong đó có những kinh nghiệm sự kiện và kinh nghiệm quan hệ. Những kinh nghiệm sự kiện là nền tảng cho khoa học tự nhiên. Dựa trên những kinh nghiệm sự kiện, con người đã nắm được quy luật vận hành của thế giới tự nhiên.

Những kinh nghiệm quan hệ là cơ sở cho việc xây dựng khoa học xã hội, khoa học nhân văn, những tác phẩm văn hoá nghệ thuật, đạo đức học, thẩm mỹ học v.v... đều lấy kinh nghiệm quan hệ làm

nền tảng, làm nội dung.

Trong nền văn hoá xã hội chứa đựng toàn bộ kinh nghiệm của lịch sử xã hội loài người, của dân tộc, của địa phương. Mỗi một dân tộc, mỗi một vùng miền, do những điều kiện lịch sử xã hội riêng, điều kiện địa lý riêng đã hình thành nên những truyền thống văn hoá khác nhau. Sự khác biệt này tạo nên nền văn hoá mang bản sắc dân tộc, bản sắc vùng miền. Trong văn hoá xã hội bao giờ cũng có một nội dung khách quan, có tính toàn nhân loại, và một nội dung đặc trưng cho mỗi dân tộc, mỗi vùng miền.

Như vậy văn hoá là sản phẩm của hoạt động con người: nó không phải là một cái gì tồn tại tự nó, tồn tại bên ngoài cộng đồng nhân loại, mà là toàn bộ những sản phẩm, những hoạt động chứa đựng vốn kinh nghiệm xã hội, tạo thành môi trường xã hội nuôi dưỡng đời sống tinh thần và cả vật chất của con người.

b. Vai trò của nền văn hoá xã hội đối với sự phát triển tâm lý của trẻ

Mối quan hệ giữa con người và văn hoá, hay vai trò của nền văn hoá xã hội đối với sự phát triển tâm

lý người là một vấn đề quan trọng trong lý luận văn hoá.

Nếu xét quá trình hình thành lịch sử xã hội loài người thì con người là chủ nhân sáng tạo ra toàn bộ sản phẩm văn hoá, những sản phẩm này hợp thành thế giới văn hoá, phân biệt với thế giới tự nhiên. Cùng với thế giới tự nhiên, văn hoá thường xuyên tác động đến con người, nó bồi dưỡng tâm hồn, rèn luyện ý chí và tôi luyện nên nhân cách con người.

Xét về quá trình phát triển của một đứa trẻ, thì ngay từ khi ra đời, trẻ đã có sẵn một thế giới văn hoá của loài người, trẻ chưa phải là người sáng tạo ra nó và cũng chưa thể biến đổi nó. Song nền văn hoá xã hội là nguồn gốc của sự phát triển tâm lý của trẻ. Không được sống trong xã hội loài người thì đứa trẻ không thể trở thành người. Khi sinh thành ra, đứa trẻ được thừa hưởng bộ não người - cơ quan quan trọng nhất để phản ánh hiện thực khách quan làm nảy sinh vấn đề tâm lý. Song nếu không có xã hội loài người thì những mầm mống mang tính người ấy cũng bị thui chột đi, không thể phát triển những nét tâm lý người được. Ví dụ về sự phát triển của những đứa trẻ ngay từ bé bị lạc vào môi trường động vật chứng tỏ rằng các

mầm mống con người của chúng không được phát triển, và khả năng phát triển chúng bị kìm hãm tới mức ngay cả sau khi các đứa trẻ đó đã trở về với xã hội loài người, chúng cũng hết sức vất vả để học những hình thức giao tiếp đơn giản nhất với mọi người và không thể quen với lối sống của con người hiện đại. Như vậy trong não của đứa trẻ hành vi người không được mã hoá lại, phẩm chất tâm lý người không tự nhiên nảy sinh. Nhưng trong não của đứa trẻ lại có khả năng tiếp thu những cái do điều kiện sống, do giáo dục đem lại. Hơn nữa, các nhà khoa học chứng minh rằng, quá trình hình thành não của động vật về cơ bản kết thúc trước khi lọt lòng. Còn ở con người vẫn tiếp tục phát triển và phụ thuộc vào các điều kiện diễn ra sự phát triển của đứa trẻ. Để trở thành người thì điều kiện diễn ra sự phát triển của đứa trẻ chính là xã hội loài người - Văn hoá.

Văn hoá tạo nên sự phát triển liên tục của lịch sử nhân loại và lịch sử của mỗi dân tộc. Không bao giờ có thể cắt đứt con người với lịch sử, nên cũng không thể tách con người khỏi văn hoá, vì văn hoá cũng là bản thân lịch sử của con người, là cội nguồn của mỗi người. Với ý nghĩa đó, việc giáo dục con

người bằng văn hoá, bằng các giá trị và truyền thống văn hoá có vai trò rất quan trọng.

Trong nền văn hoá xã hội chứa đựng toàn bộ kinh nghiệm quý báu, những tri thức của loài người, và đó là nội dung cơ bản để phát triển trí tuệ, nhân cách cho trẻ. Hơn nữa văn hoá xã hội chứa đựng cả những chuẩn mực đạo đức, những giá trị thẩm mỹ nó giúp cho con người vươn tới chân, thiện, mỹ.

Văn hoá tạo nên môi trường và là nguồn năng lượng để hình thành nhân cách, bản lĩnh, đạo đức... Văn hoá có sức mạnh tạo nên mối quan hệ hài hoà giữa con người với con người, giữa con người với thiên nhiên.

Nền văn hoá xã hội nói chung, hay nói hẹp hơn là môi trường xã hội bao hàm các điều kiện vật chất của đời sống xã chế độ nhà nước, hệ thống quan hệ sản xuất và quan hệ xã hội, tính chất diễn biến của các quan hệ xã hội v.v... Và diện mạo xã hội của con người bị quy định trước hết bởi chỗ, con người sinh ra trong môi trường xã hội phát triển như thế nào - văn minh hay lạc hậu - ở trình độ văn hoá nào.

Trẻ sinh ra và sự phát triển tâm lý của nó bị

không chế bởi nền văn hoá mà nó tiếp xúc. Nền văn hoá xã hội, những kinh nghiệm lịch sử xã hội là nguồn gốc và nội dung của sự phát triển tâm lý. Văn hoá lạc hậu, chậm phát triển sản sinh ra những con người lạc hậu, văn hoá hiện đại sẽ sản sinh ra những con người văn minh.

Như sản phẩm của môi trường xã hội, con người chịu hàng loạt thay đổi tùy theo sự biến đổi các điều kiện xã hội của đời sống. Trên bình diện đó nhân cách con người phản ánh cả các đặc điểm lịch sử, điều kiện sống, vị trí của mình trong xã hội. Khi các điều kiện xã hội thay đổi tận gốc thì diện mạo tinh thần của người ấy cũng thay đổi theo.

Loài người hình như không có sự đồng nhất không phải vì màu da, mái tóc, đặc điểm của mắt mũi, mà vì có sự khác biệt khá lớn về điều kiện và cách sống, về sự phong phú của hoạt động vật chất và tinh thần, về trình độ phát triển năng lực tâm lý của họ - khác nhau về văn hoá.

Chúng ta khẳng định ảnh hưởng của môi trường xã hội đến mức độ phát triển tâm lý của trẻ, tức là đứa trẻ sinh ra không phải đã thông minh hay ngu

đần, hiền hay dữ, mà nó trở nên như vậy dưới ảnh hưởng của môi trường sống của nó, hay tác động của môi trường mà nó sống trong đó. Tuy nhiên chúng ta cũng không tuyệt đối hoá chúng, coi đứa trẻ như "tờ giấy trắng" và không tính đến tính tích cực của bản thân trẻ.

Như vậy, do điều kiện, hoàn cảnh kinh tế và tiến bộ xã hội khác biệt có thể tạo nên trình độ phát triển khác nhau của trẻ em các dân tộc sống ở các miền khác nhau trên thế giới và giữa các vùng trong cùng một đất nước.

Ở một chừng mực nào đó, môi trường tự nhiên cũng được phản ánh trong nền văn hoá xã hội. Và môi trường tự nhiên chỉ tác động đến trẻ thông qua môi trường xã hội, qua hoạt động lao động, hoạt động xã hội của con người, trong các tác phẩm văn hoá, nghệ thuật, phong tục tập quán mang bản sắc dân tộc, tạo ra nền văn hoá của từng vùng miền.

Sự khác biệt giữa các nền văn hoá ấy tạo ra sự khác biệt tâm lý giữa trẻ với nhau. Song ở cùng một nền văn hoá như nhau mỗi đứa trẻ cũng khác nhau, bởi vì mỗi đứa trẻ tiếp nhận nền văn hoá ấy theo cách

riêng của mình.

c. Đối với trẻ ở lứa tuổi mầm non thì văn hoá gia đình có một vai trò đặc biệt

Lúc mới sinh ra, tất cả trẻ em đều được cha mẹ nuôi dưỡng trong tổ ấm, đến một độ tuổi nào đó mới ra đời, mới hoà nhập được vào cộng đồng xã hội.

Tổ ấm của trẻ em là gia đình, là môi trường văn hoá, được tạo dựng nên trên cơ sở tình thương yêu, đùm bọc lẫn nhau của những người ruột thịt trong gia đình - gọi là văn hoá gia đình.

Văn hoá gia đình là một môi trường đặc biệt rất phù hợp với sự phát triển của trẻ thơ. Trước hết vì đó là môi trường an toàn, trong đó đưa trẻ lớn lên bên cạnh những người ruột thịt, luôn được thương yêu ấp ủ; môi trường đó tạo nên ở trẻ cảm giác an toàn về mặt tâm lý. Do trẻ luôn được chăm sóc nên tạo ra ở trẻ cảm giác an toàn về mặt thể chất. Nhờ có cảm giác an toàn đó, đưa trẻ mới cảm thấy yên tâm, mới vui tươi hồn nhiên, mới mạnh dạn thăm dò, thử nghiệm, tìm cách tác động lên sự vật xung quanh để phát huy những khả năng về sinh lý và tâm lý đang sinh sôi nảy nở. Mất đi cái cảm giác an toàn, đưa trẻ luôn sợ hãi,

để co mình lại, giảm tính tích cực năng động và thường xuyên rơi vào tình trạng thụ động, buồn bã.

Gia đình còn là một môi trường phong phú. Trong nhà thường có ông bà, cha mẹ, anh chị em, tạo ra những mối quan hệ đa dạng giữa nhiều người ở những thế hệ và độ tuổi khác nhau. Thế giới đồ vật trong nhà, từ những đồ dùng hàng ngày đến vật nuôi, cây trồng... đều muôn màu muôn vẻ. Ở nông thôn, môi trường nhà - vườn, với hoạt động trồng trọt, chăn nuôi, nghề thủ công... tạo điều kiện cho trẻ có thể làm quen với môi trường xung quanh, biết con dao, cái chén, cái rổ, cái cối xay dùng để làm gì, biết con chó, con mèo, trâu bò, lợn, gà ra sao, biết cả những loại cây cối, hoa quả trong vườn. Hơn nữa, trẻ còn có thể tham gia vào các công việc trong nhà tùy theo khả năng của mình như lấy các đồ vật giúp người lớn, hay nhặt rau, quét nhà, cho gà ăn... Trẻ có dịp thăm dò, thử nghiệm sử dụng các đồ vật trong nhà, qua đó mà trẻ nắm được một số kinh nghiệm sống cần thiết.

Có thể nói văn hoá gia đình là môi trường an toàn và phong phú, trong đó trẻ được nuôi dưỡng và dạy dỗ theo một phương thức đặc biệt - Phương thức gia đình - khác với phương thức nhà trường.

Phương thức tác động của gia đình đối với trẻ em có những đặc điểm sau đây:

1) Gia đình chăm sóc trẻ em bằng tình thương yêu ruột thịt. Đó là một tình cảm đặc biệt mà người lớn dành cho trẻ em nhỏ trong gia đình. Trên cơ sở tình yêu thương ruột thịt mà nuôi dưỡng (tức là nuôi mà nâng niu ấp ủ) và dạy dỗ (tức là dạy mà dỗ dành cho trẻ theo mình) trẻ em, nghĩa là nuôi dạy bằng tình thương. Người lớn trong gia đình hết lòng vì đứa trẻ, và nổi bật lên tất cả là vai trò người mẹ, với hai đức tính đặc trưng là nhạy cảm và sẵn sàng đối với sự phát triển của đứa con. Nhờ tính nhạy cảm, người mẹ dễ dàng phát hiện được những biến đổi dù là rất nhỏ về tính tình và sức khỏe của đứa con. Nhờ tính sẵn sàng mà người mẹ bao giờ cũng đáp ứng kịp thời nhu cầu phát triển của đứa trẻ, không trừ một khó khăn trở ngại nào.

Chỉ có trong gia đình đứa trẻ mới hưởng được đầy đủ tình yêu thương, mới có những phút vui đùa, thích thú bên mẹ, trò chuyện thủ thỉ với người thân, được vỗ về âu yếm khi ăn, khi ngủ. Sống trong môi trường tràn ngập tình yêu thương ấy, đứa trẻ sẽ được thoả mãn nhu cầu về tình cảm mang tính chất

ruột thịt để phát triển. Đó là những giây phút hạnh phúc rất cần cho sự lớn lên cả thể xác lẫn tinh thần của trẻ. Có thể gọi đây là những "niềm vui phát triển" được coi như liều thuốc bổ cả về tâm thần lẫn thể trạng, mà nếu thiếu hụt thì sẽ bị héo hon chậm phát triển.

2) Người lớn trong gia đình dạy trẻ bằng giao tiếp trực tiếp và thường xuyên với nó. Người lớn có thể vừa làm việc nhà, vừa theo dõi dạy dỗ con cái, tập dượt cho con khôn lớn. Con hỏi mẹ đáp, mẹ gọi con thưa, mẹ kể con nghe, mẹ ru con thởng thức, con nói sai mẹ sửa, con làm sai mẹ ngăn ngừa... Đó là phương thức nuôi dạy thường diễn ra trong các gia đình. Phương thức này không cần chương trình, bài bản một cách lớn lao, hệ thống. Người lớn dạy trẻ thường xuyên ở mọi nơi, mọi lúc, trong các tình huống của cuộc sống thực ở xung quanh. Có thể nói đứa trẻ đã lớn lên bên cạnh mẹ, bên cạnh những người thân yêu ruột thịt, qua đó trẻ học ăn, học nói, học gói, học mở... học làm người một cách tự nhiên và nhẹ nhàng.

3) Gia đình không tiến hành tác động đồng loạt với trẻ em trong nhóm hay trong tập thể, mà chăm sóc dạy dỗ từng cháu một (kể cả với các trẻ sinh đôi), do đó đứa trẻ có điều kiện được chăm sóc chu đáo, tỷ

mỹ từ lúc ngủ tới bữa ăn, được bảo ban cặn kẽ từ lời ăn tiếng nói, từ cách đi, đứng đến những cách ứng xử thông thường trong cuộc sống, đáp ứng kịp thời các nhu cầu phù hợp với thể trạng và nét tâm lý riêng của từng cháu.

Trong gia đình lại thường có nhiều thành viên khác nhau, và mỗi người ít nhiều đều có tham gia vào việc chăm sóc nuôi dạy trẻ, dù có ý thức hay không ý thức nhưng đều tác động mạnh mẽ đến đứa trẻ. Nếu ở trường mẫu giáo, một cô dạy nhiều cháu, thì ngược lại, ở nhà một đứa trẻ lại có thể nhận được sự chăm sóc dạy bảo của nhiều người ở những độ tuổi và tính cách khác nhau. Trong mỗi giao lưu phong phú ở gia đình, đứa trẻ được tiếp thu những hiểu biết mới lạ, rất khác nhau, tạo ra cho nó những cảm xúc mang nhiều sắc thái phong phú (như ông bà kể chuyện cổ tích, anh chị bày các trò chơi...). Khi đứa trẻ trở thành trung tâm của sự chăm sóc và dạy bảo của tất cả mọi thành viên trong gia đình thì đó là một điều kiện vô cùng thuận lợi cho sự phát triển mọi mặt của nó.

4) Tác động gia đình thường bằng nhiều hình thức mang tính chất tích hợp và đượm màu sắc nghệ thuật. Trước hết đó là việc nuôi và dạy được kết hợp

một cách tự nhiên, khéo léo: cho con ăn mẹ có thể trò chuyện, bảo ban nhiều điều, cho con ngủ mẹ có thể cho con nghe những điệu hát, những câu thơ hay. Ở đây chẳng hề có chương trình bài bản của các môn học, vậy mà người mẹ đã truyền lại cho con biết bao điều hiểu biết: Đó là những lời ăn tiếng nói trong cuộc sống hàng ngày, lời ru câu hát, những chuyện cổ tích, ngụ ngôn, những ý niệm cơ bản về Thiện và Ác. Tóm lại, người mẹ đã đưa con vào thế giới của những giá trị văn hoá mà gia đình đã thừa nhận và thực hiện hàng ngày. Đặc biệt là qua lời ru, mẹ đã dạy cho con nghệ thuật âm nhạc và thơ ca dân tộc để con biết yêu vẻ đẹp thiên nhiên, yêu quê hương đất nước, yêu bà con xóm làng, từ đó mà thêm giàu lòng nhân ái.

Chính thông qua nhiều hình thức nghệ thuật dân gian (kể cả những đồ chơi và trò chơi) mà nhiều người trong gia đình có thể truyền cho trẻ em những tinh hoa của nền văn hoá dân tộc.

Nhờ phương thức tác động đặc biệt này, gia đình có ảnh hưởng tuyệt đối trong quá trình phát triển của trẻ thơ. Trẻ em đã tiếp thu văn hoá gia đình một cách tự nhiên, nhẹ nhàng, mà hiệu quả lại cao. Văn hoá gia đình để lại ấn tượng sâu đậm trong tâm hồn

đưa trẻ, khiến đôi khi ta tưởng như đó là bản năng thứ hai của con người.

Đặc biệt trong lĩnh vực bồi bổ đạo đức - thẩm mỹ cho trẻ thì văn hoá gia đình chiếm ưu thế tuyệt đối, và mặt đạo đức - thẩm mỹ lại chính là cái cốt lõi trong nền tảng ban đầu của nhân cách mỗi con người, mà biểu hiện tập trung của nó là ở lòng nhân ái của người mẹ (do đó có người đã gọi văn hoá gia đình là Văn hoá Mẹ). Nó có khả năng hình thành nên đạo đức cao đẹp giữa các thành viên trong gia đình. Đạo đức gia đình được củng cố và phát triển lại chính là thành trì vững chắc để chống lại mọi sự tha hoá xấu xa của con người.

Tất nhiên, hiệu quả của giáo dục gia đình hoàn toàn phụ thuộc vào trình độ văn hoá của mỗi thành viên trong gia đình mà họ đã tiếp thu được của nền văn hoá dân tộc và nhân loại - đặc biệt là trình độ văn hoá của người mẹ. Chính văn hoá gia đình đã gieo vào đầu óc non nớt của trẻ những mầm mống có khả năng làm nảy nở trong đó một tâm hồn với những phẩm chất đạo đức và năng khiếu mang hình bóng của nền văn hoá gia đình.

Tóm lại, văn hoá gia đình là môi trường rất cần thiết cho trẻ thơ. Đó là nền văn hoá mà con người được tiếp cận sớm nhất, là môi trường xã hội đầu tiên của mỗi người, với một phương thức tác động rất phù hợp đối với quá trình hình thành những cơ sở ban đầu của nhân cách con người. Đó chính là cuộc sống thực của trẻ.

Tuy nhiên, gia đình, nhất là gia đình cổ truyền, cũng tồn tại nhiều nhược điểm do những hạn chế mang tính lịch sử của nó. Gia đình cổ truyền thường là một môi trường khép kín, ít có điều kiện để trẻ tiếp xúc rộng rãi với đời sống xã hội bên ngoài. Hơn nữa, những người trong gia đình, đặc biệt là người mẹ, số đông lại ít được trang bị những kiến thức cần thiết về khoa học nuôi dạy trẻ, do đó việc nuôi dạy trẻ trong gia đình thường mang tính chất kinh nghiệm chủ nghĩa, tính chất tùy tiện và còn không ít tập tục lạc hậu chi phối, nhất là ở nông thôn và miền núi.

Nghiên cứu phương thức tác động của gia đình (ở đây chủ yếu nói đến gia đình cổ truyền), đối với sự phát triển của trẻ em là tìm cách rút ra từ đây cái cốt cách của văn hoá gia đình, cái tinh hoa của một phương pháp tác động để kế thừa, trên cơ sở đó mà

bổ sung, phát triển cho phù hợp với nhu cầu phát triển của trẻ và những đòi hỏi của xã hội ngày hôm nay.

Ai cũng có thể nhận thấy rằng: cùng với sự phát triển của xã hội, gia đình cũng có biến đổi về cơ bản. Từ gia đình kiểu cổ truyền chuyển sang gia đình kiểu hiện đại, từ kiểu gia đình đông con cháu, gồm nhiều thế hệ cùng chung sống, chuyển sang kiểu gia đình hạt nhân, tức là chỉ có hai thế hệ và ít con, đã có sự thay đổi khá cơ bản về thái độ đối với con cái trong gia đình.

Tuy vậy văn hoá gia đình vẫn có một vai trò đặc biệt quan trọng đối với trẻ em. Sau này, khi lớn khôn mỗi người có thể chịu ảnh hưởng từ nhiều phía của nền văn hoá xã hội. Nhưng những gì mà văn hoá gia đình đã hun đúc nên vẫn được mang theo trong mỗi người đến suốt cuộc đời.

2. Ảnh hưởng của hoạt động đối với sự phát triển của trẻ em

a. Hoạt động là gì?

Hoạt động với tư cách là một khái niệm triết học đã có từ lâu. Nhưng nó mới trở thành một khái

niệm tâm lý học từ đầu thế kỷ XX.

Hoạt động là sự tiêu hao năng lượng thần kinh và bắp thịt của con người tác động vào hiện thực khách quan nhằm thoả mãn những nhu cầu nảy sinh ra trong cuộc sống của họ. Ví dụ, hoạt động vui chơi của trẻ em, hoạt động học tập, văn nghệ, thể thao của học sinh, hoạt động sản xuất, dịch vụ, hoạt động xã hội của người lớn.

Cấu trúc của hoạt động

Những đồ vật, hiện tượng, quan hệ, quy tắc sống, con người cụ thể, nhóm người v.v... nói tóm lại là khách thể. Khách thể nào trong hoàn cảnh xung quanh được ý thức của chủ thể coi là đáp ứng nhu cầu của mình, sẽ trở thành có ý nghĩa đối với người đó và trở thành động cơ thúc đẩy hoạt động của họ (ý thức này có thể rõ ràng hoặc lờ mờ). Do đó động cơ không hình thành ngay một lúc, không có trước khi hoạt động. Trái lại, hoạt động càng tiến triển thì càng vạch ra trong khách thể những thuộc tính, những mặt ngày càng mới, tức là đối tượng ngày càng lộ rõ, phong phú, xác định hơn hoặc biến đổi đi. Cũng như thế, động cơ thường "hiện thân" vào trong đó - cùng biến động theo,

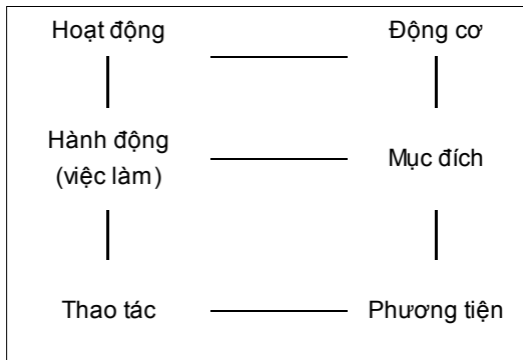
lộ rõ dần dần theo tiến trình hoạt động, đáp ứng hệ thống các nhu cầu của con người (chủ thể hoạt động) lần lượt nảy sinh ra.

Động cơ hoạt động nằm trong đối tượng của hoạt động. Ví dụ, cháu mẩu giáo cố gắng nhảy thật cao để với tới gói kẹo. Nhưng cũng có nhiều trường hợp động cơ không trùng khớp với đối tượng. Ví dụ, cháu bé chạy thật nhanh đến lá cờ trước để được cô giáo khen thưởng; trong trường hợp này đối tượng là lá cờ nhưng động cơ lại là sự khen thưởng của cô giáo, được gọi là động cơ ngoại lai.

Một hoạt động lại bao gồm nhiều hành động (việc làm) nhằm những mục đích nhất định (cũng gọi là mục đích bộ phận ứng với động cơ cục bộ nếu có). Ví dụ, chúng ta xem xét hoạt động vui chơi của lớp mẩu giáo trong giai đoạn chuẩn bị trước khi chơi, có hành động bàn chủ đề chơi, hành động phân vai: trong khi chơi có hành động chăm sóc người bệnh, hành động sắp đặt quầy hàng, hành động bán hàng v.v... Đến lượt nó, hành động lại bao gồm nhiều thao tác là những "đợt" tiêu hao năng lượng nhỏ hơn nữa nhưng không có mục đích riêng. Ví dụ, trong hành động "tiêm" cho "bệnh nhân" có thao tác chính là thao tác bơm

thuộc v.v... Thao tác là đơn vị nhỏ nhất của hoạt động xét trên phương diện tâm lý học. Có thể so sánh hoạt động với một bài văn hay đoạn văn, hành động với những từ ghép thành câu văn và thao tác như những con chữ, không có ý nghĩa riêng, ghép thành từ.

Tóm lại ta có thể vẽ sơ đồ đơn giản hoá cấu trúc (hay còn gọi là cấu trúc vĩ mô) của hoạt động cá nhân (về mặt tâm lý học) như sau (A. N.Lêônchiép, 15):



Nhưng, như đã nói trên, đây chỉ là sơ đồ đơn giản hoá về cấu trúc chung của hoạt động cá nhân. Vì

những công trình gần đây (cuối thập kỷ 70 và đầu thập kỷ 80) đã bổ sung rất nhiều vào cấu trúc này, nhất là việc tìm ra cấu trúc của hoạt động cộng đồng (A.V.Pêtrôpxki 1979), cấu trúc hoạt động cộng đồng này cụ thể hơn, gần gũi với cuộc sống tâm lý con người trong xã hội hơn.

Hoạt động bên ngoài - bên trong, động cơ, đối tượng, tính gián tiếp, chủ thể.

Hoạt động bao giờ cũng nhằm vào một đối tượng nhất định. Không thể có hoạt động không nhằm vào cái gì hết. Đối tượng đó có thể là sự vật, hiện tượng, quan hệ v.v..., có thể là một con người, nhóm người, mà cũng có thể là tri thức, kỹ năng v.v... Trường hợp đặc biệt, đối tượng có thể là những hiện tượng tâm lý trong chủ quan ta, trong trường hợp đó ta có hoạt động bên trong, trông có vẻ như là hoạt động không có đối tượng. Sự thực hoạt động bên trong vốn là hoạt động bên ngoài nhập tâm vào, do đó căn bản chúng có các thành phần (cấu trúc) giống nhau. Ví dụ hoạt động bên ngoài như giải quyết một nhiệm vụ thực tiễn và hoạt động bên trong như hoạt động giải bài toán hoặc hoạt động lĩnh hội một khái niệm v.v... là có cấu trúc căn bản giống nhau. Hoạt động phải có một

động cơ (nằm trong một hệ thống thứ bậc động cơ) thúc đẩy. Thông thường, xã hội đề ra mục đích cho hoạt động của cá nhân. Nhưng nhiều mục đích ấy không trùng với mục đích cá nhân, không khớp với động cơ. Trong trường hợp này hoạt động không thể diễn biến tốt được. Ví dụ, khi ta nói "không có động cơ học tập đúng đắn" (có nghĩa là động cơ thực của chủ thể không khớp với mục đích xã hội đề ra). Chỉ khi cá nhân thấy mục đích xã hội đáp ứng được nhu cầu của hình mình, trùng với mục đích cá nhân và khớp với động cơ, lúc ấy mục đích xã hội trở thành mục đích tự giác và con người mới hoạt động "hết mình" vì nó.

Căn cứ vào mục đích chung ("tự giác") con người chia hành những mục đích bộ phận (tương ứng với "động cơ cục bộ" nếu có) và thực hiện những hành động (việc làm, công việc) để hoàn thành dần từng bước, từng bộ phận của hoạt động và chính xác hoá động cơ hoạt động.

Hoạt động của con người nói chung phải dùng đến phương tiện - Phương tiện có thể là công cụ, máy móc, dụng cụ v.v... có thể là ngôn ngữ, ký hiệu, luật lệ v.v... ở người lớn; đồ chơi, luật chơi, vai chơi v.v... ở trẻ em. Tất cả các phương tiện này đóng vai trò

trung gian giữa chủ thể và đối tượng bất động, làm cho hoạt động có tính chất gián tiếp là tính chất đặc trưng của mọi hoạt động con người. Nói chung những đặc điểm tâm lý, những thuộc tính nhân cách "tồn đọng" trong phương tiện đều "nhập tâm" vào chủ thể hoạt động. Nhưng nhập tâm khía cạnh nào và đến mức nào lại tùy thuộc vào cách thức, phương pháp v.v... vận dụng của chủ thể. Ví dụ, việc đóng những vai chỉ huy, thủ trưởng v.v... mong trò chơi sẽ dần dần cho các cháu vốn có tính nhút nhát, tự ti trở nên bạo dạn, đàng hoàng, chủ động hơn; nhưng nếu cô giáo không theo dõi sát sao, luật chơi không rõ ràng có thể làm cho một số cháu tiêm nhiễm thái độ "lên mặt", ra oai với ác bạn cùng lứa tuổi.

Phương tiện cũng có ảnh hưởng đến động cơ, mục đích và do đó chi phối cả tính chất của hoạt động, hành động. Nhưng nó đặc biệt quy định các thao tác cấu tạo nên hành động. Có nhiều trường hợp, phương tiện quy định rất chặt chẽ thao tác và trình tự các thao tác. Ví dụ, việc vận hành máy móc, vũ khí, khí tài, các dụng cụ kỹ thuật (điện, điện tử v.v...) do đó cũng tác động sâu sắc đến tâm lý, nhân cách.

Phương tiện thường có trước hoạt động

nhưng nhiều khi hoạt động cũng phải chế tạo ra phương tiện thích ứng hoặc cải biên nó đi cho thích hợp với đối tượng và điều kiện hoạt động, ta gọi đó là hoạt động chuẩn bị phương tiện. Hoạt động phải có chủ thể. Đó chính là con người đang hoạt động với các quan hệ xã hội và với tổ hợp những thuộc tính tâm lý đã hoặc đang hình thành của nó. Những quan hệ xã hội cục bộ này và các thuộc tính tâm lý của cá nhân tựa hồ như tạo thành một "lăng kính chủ quan" (17) một "màng lọc", quy định những điều kiện khác của hoạt động (phạm vi, đối tượng, động cơ, phương tiện) và do đó quy định cả bản thân hoạt động. Nhưng đến lượt nó, những điều kiện này, với những đặc điểm tâm lý tồn đọng, những quan hệ xã hội chứa đựng trong đó cũng quy định trở lại hoạt động và dần dần làm biến đổi cả chủ thể cùng với những quan hệ xã hội, những thuộc tính tâm lý của nó. Do đó ta nói hoạt động là nơi các đặc điểm chủ quan (của chủ thể) "gặp gỡ, cọ xát" với các đặc điểm "khách quan (của các thành tố của hoạt động) để biến đổi và phát triển nhân cách.

Trên đây là mô hình, triển khai đầy đủ của hoạt động. Trong thực tế đời sống, lắm khi hoạt động diễn ra vắn tắt hơn: đối tượng trùng khớp với động cơ,

thậm chí với phương tiện và chỉ còn có chủ thể và đối tượng. Lại lắm khi hoạt động diễn ra phức tạp hơn nhiều so với mô hình trên đây. Ví dụ trong hoạt động cộng đồng, hoạt động tập thể.

Hai quan hệ của hoạt động: hoạt động đối tượng và hoạt động giao tiếp (hay giao tiếp)

Hoạt động của con người bao giờ cũng diễn ra trong xã hội, vì thế bao giờ cũng có hai quan hệ, hai mặt gắn liền với nhau, tạo điều kiện cho nhau, và nhiều khi chuyển hoá lẫn nhau. Đó là hai mặt:

1) Chủ thể quan hệ với sự vật, hiện tượng v.v... trong tự nhiên hoặc là trong xã hội, sản phẩm của loài người, nhưng không phải là những nhân cách.

2) Chủ thể quan hệ với những con người trong xã hội, những nhân cách.

Chúng ta gọi mặt thứ nhất của hoạt động là hoạt động đối tượng (HĐĐT) và mặt thứ hai là hoạt động giao tiếp (HĐGT) hay gọn hơn là giao tiếp.

Hai mặt này của bất cứ một hoạt động cụ thể nào của con người đều chứa đựng, vận hành những quan hệ xã hội nhất định.

Khi phân tích trò chơi, quy tắc chơi, vai chơi, hành động chơi của một nhóm trẻ mẫu giáo chẳng hạn, ta có thể thấy đặc điểm của thời đại, chế độ xã hội, của dân tộc, thậm chí của địa phương, thành phần xã hội v. v... nói tóm lại là đặc điểm về mặt quan hệ xã hội của tất cả những yếu tố này. Bằng cách đó - thông qua hoạt động - mà các quan hệ thấm vào đứa trẻ, tạo thành: "con người" của nó (" C.Mác: Trong tính hiện thực của nó, bản chất con người là tổng hoà những quan hệ xã hội" - Luận cương thứ 6 về Phoi-ơ-bác).

Hoạt động hai mặt HĐĐT và HĐGT là nhân tố quyết định sự hình thành và phát triển nhân cách. Vì các đối tượng, phương tiện và động cơ hoạt động cũng như những quan hệ xã hội chứa đựng trong đó, dù là những con người, những nhân cách sống động hoặc là những sản phẩm vật chất hay tinh thần của loài người, đều là những "vật mang tâm lý con người" nên qua hoạt động mà thấm vào đứa trẻ hình thành nên bộ mặt tâm lý của nó.

b. Cơ chế nhập tâm (sự chuyển hoá từ hoạt động bên ngoài vào hoạt động bên trong), tạo nên sự phát triển tâm lý của trẻ

Chúng ta hãy phân tích cơ chế này bắt đầu từ Vygotsky với tư tưởng cơ bản là:

Hoạt động tâm lý (hoạt động bên trong) của mỗi người, được xây dựng theo mẫu của hoạt động bên ngoài. Hoạt động bên ngoài này được tiến hành bởi công cụ, là năng lực thực tiễn mà loài người đã sáng tạo ra, kết tinh lại, được vật thể hoá, nhờ đó chúng tồn tại một cách khách quan đối với mỗi cá thể. Trong khi đó hoạt động bên ngoài của động vật được tiến hành theo phương thức có sẵn từ lúc mới sinh theo một cơ chế bản năng, trực tiếp. Vì hoạt động của động vật không có công cụ (theo đúng nghĩa của nó). Đồng thời hoạt động bên trong của người được thực hiện nhờ phương tiện trung gian là ngôn ngữ, dùng hệ thống tín hiệu và dấu hiệu (đặc biệt là âm thanh) và tâm lý. Thông qua hoạt động, các chức năng tâm lý nhân cách được hình thành và phát triển trong quá trình sống. Chính quá trình hoạt động này mới là dòng phát triển tâm lý nói chung mà những kết quả có được ấy bắt nguồn từ những hoạt động bên ngoài và bị quá trình hoạt động bên ngoài quy định.

Những quan điểm cơ bản ấy của Vygotsky được A.N.Lêônchiév khẳng định bằng thực nghiệm

vào đầu những năm 30 của thế kỷ XX. Ở đây sự kiện chủ yếu là thấy được năng lực dùng "dấu hiệu" làm "công cụ tâm lý" để tổ chức hoạt động tâm lý bên trong. Xuất phát từ những hình thức hoạt động bên ngoài, khách quan, cùng với người lớn, trên những đối tượng vật chất. Về sau chỉ cần có sự chuyển hoá về hình thức; biến hình thức bên ngoài thành hình thức bên trong, "chủ quan". Từ đó phát hiện ra sự phụ thuộc đa dạng của tâm lý vào các hình thức hoạt động trên đối tượng bên ngoài theo cơ chế nhập tâm (chuyển vào trong). Như vậy tâm lý không những được hình thành theo mẫu của hoạt động trên đối tượng bên ngoài, mà về bản chất vẫn còn là một biến thái của hoạt động bên ngoài.

Nói cách khác, những năng lực (đặc biệt là năng lực dùng công cụ) của chủ thể được đưa vào cấu trúc của hoạt động bên ngoài và nhờ đó, chúng mới có thể phát triển. Việc chuyển hoá các hình thái có đối tượng bên ngoài vào hình thái hoạt động bên trong, tạo thành động lực quan trọng nhất của quá trình phát triển cho cả loài người lẫn cho cá thể (từ trẻ em trở thành người lớn). Việc chuyển hoá này có thể thực hiện được vì hoạt động bên ngoài và hoạt động bên

trong có cùng một cơ cấu duy nhất. Đó là một trong những phát hiện quan trọng nhất của tâm lý học thế kỷ XX.

Quan điểm này thực chất chỉ là một cách diễn đạt một quan niệm của C.Mác: "ý niệm chẳng qua chỉ là vật chất được đem chuyển vào trong đầu óc con người và được cải biến đi ở trong đó".

Cơ chế nhập tâm là con đường cơ bản để thể hệ sau tiếp thu kinh nghiệm của thể hệ trước để lại. Sự nhập tâm ấy được thực hiện bắt đầu từ hoạt động đối tượng bên ngoài hoặc sự giao tiếp giữa cá nhân với cá nhân (giữa trẻ em với người lớn). Chỉ sau đó kết quả ấy (tâm lý) được hình thành trong cá thể (trẻ em). Do đó khi nói về tâm lý thì trước hết phải nghiên cứu các hoạt động có đối tượng bên ngoài và tiếp đó bằng sự chuyển hoá mà có hoạt động tâm lý.

Nhiều công trình nghiên cứu trẻ em theo cơ chế nhập tâm (chuyển vào trong) đã đóng vai trò chủ đạo trong tâm lý học trẻ em và tâm lý học sư phạm như: các công trình thực nghiệm ở trẻ em mẫu giáo của Zaporjets; ở học sinh cấp I của Encônin, Đavudov và Hồ Ngọc Đại. Từ đó có thể đi đến một kết

luận quan trọng: muốn phát triển tâm lý thì trước hết phải tổ chức được hình thái bên ngoài ấy của nó và trẻ em sẽ hoạt động trước hết trên những đối tượng bên ngoài ấy, rồi qua từng giai đoạn nhỏ, kế tiếp nhau mà "chuyên vào trong", thành tâm lý, ý thức.

c. Tính chất của hoạt động quy định tính chất của sự phát triển tâm lý

Nhân cách được tạo ra bởi hoàn cảnh khách quan thông qua hoạt động của cá nhân để thực hiện các quan hệ của nó với thế giới. Những đặc điểm của hoạt động này cũng tạo thành các quy định kiểu loại của nhân cách, vì con người tác động đến thế giới khách quan không như nhau.

Trong một hoàn cảnh nhất định, có vô vàn sự vật, đối tượng, hiện tượng, quan hệ xã hội v.v... chỉ có sự vật đối tượng, hiện tượng và quan hệ nào mà con người tác động tới (hoặc giao tiếp với) thì nó mới tác động lại con người và hình thành những đặc điểm tâm lý, đặc điểm nhân cách của người đó "Con người tạo ra hoàn cảnh đến mức nào thì hoàn cảnh cũng tạo ra con người đến mức ấy" (C.Mác). Chính vì vậy, con người càng tích cực tác động tới thế giới khách quan

bao nhiêu hay càng tích cực hoạt động bao nhiêu thì thế giới khách quan tác động trở lại con người càng tích cực bấy nhiêu, tức là tâm lý càng phát triển phong phú và đa dạng. Hoạt động của con người càng đi sâu tìm hiểu bản chất của sự vật hiện tượng, quan hệ xung quanh mình thì con người càng hiểu sâu sắc thế giới ấy, sự phát triển tâm lý càng bền vững.

Vai trò của hoạt động tích cực của con người trong quá trình nhận thức thế giới xung quanh đặc biệt to lớn. Tính tích cực ở những hình thức khác nhau, diễn ra ở những mức độ không như nhau, nhưng luôn là một trong những điều kiện quyết định của bất cứ hoạt động nào của trẻ và sự phát triển của nó nói chung.

Bỏ qua vai trò tính tích cực trong hoạt động của trẻ là một trong những nguyên nhân của sự bế tắc mà tâm lý học phương Tây vấp phải trong sự giải quyết vấn đề về những yếu tố và nguyên nhân của sự phát triển. Không có tính tích cực hoạt động thì không có sự tiếp xúc của trẻ với môi trường và do đó không thể phát triển. Tích cực có nghĩa là luôn ở trong trạng thái hoạt động. Kết quả của hoạt động phụ thuộc vào tính tích cực, vào vai trò của nó đối với sự phát triển

của trẻ. Ví dụ: tính tích cực hoạt động của nó đối với sự phát triển của trẻ 5-6 tuổi thể hiện rõ trong những tìm tòi, những sự tranh cãi, câu hỏi của nó khi nó tiếp xúc với người lớn, với sự vật xung quanh và ngay với chính nó. Và rõ ràng ta thấy chất lượng của những câu hỏi mà trẻ đưa ra phụ thuộc vào sự tích cực hoạt động, đến lượt nó những hứng thú và lòng ham hiểu biết thúc đẩy trẻ luôn hoạt động.

Như vậy kết quả của hoạt động còn phụ thuộc vào động cơ của hoạt động nữa. Những động cơ đích thực sẽ giúp trẻ biết hoạt động đến cùng và không nản chí. Hệ thống thứ bậc động cơ sẽ tạo ra xu thế của hoạt động, xu thế của sự phát triển nhân cách. Chính hệ thống thứ bậc động cơ tạo ra khuynh hướng của hoạt động khác nhau giữa các cá nhân (khuynh hướng hoạt động âm nhạc, hội họa...). Những hoạt động này cũng tạo ra những nét tâm lý đặc trưng cho nhân cách của trẻ.

d. Hoạt động chủ đạo

Cuộc sống là một chuỗi hoạt động. Song có những dạng hoạt động trong giai đoạn này là chủ đạo và có ý nghĩa lớn đối với sự phát triển tâm lý, nhân

cách, có những dạng hoạt động ít có ý nghĩa hơn. Có những hoạt động giữ vai trò chủ yếu trong sự phát triển, có những dạng giữ vai trò phụ thuộc. Nhưng sự phát triển tâm lý phụ thuộc không phải vào những hoạt động nói chung mà phụ thuộc chủ yếu vào hoạt động chủ đạo.

Ở mỗi lứa tuổi có một hoạt động chủ đạo nhất định, đó là hoạt động có những đặc điểm sau đây:

a) Là hoạt động có đối tượng mới mẻ, chưa hề có trước đó. Chính đối tượng mới này tạo ra những cái mới (hay những cấu tạo mới) trong tâm lý, tức là tạo ra sự phát triển (theo đúng nghĩa của thuật ngữ này).

b) Là hoạt động có khả năng chi phối toàn bộ đời sống tâm lý của trẻ. Những quá trình tâm lý của trẻ được cải tổ, được tổ chức lại bằng hoạt động này.

c) Là hoạt động có khả năng chi phối các hoạt động khác cùng diễn ra đồng thời và tạo ra những nét đặc trưng trong tâm lý của trẻ ở mỗi giai đoạn phát triển.

Chẳng hạn, hoạt động vui chơi của trẻ mẫu

giáo mà trung tâm là trò chơi đóng vai theo chủ đề, so với hoạt động chủ đạo của lứa tuổi ấu nhi (là hoạt động với đồ vật) thì nó có đối tượng mới, đó là chức năng xã hội của người lớn và những mối quan hệ giữa họ với các kiểu ứng xử của con người. Chính đối tượng mới này đã tạo nên nhân cách của đứa trẻ (trước đó nhân cách chưa được hình thành). Do nhân cách bắt đầu được hình thành nên đời sống tâm lý của trẻ được cải tổ so với lứa tuổi ấu nhi: tính nhân cách trong hoạt động tâm lý và hành vi của trẻ dần dần được rõ nét.

Hoạt động vui chơi chi phối các hoạt động khác (như học tập, lao động còn đang ở dạng sơ khai) làm cho chúng mang màu sắc vui chơi. Chính hoạt động này đã tạo ra nét đặc trưng trong tâm lý của trẻ mẫu giáo, đó là tính hình tượng, tính dễ xúc cảm.

Tóm lại, “Hoạt động chủ đạo đó là hoạt động mà sự phát triển của nó quy định những biến đổi chủ yếu nhất trong các quá trình tâm lý và trong các đặc điểm tâm lý của nhân cách đứa trẻ ở giai đoạn phát triển nhất định của nó”.

Vì vậy, nếu trong giai đoạn hoặc thời kỳ phát

triển nào đó, hoạt động chủ đạo không được thực hiện tốt thì dù các hoạt động khác có tốt đi nữa cũng không bù đắp được sai sót của giai đoạn ấy và ảnh hưởng cả đến sự phát triển của giai đoạn sau. Về sau, nếu cố gắng bù đắp thiếu sót nói trên của nhân cách thì cũng tốn công hơn mà vẫn không đạt kết quả tốt.

3. Ảnh hưởng của điều kiện sinh học đối với sự phát triển tâm lý của trẻ

a. Những điều kiện sinh học

Điều kiện sinh học là cơ sở vật chất, cơ sở di truyền mà trẻ nhận được từ cha mẹ mình. Nói cách khác, di truyền được hiểu là việc cha mẹ truyền lại cho con cái những phẩm chất và đặc điểm nhất định nằm trong chương trình di truyền. Chương trình di truyền bảo đảm phát triển những hệ thống giúp cơ thể người thích nghi với các điều kiện tồn tại của con người. Thuộc về các tính chất di truyền của cơ thể trước tiên là cấu tạo giải phẫu sinh lý, và những đặc điểm của cơ thể như màu da, màu mắt, tóc, hình vóc thân thể, đặc biệt là các đặc điểm hệ thần kinh và các mầm mống của con người như một đại diện của loài người, tức là mầm mống tiếng nói, đi trên hai chân, tư duy và khả

năng tiếp nhận kinh nghiệm và hành vi đặc biệt của con người.

Ngoài những yếu tố di truyền ra, điều kiện sinh học còn bao gồm những yếu tố bẩm sinh. Đặc điểm bẩm sinh thường hình thành trong quá trình phát triển của bào thai. Cách sống của cha mẹ, cách ăn uống, chế độ nghỉ ngơi, lao động, bệnh tật, những cơn xúc động thần kinh, ảnh hưởng của tia phóng xạ, chất độc hoá học, virus HIV từ cha hoặc mẹ v.v... truyền đến con cái. Tất cả sự dao động của "môi trường cha mẹ" đó gây ra những sự thay đổi trong chức năng và đôi khi trong cấu trúc giải phẫu của cơ thể thai nhi.

Như vậy, khi sinh ra đứa trẻ có những đặc điểm di truyền từ cha mẹ, tổ tiên của mình và có những đặc điểm bẩm sinh hình thành trong quá trình phát triển của bào thai. Đó là điều kiện sinh học của sự phát triển tâm lý.

b. Vai trò của điều kiện sinh học đối với sự phát triển tâm lý của trẻ

Ngay từ khi lọt lòng đứa trẻ đã có một hệ thần kinh của con người, có một bộ não có khả năng trở thành cơ quan hoạt động tâm lý cực kỳ quan trọng và

phức tạp chỉ riêng con người mới có. Bộ não của con người cùng với đặc điểm các cơ quan của cơ thể là tiền đề vật chất để một cá thể trở thành một con người. Có rất nhiều ví dụ minh chứng cho vấn đề này, điển hình là nhà tâm lý học động vật N.N.Ladurghina. Cốt đã nuôi khỉ trong môi trường sống của người, trong điều kiện hoạt động và nuôi dạy như đối với người, song khỉ vẫn chỉ là khỉ không thể trở thành người bởi khỉ không có bộ não người.

Cấu tạo của bộ não người và động vật khác xa hẳn nhau. Bộ não người với hơn 15 tỷ tế bào thần kinh ở vào cấp độ cao nhất trong các động vật, đã trở thành một cơ quan có khả năng tạo nên những cơ quan chức năng. Chính chúng là thực thể vật chất của những năng lực và chức năng chuyên biệt hình thành trong quá trình con người lĩnh hội thế giới sự vật và hiện tượng những công trình văn hoá do nhân loại sáng tạo ra.

Điều kiện sinh học là tiền đề vật chất, là phương tiện để nảy sinh và phát triển tâm lý nhưng nó ảnh hưởng đến sự phát triển tâm lý của trẻ ở mức độ nào là điều vẫn còn được tranh cãi nhiều, đáng chú ý về phương diện lý luận là vấn đề di truyền các mầm

móng và năng lực đối với một lĩnh vực hoạt động nhất định (nghệ thuật kiến trúc, âm nhạc, toán học...) tức là những mầm móng của các năng lực sẽ dự tính khả năng hoạt động thành công trong những hoạt động riêng biệt. Tuy nhiên việc hiện thực hoá các sức sống ấy phụ thuộc nhiều vào điều kiện sống và giáo dục.

Đã có rất nhiều tác giả theo khuynh hướng bảo vệ vai trò quyết định của yếu tố sinh học trong phát triển tâm lý của trẻ. Họ cho rằng những năng lực, đặc tính và trình độ phát triển được tổ tiên truyền lại cho con cháu dưới dạng có sẵn qua máu, qua gen. Những người theo khuynh hướng này dựa vào những quy luật di truyền của những dấu hiệu riêng lẻ được G.Menden tìm ra vào thế kỷ XIX. G.Menden làm sáng tỏ một số quy định chung về việc thế hệ sau thừa hưởng một số thuộc tính riêng lẻ của cơ thể mẹ hoặc cha, nhưng ông không làm sáng tỏ mặt khác của quá trình ấy là tính hay thay đổi của những dấu hiệu và thuộc tính ấy. Những người theo trường phái di truyền sinh học lấy dẫn chứng bằng cách sử dụng tiểu sử của một số gia đình hoạ sĩ, nhạc sĩ, hay bác học như gia đình của Bach Moza và Paganini, chứng tỏ sự truyền lại những năng lực của thế hệ lớn tuổi cho thế hệ trẻ. Những

người này đã không hiểu được rằng, sự di truyền năng khiếu ở một số gia đình tức là sự xuất hiện ở hàng loạt thế hệ những người có tài trong một lĩnh vực nhất định, được giải thích về nhiều mặt không chỉ bởi việc di truyền các mầm mống nhất định, mà còn bởi việc ở các gia đình ấy, con em họ đã được giáo dục trong bầu không khí cùng ưa thích một loại hình hoạt động và được lôi cuốn vào hoạt động ấy tương đối sớm.

Vấn đề di truyền các đặc điểm thần kinh và hình thái hành vi theo các nhà tâm lý học duy tâm hay duy vật máy móc là bị quy định bởi các mầm mống sinh học.

Họ đã đưa ra luận điểm được phổ biến khá rộng rãi, cho rằng mọi người từ khi sinh ra đã hiền hoặc ác, vị tha nhân hậu hay thù địch hoặc phạm tội v.v... Thực ra những người bảo vệ luận điểm này có ý đồ nguy trang bản chất xã hội của tội ác và gieo rắc nghi ngờ vào khả năng xây dựng con người hài hoà, toàn diện trong những điều kiện xã hội mới, thuận lợi cho sự phát triển nhân cách.

Bên cạnh những học thuyết bảo vệ vai trò của yếu tố sinh học, còn có những học thuyết hoàn toàn

phủ nhận vai trò của di truyền sinh học.

Tuy nhiên giữa điều kiện sinh học và sự phát triển tâm lý có mối liên hệ nhất định. Cần phân biệt hoạt động tâm lý phức tạp được hình thành trong cuộc sống con người (tư duy, ngôn ngữ) với những chức năng tâm lý sơ đẳng hơn (tốc độ hình thành các phản xạ có điều kiện v.v...). Trong số nhiều thành phần khác, hoạt động tâm lý còn bao gồm cả những chức năng sơ đẳng. Thí dụ, mối liên hệ giữa năng lực âm nhạc với thính giác cao độ của âm thanh, giữa tư duy toán học với chức năng phân tích tổng hợp không gian. Như vậy, những thuộc tính sơ đẳng, bẩm sinh, những cái thường được gọi là tư chất nằm trong thành phần của những chức năng tâm lý phức tạp hơn của con người. Tuy vậy những chức năng này được hình thành do ảnh hưởng của những điều kiện bên ngoài, trong cuộc sống.

Trong những trường hợp nhất định, khi những chức năng sơ đẳng không được phát triển đầy đủ hoặc bị phá huỷ thì nó sẽ ảnh hưởng đến sự hình thành chức năng tâm lý bậc cao. Trong những điều kiện phát triển bình thường thì những tư chất nhất định chỉ là một trong những điều kiện phát triển của hoạt

động tâm lý. Vì vậy nó không phụ thuộc trực tiếp hoàn toàn vào chức năng tâm lý sơ đẳng đó.

Ngày nay chúng ta thừa nhận rằng tính di truyền có thể bất lợi đối với sự phát triển năng lực trí tuệ. Ví dụ như sự uể oải, yếu kém của các tế bào vỏ bán cầu đại não ở con cái những người nghiện rượu, một số bệnh di truyền và bệnh tâm thần. Còn sự khác biệt về kiểu hoạt động thần kinh cấp cao hiện có ở các đứa trẻ bình thường tuy làm cho các quá trình tâm lý diễn biến theo kiểu độc đáo nhưng không quyết định chất lượng và mức độ của chính hoạt động trí tuệ. Bởi vì sự phát triển của quá trình nhận thức chủ yếu tùy thuộc vào điều kiện học tập và giáo dục của họ.

Một trong những đặc điểm của các cơ quan chức năng của vỏ não đặc biệt ở trẻ em khi hệ thần kinh còn mềm dẻo là chúng có khả năng cải tổ lại và từng thành phần của chúng có thể bị thay đổi bởi thành phần khác, nhưng khi đó hệ thống chức năng ấy vẫn còn như một thể hoàn chỉnh. Nói cách khác chúng có khả năng bù trừ cao vô cùng. Thí dụ người mù thì phát triển chức năng thính giác và xúc giác, trẻ cần phát triển khẩu hình v.v... Dựa vào đặc điểm này của các cơ quan chức năng của não người ta có thể tiến

hành công tác bù trừ - phục hồi chức năng cho những trẻ bị khiếm khuyết một số cơ quan chức năng nào đó, càng sớm càng tốt (can thiệp sớm).

4. Ảnh hưởng của giáo dục đối với phát triển

a. Giáo dục là gì?

Giáo dục dưới dạng chung nhất là sự chuẩn bị cho thế hệ trẻ bước vào đời sống xã hội. Trong quá trình giáo dục, các thế hệ đang lớn phải lĩnh hội những gì xã hội đã tích lũy được nghĩa là tiếp thu các tri thức ở mức độ phát triển đã đạt tới của chúng, nắm vững những kỹ năng lao động, tiếp thu các tiêu chuẩn và kinh nghiệm ứng xử trong xã hội, và xây dựng được một hệ thống quan điểm nhất định về cuộc sống. Trong quá trình giáo dục cũng phải hình thành được những phẩm chất cần thiết để giải quyết các nhiệm vụ mới chưa hề đặt ra trước thế hệ cha anh. Muốn vậy phải rèn luyện kỹ năng thu lượm các kiến thức cần thiết, kỹ năng thích nghi với các điều kiện luôn thay đổi của cuộc sống và lao động, kỹ năng thực hiện hoạt động sáng tạo.

Tóm lại, có thể nói rằng, giáo dục đó là quá trình mà thế hệ cha anh truyền lại kinh nghiệm lịch sử

- xã hội cho các thể hệ mới nhằm chuẩn bị cho họ bước vào cuộc sống và lao động để bảo đảm sự phát triển hơn nữa của xã hội và của cá nhân.

Như vậy, theo nghĩa rộng, nói đến giáo dục là nói đến sự tác động tới con người của toàn xã hội và của thực tiễn xung quanh.

Đối với trẻ thơ, giai đoạn đầu tiên của đời người (từ lọt lòng đến 6 tuổi) giáo dục nhằm phát triển các chức năng tâm lý, hình thành những cơ sở ban đầu của nhân cách con người, chuẩn bị cho những giai đoạn phát triển sau được thuận lợi.

b. Tác động của giáo dục đến sự phát triển tâm lý của trẻ

Chúng ta hãy tưởng tượng một tình huống mà nhà tâm lý học Pháp H. Piéron đưa ra.

Điều gì sẽ xảy ra với loài người, với lịch sử nhân loại nếu hành tinh bị một tai họa mà kết quả là chỉ còn sống lại những đứa trẻ, còn người lớn bị tiêu diệt hết?

Thật khó mà tưởng tượng bức tranh như vậy. Tất nhiên cũng có rất nhiều giả thuyết đưa ra khác

nhau nhưng tựu trung chúng đều gặp nhau ở chỗ là: sự phát triển nhân loại bị gián đoạn, lịch sử sẽ bắt đầu lại từ đầu. Vì sao? Bởi vì không thể tiếp tục những nhà máy, xí nghiệp, kho tàng văn hoá, khoa học, nghệ thuật. Những giá trị đó vẫn còn, song nó không được sử dụng, không được đánh giá, không ai trao cho chìa khoá mở kho tàng nghìn năm mới đúc kết nên.

Hình dung bức tranh trên chúng ta mới thấy tầm quan trọng của người lớn - những người giữ vai trò giáo dục. Điều này cũng đã được AN. Lêônchiép khẳng định "Sự phát triển lịch sử xã hội loài người không thể thiếu sự truyền thụ tích cực cho thế hệ trẻ những thành tựu văn hoá của loài người, không thể thiếu sự giáo dục".

Trẻ em không đứng một mình đối diện với thế giới xung quanh nó. Những quan hệ của nó với thế giới xung quanh bao giờ cũng thông qua người lớn. Ngay từ những năm đầu của cuộc sống đã tồn tại mối liên hệ chặt chẽ giữa đứa trẻ với những người chăm sóc chúng. Người lớn là trung tâm của mọi tình huống mà đứa trẻ ở trong đó. Càng về sau mối liên hệ càng sâu sắc và trở nên tinh tế hơn, đa dạng hơn và dưới những hình thức phức tạp hơn.

Người lớn là người cụ thể mang trong mình tất cả những gì mà trong quá trình sống trẻ phải lĩnh hội được. Chỉ thông qua người lớn và nhờ có người lớn trẻ mới lĩnh hội được toàn bộ sự phong phú của thực tại: thế giới đồ vật với cách sử dụng chúng, các mối quan hệ ứng xử giữa con người với con người, kho tàng ngôn ngữ, những năng lực phẩm chất người.

Để lĩnh hội được những kinh nghiệm lịch sử xã hội, lúc đầu đứa trẻ có thể hoàn thành hành động dưới sự chỉ đạo và giúp đỡ của người lớn sau đó thì hoàn thành một mình. Độ chênh lệch giữa những đứa trẻ có thể làm được với sự giúp đỡ của người lớn, và những đứa trẻ có thể tự làm một mình gọi là "vùng phát triển gần nhất" của đứa trẻ (theo Vygotski L.X). Độ lớn của "vùng phát triển gần nhất" là một chỉ tiêu quan trọng đánh giá tiềm lực phát triển của trẻ ở giai đoạn ấy. Giáo dục phải hướng vào "vùng phát triển gần nhất" của trẻ làm sao cho trẻ hôm nay còn phải có sự giúp đỡ của người lớn, ngày mai nó đã tự làm một mình (trích theo 27).

Việc tính đến trình độ phát triển mà trẻ đạt được như vậy và đồng thời sự định hướng vào vùng gần nhất "ngày mai" của những khả năng là đặc biệt

quan trọng, vì lẽ chúng không chỉ vạch ra mối quan hệ qua lại đúng đắn của giáo dục và phát triển mà còn xác nhận vai trò chủ đạo của sự tác động của người lớn, của giáo dục.

Để quá trình giáo dục mang lại hiệu quả cao thì người ta cần nghiên cứu xác định xem dạy trẻ những cái gì và dạy trẻ như thế nào ở các giai đoạn khác nhau của tuổi ấu thơ. Đứa trẻ phát triển được là nhờ có quá trình lĩnh hội kinh nghiệm lịch sử xã hội mà chính giáo dục đã truyền thụ cho trẻ những kinh nghiệm đó. Như vậy, giáo dục không được hòa theo sự phát triển, theo đuổi sự phát triển. Giáo dục có tính đến trình độ phát triển hiện tại và không dừng lại ở đó mà đưa sự phát triển bước tiếp. Giáo dục phải đi trước sự phát triển. Lập trường của những nhà tâm lý học Xô viết trước đây chứng minh rằng, giáo dục kéo theo sự phát triển và chính giáo dục xác định mức độ phát triển trí tuệ và nhân cách của trẻ. Nhưng không phải mọi sự giáo dục đều kéo theo sự phát triển. Nó chỉ có ý nghĩa khi nó đi trước sự phát triển. Có nghĩa là nếu sự giáo dục quá xa vời đối với trẻ hoặc quá dễ đối với trẻ thì nó không có tác dụng đối với sự phát triển.

Vấn đề về mối quan hệ tương hỗ giữa giáo

dục và phát triển của trẻ được các nhà tâm lý học theo trường phái khác nhau giải quyết không giống nhau. Những đại biểu của Nhi đồng học xem sự phát triển như là quá trình diễn ra một cách tự phát, bằng sự tự thân vận động của cá nhân, khẳng định rằng giáo dục theo sự tự thân phát triển. Họ cho rằng sự phát triển của trẻ là quá trình có những quy luật tự phát bên trong nhất định, riêng của mình, không phụ thuộc vào ý thức của con người. Giáo viên phải phụ thuộc vào trình độ nào của trẻ đạt được trong quá trình phát triển tự nhiên của nó và xây dựng sự giáo dục tương ứng với trình độ ấy. Với quan điểm này họ đã phủ nhận vai trò chủ đạo của giáo dục và coi giáo dục là cái đuôi của sự phát triển.

Chúng ta khẳng định rằng, giáo dục luôn đi trước sự phát triển. Giáo dục bao giờ cũng tính đến mọi yếu tố sinh học cũng như yếu tố xã hội ảnh hưởng đến sự hình thành nhân cách trẻ. Giáo dục có thể giúp trẻ rèn luyện làm thay đổi điều kiện sinh học, tạo ra hoàn cảnh tốt, đặc biệt là tổ chức cho trẻ hoạt động để thực hiện mục đích của giáo dục.

Chúng ta biết đặc điểm hệ thần kinh giữ vai trò lớn trong sự phát triển tâm lý người, phát triển các

phẩm chất tinh thần, trong đó có sự hình thành các quá trình nhận thức của một người, song hoạt động thần kinh cấp cao không phải là tuyệt đối cố định. Dưới ảnh hưởng của điều kiện sống, đặc biệt của giáo dục và tự giáo dục, ở người có thể phát triển và củng cố các quá trình ức chế, nâng cao sức mạnh và tính năng động của các quá trình thần kinh và có thể biến đổi khí chất bẩm sinh và những hình thái biểu hiện rõ ràng của nó khi cần.

Giáo dục còn tác động qua lại rất mật thiết với tất cả những ảnh hưởng xuất phát từ môi trường, nó nắm vai trò chủ đạo trong việc sử dụng các điều kiện xã hội thuận lợi, cũng như trong việc loại trừ hoặc làm suy yếu những ảnh hưởng và tác động bất lợi bất nguồn trong một số trường hợp từ môi trường mà trẻ sống. Nhà giáo dục có thể tạo ra những điều kiện tốt giúp trẻ phát triển thuận lợi.

Giáo dục có thể định hướng phát triển tâm lý của trẻ em, chính vì vậy giáo dục phải đưa ra những hình thức hoạt động nhất định và tổ chức nó sao cho có thể hình thành ở trẻ những phẩm chất tâm lý cần thiết và có thể điều chỉnh những nét tâm lý đã hình thành trước đây. Có thể nói nhà giáo dục giỏi là nhà tổ

chức hoạt động giỏi. Muốn phát triển tâm lý cho trẻ không còn cách nào ngoài việc tổ chức mọi hoạt động cho trẻ được tốt.

Chúng ta đánh giá cao vai trò của giáo dục song chúng ta không cho "giáo dục là vạn năng". Bởi mọi sự tác động từ bên ngoài đều phải qua cái bên trong, thông qua điều kiện vật chất, tiền đề làm nảy sinh và phát triển tâm lý. Giáo dục luôn tính đến đặc điểm tâm lý, sinh lý của trẻ ở từng giai đoạn, vào đặc điểm cá biệt của từng trẻ. Thí dụ, người ta không dạy toán cộng trừ cho trẻ 3-4 tuổi, bởi lẽ tư duy của trẻ chưa thể tiếp nhận những khái niệm trừu tượng của toán học. Hay là với trẻ nhỏ, nếu ta bắt chúng ngồi học 45 phút liền thì dạy học sẽ phản tác dụng, trẻ sẽ quá mệt mỏi dẫn đến tổn thương hệ thần kinh và kết quả dạy học không thu được gì.

Giáo dục có thể hình thành và thay đổi những phẩm chất tâm lý cần thiết khi mà nó biết xuất phát từ những quan điểm nhất định về bản chất của trẻ, về những quy luật hình thành và phát triển tâm lý, về đặc điểm bẩm sinh. Tất cả những nhà giáo dục vĩ đại đồng thời cũng là những nhà tâm lý học.

Ý nghĩa của giáo dục còn ở chỗ, nó có thể thay đổi điều kiện bẩm sinh của trẻ, thay đổi yếu tố di truyền không có lợi cho sự phát triển như các dị tật, bằng phương pháp tập luyện đặc biệt và phát triển những mầm mống năng khiếu đặc biệt của trẻ. Điều này rất có ý nghĩa trong việc giáo dục trẻ tật nguyền và phát triển năng khiếu ở trẻ.

Tóm lại giáo dục có thể tác động đến mọi yếu tố bên trong cũng như bên ngoài ảnh hưởng đến sự phát triển tâm lý của trẻ. Song giáo dục cũng không có ảo tưởng về mình, giáo dục luôn tính đến điều kiện sinh học và hoàn cảnh của trẻ để có những biện pháp giáo dục thích hợp để biến đứa trẻ từ sinh mạng bé nhỏ trở thành một nhân cách.

5. Tính không đồng đều của sự phát triển

a. Xét trong tiến trình phát triển của mỗi cá thể

Sự phát triển không phải là sự tăng lên về lượng một cách đồng đều trong suốt quá trình phát triển, theo một con đường thẳng tắp êm ả, trái lại sự phát triển của mỗi cá thể đều mang tính không đồng đều. Trong tiến trình đó, có những giai đoạn sự phát

triển được thực hiện với một tốc độ rất nhanh chóng, lại có những giai đoạn tốc độ phát triển chậm chạp hơn. Đặc biệt, tuổi càng nhỏ thì sự phát triển càng nhanh. Đối với trẻ em ở lứa tuổi mầm non (từ lọt lòng đến 6 tuổi) thì tốc độ phát triển nhanh đến mức mà sự thay đổi có thể tính được trong hàng tháng, thậm chí trong hàng tuần. Tốc độ phát triển đó về sau khó tìm thấy ở những giai đoạn khác.

Trong tiến trình phát triển người ta còn tìm thấy những giai đoạn phát cảm của một vài chức năng tâm lý. Đó là giai đoạn có nhiều điều kiện thuận lợi nhất, đặc biệt là sự chín muồi của hệ thần kinh khiến cho một chức năng tâm lý nào đó phát triển rất nhanh. Chẳng hạn sự phát triển ngôn ngữ diễn ra đặc biệt nhanh ở trẻ từ 2 đến 5 tuổi. Có thể coi đó là thời kỳ phát cảm ngôn ngữ. Những cử động tinh tế của cơ ngón tay thường diễn ra lúc trẻ 7, 8 tuổi, còn trước đó trẻ chưa thể thực hiện những cử động ấy được.

Phát hiện ra những thời kỳ phát cảm để giúp nhà giáo dục tìm mọi cách phát triển một chức năng tâm lý nào đó thật đúng lúc. Nếu trễ chậm hoặc sớm quá thì sự phát triển sẽ khó thực hiện. Cần phải nắm lấy những giai đoạn phát cảm đó để giáo dục và luyện

tập trẻ em. Khi có một khả năng mới xuất hiện, trẻ rất hứng thú lặp đi lặp lại các thao tác tương ứng như chập chữ biết đi là muốn đi suốt buổi, ngã lên, ngã xuống cũng không ngại, hoặc tập nói được vài tiếng mới là nói đi nói lại luôn mồm, chỉ trong một thời gian ngắn ngôn ngữ phát triển trông thấy. Ở tuổi mẫu giáo, xúc cảm thẩm mỹ phát triển khá nhanh, trẻ rất thích múa hát và học hát, học múa rất nhanh, còn sau 10 tuổi thì số đông không nhạy cảm như thế nữa. Cho nên bỏ qua tuổi mẫu giáo, không dạy múa hát, sau này sẽ khó phát triển về mặt này ở số đông. Ngược lại dạy trẻ quá sớm cũng có hại. Chẳng hạn trẻ 8 tháng mà đã bắt đầu tập đi thì không những phí công vô ích mà còn có hại cho trẻ, hoặc trước 6 tuổi mà cứ ép trẻ tập đọc, tập viết, tập làm tính là chưa đúng lúc, thậm chí gây hậu quả không có lợi cho việc học tập sau này.

b. Xét sự phát triển giữa trẻ này với trẻ khác

Tất cả trẻ em đều trải qua những giai đoạn phát triển giống nhau theo một trình tự nhất định. Những giai đoạn này có thể ví như những bậc thang. Muốn trèo đến bậc trên cùng đứa trẻ phải lần lượt trèo từng bậc một. Tuy nhiên mỗi trẻ em trải qua con

đường phát triển theo cách riêng của mình với những tốc độ, nhịp độ, khuynh hướng riêng.

Sự không đồng đều trong tốc độ, nhịp độ thể hiện ở chỗ có những trẻ giai đoạn phát triển xuất hiện một chức năng tâm lý nào đó sớm hoặc chậm hơn so với những trẻ khác. Có những thời kỳ chuyển biến tương đối chậm, từ từ trong suốt thời gian dài. Có những thời kỳ thay đổi rõ rệt, nhảy vọt, có liên quan đến sự biến mất những nét tâm lý cũ và xuất hiện những nét tâm lý mới.

Trong nhịp độ nắm từng đang hoạt động riêng biệt cũng như trong nhịp độ phát triển các quá trình và phẩm chất tâm lý, thì sự khác biệt này càng rõ rệt hơn nhiều. Trong cùng một nhóm trẻ, cháu thì đã vẽ được bức tranh có ý nghĩa, cháu thì tỏ ra hoàn toàn chưa có kỹ năng vẽ. Có trẻ thì tỏ ra ham hiểu biết, có trẻ thì thờ ơ với mọi sự vật, hiện tượng.

Bên cạnh những khác biệt về nhịp độ và tốc độ phát triển, ở trẻ em còn bộc lộ những khác biệt trong các phẩm chất tâm lý cá nhân như tính cách, năng lực, hứng thú... Có những trẻ điềm đạm, có những trẻ hiếu động, tinh nghịch. Có trẻ tỏ ra ham mê

một lĩnh vực nào đó, có đứa dường như chẳng có năng lực gì... Tất cả điều này tạo ra những khuynh hướng phát triển khác nhau giữa trẻ với nhau và tạo ra cái riêng, không lặp lại của trẻ. Có thể nói mỗi đứa trẻ là một con người riêng biệt.

c. Nguyên nhân của sự phát triển không đồng đều giữa những đứa trẻ

Tính không đồng đều trong sự phát triển tâm lý được quy định bởi sự tác động của rất nhiều điều kiện bên trong và điều kiện bên ngoài thường xuyên dao động gây nên tính không đồng đều và tính mâu thuẫn tất nhiên đối với sự phát triển tâm lý của bất kỳ đứa trẻ nào.

Sự phát triển tâm lý của trẻ phụ thuộc vào môi trường sống và giáo dục. Môi trường sống khác nhau, điều kiện sống và giáo dục khác nhau tạo ra những hứng thú, phẩm chất nhân cách, trình độ phát triển trí tuệ không như nhau.

Ngay cả trong cùng một điều kiện sống và giáo dục, cùng trong một gia đình thì hai đứa trẻ cũng vẫn không giống nhau về sự phát triển tâm lý. Về thực chất không bao giờ có và cũng không thể có sự đồng

nhất thật sự về điều kiện sống và giáo dục đối với hai đứa trẻ cho dù đó là hai đứa trẻ sinh đôi và bố mẹ chúng cũng hoàn toàn đối xử công bằng về mọi mặt đối với chúng. Bởi vì, cho dù hoàn cảnh sống và giáo dục như nhau, nhưng "hoàn cảnh phát triển" riêng lại không như nhau. Trẻ sơ sinh ngay từ khi ra đời cũng đã biểu lộ tính lựa chọn trong thái độ đối với thế giới, đối với các tác động của môi trường. Cùng một tác động nhưng đối với những đứa trẻ khác nhau lại có ý nghĩa khác nhau. Càng lớn tính lựa chọn càng tăng dần và sự khác biệt tâm lý càng lớn hơn. Như vậy trong một môi trường sống chung, mỗi đứa trẻ có một "hoàn cảnh phát triển" riêng và các đặc điểm của hoàn cảnh đó quyết định đặc điểm cá nhân của sự phát triển tâm lý trẻ em.

Sự phát triển tâm lý của trẻ còn phụ thuộc vào mức độ tích cực của trẻ tham gia hoạt động. Tính chất của hoạt động quy định tính chất của sự phát triển tâm lý. Hoạt động của mỗi đứa trẻ bị thúc đẩy bởi những động cơ khác nhau. Nó tạo ra xu thế hoạt động khác nhau ở mỗi đứa trẻ. Mỗi đứa trẻ có một nội dung hoạt động khác nhau, và ngay cả khi có cùng một nội dung hoạt động, những kỹ năng hoạt động lại không như

nhau tạo ra kết quả hoạt động khác nhau. Kết quả hoạt động khác nhau dẫn tới mức độ phát triển tâm lý khác nhau. Hoạt động của trẻ còn diễn ra trong không gian và thời gian khác nhau, và điều này có thể làm cho chất lượng của hoạt động không như nhau ở mọi đứa trẻ. Nói chung, tính tích cực hoạt động của trẻ giữ vị trí rất quan trọng trong sự phát triển tâm lý, bởi vì nó như cái cầu chuyển tải thế giới bên ngoài vào thế giới bên trong. Mỗi đứa trẻ có cái cầu riêng của mình và nó tạo ra thế giới bên trong rất riêng không như nhau ở tất cả mọi đứa trẻ.

Các biểu hiện tâm lý của con người được hình thành dưới tác động của điều kiện ngoại cảnh, bao giờ cũng được khúc xạ qua điều kiện cá nhân bên trong của mỗi người, là kết quả, sản phẩm của sự tác động qua lại ấy. Cái điều kiện bên trong ấy không bao giờ giống nhau hoàn toàn ở mọi đứa trẻ và ngay cả đối với hai anh chị em sinh đôi cùng trứng. Điều kiện sinh học không như nhau, tiền đề vật chất không giống nhau cũng góp phần tạo nên sự khác nhau về khí chất, cá tính, về thời gian phát triển năng lực, trí tuệ, ngôn ngữ v.v... giữa trẻ với nhau. Tuy nhiên hoàn cảnh phát triển vẫn là nguyên nhân chính trong sự phát triển

không đồng đều ấy.

Những gì đã nêu ở trên cho thấy tính chất vô cùng phức tạp của hiện tượng này. Việc điều khiển quá trình phát triển của đứa trẻ gặp khó khăn là bởi tất cả những điều kiện quyết định quá trình này vô cùng cơ động, không ổn định, đầy mâu thuẫn. Bản thân trẻ cũng luôn thay đổi, không bao giờ lặp lại chính nó. Những điều này nhiều khi làm cho quá trình giáo dục gặp khó khăn.

Tuy nhiên sự phát triển không đồng đều trong hoạt động tâm lý của trẻ làm cơ sở tạo ra những nhân cách có một không hai và những nhân cách này góp phần tạo nên một xã hội phong phú và thúc đẩy xã hội ngày càng phát triển. Quy luật này giúp chúng ta trong công tác giáo dục làm sao không rập khuôn, áp đặt trẻ, hãy tôn trọng cá tính riêng của trẻ.

Nhà giáo dục phát hiện ra những con đường phát triển riêng của mỗi trẻ em và tìm ra những biện pháp giáo dục phù hợp để mỗi trẻ em được trở thành chính mình.



III. PHÂN ĐỊNH THỜI KỲ PHÁT TRIỂN THEO LỨA TUỔI

TÀI LIỆU THAM KHẢO: [M LỨA TUỔI MẦM NON](#) → [Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM](#) → [Chương 3: QUY LUẬT PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM](#)

1. Quan niệm về phân định thời kỳ phát triển theo lứa tuổi

Có rất nhiều quan niệm về lứa tuổi. Có quan niệm khẳng định tính chất bất biến, tính tuyệt đối của các giai đoạn lứa tuổi và cho rằng lứa tuổi gắn liền với việc hiểu sự phát triển tâm lý như là một quá trình sinh vật tự nhiên. Quan điểm đối lập lại phủ nhận khái niệm lứa tuổi. Trong trường hợp này sự phát triển chỉ được xem như là sự tích lũy các tri thức và các kỹ xảo một cách đơn giản.

Thống nhất với những luận điểm do L.X Vygotski và P.P. Blonxki nêu ra về tính chất lịch sử của các giai đoạn lứa tuổi, chúng ta quan niệm rằng, mỗi lứa tuổi là một giai đoạn phát triển tâm lý đặc biệt về chất và được đặc trưng bởi nhiều biến đổi và những biến đổi này gộp lại tạo nên tính độc đáo của cấu trúc nhân cách của đứa trẻ trong giai đoạn phát triển đã cho của nó. Khi chuyển từ lứa tuổi này sang lứa tuổi

khác có xuất hiện những cấu tạo mới chưa từng có trong các thời kỳ trước, những cấu tạo mới này cải tổ lại và làm biến đổi chính tiến trình phát triển.

Đặc điểm của lứa tuổi được quy định bởi một tổ hợp bao gồm nhiều điều kiện. Trong đó có các điều kiện bên ngoài: yêu cầu của xã hội đối với trẻ trong mối quan hệ qua lại với thực tại, yêu cầu về vốn tri thức, phương thức hoạt động, kiểu hoạt động v.v... và những điều kiện bên trong: đặc điểm tâm lý vốn, tri thức và kỹ năng hoạt động mà trẻ đã có, điều kiện sinh học, sự phát triển thể chất và sự chín muồi của các cơ quan chức năng v.v...

Những điều kiện bên ngoài quyết định những đặc điểm lứa tuổi tác động trực tiếp đến trẻ. Những yếu tố như nhau của môi trường ảnh hưởng một cách khác nhau tới những đứa trẻ tùy theo chỗ những ảnh hưởng này được khúc xạ qua những thuộc tính tâm lý nào đã được phát triển trước đây

Toàn bộ những điều kiện bên ngoài và bên trong này quyết định đặc điểm lứa tuổi, còn sự biến đổi quan hệ giữa các điều kiện đó quyết định tính tất yếu về những đặc điểm của việc chuyển sang các giai

đoạn lứa tuổi sau.

Như vậy lứa tuổi được đặc trưng bởi những đặc điểm của các điều kiện sống và của các yêu cầu đề ra cho đứa trẻ ở giai đoạn phát triển hiện nay của nó, bởi những đặc điểm của các quan hệ của đứa trẻ với thế giới xung quanh, bởi mức độ phát triển của cấu trúc tâm lý của nhân cách đứa trẻ, bởi trình độ phát triển của các chức năng tâm lý của nó, bởi toàn bộ những đặc điểm sinh lý nhất định.

2. Cơ sở phân kỳ lứa tuổi

Từ trước đến nay các nhà tâm lý học luôn muốn chia tuổi thơ ra thành từng thời kỳ, từng giai đoạn. Tuy nhiên, vào những thời gian khác nhau các tác giả đã đưa ra những căn cứ khác nhau cho sự phân chia này.

Một số đại biểu thuộc trường phái sinh vật hoá, đề nghị là, để xác định các thời kỳ chỉ cần yếu tố thuần túy sinh vật, thí dụ, tính chất của răng, và sự thay đổi của chúng ở đứa trẻ. Điều này là sai lầm về mặt nguyên tắc.

A.Freud cũng là một trong những người đại

diện tiêu biểu cho trường phái sinh vật hoá. Ông căn cứ vào độ chín muồi của các cơ quan sinh lý của trẻ. Để phân kỳ lứa tuổi, Freud đã dựa vào hoạt động tình dục, dựa vào bản năng xác thịt của đứa trẻ. Ở mỗi giai đoạn, những khoái cảm "xác thịt" xuất phát từ một bộ phận đặc biệt và tương ứng với mỗi giai đoạn ấy là có những đặc trưng tâm lý riêng.

Giai đoạn 1, từ 0 đến 1 tuổi: ở giai đoạn này dự vọng tập trung vào vùng môi miệng với những đặc thù tâm lý, chưa phân biệt bản thân với đối tượng, cảm xúc khoái cảm, hoà mình với mẹ, chưa có biểu tượng.

Giai đoạn 2, từ 1 đến 3 tuổi: Đây là giai đoạn hậu môn. Trẻ chuyển từ giai đoạn chỉ biết tiếp nhận sữa mẹ sang thời kỳ chủ động hơn, trẻ khoái cảm khi đẩy được phân ra ngoài và coi phân là "sản phẩm" đầu tiên của mình. Ở giai đoạn này tình cảm của trẻ đối với mẹ mang tính hai chiều yêu thương vì mẹ là nguồn khoái cảm, tức giận vì hay bị cấm đoán ép buộc.

Giai đoạn 3, từ 3 đến 5 tuổi. Thời kỳ này gọi là thời kỳ dương vật. Ở thời kỳ này trẻ nhận ra giới tính của mình, tình cảm của trẻ hướng về người khác giới,

con trai yêu mẹ ghét bố, con gái yêu bố ghét mẹ, sinh ra mỗi mặc cảm mà Freud gọi là mặc cảm Oedipe. Chính những mặc cảm này làm cho tình cảm của trẻ khá phức tạp và sôi động.

Giai đoạn 4 tiếp theo cho đến tuổi dậy thì, đây là giai đoạn "ẩn" tàng. Dục vọng được thể hiện một cách mạnh mẽ. Theo cách phân chia này của Freud chúng ta thấy ông đã sai lầm về mặt nguyên tắc. Ông chỉ dựa trên sự phát triển những bản năng xác thịt. Ông đã bỏ qua bản chất xã hội của sự phát triển tâm lý, bỏ qua vai trò hoạt động và giáo dục. Sự chín muồi của cơ thể không quyết định trực tiếp sự phát triển nhân cách.

Còn J.Piaget dựa vào sự phát triển trí tuệ của trẻ để phân kỳ.

Giai đoạn 1, từ 0 đến 2 tuổi gọi là thời kỳ giác động tức là phối hợp cảm giác và vận động.

Giai đoạn 2, từ 3 đến 11 tuổi gọi là thời kỳ những thao tác cụ thể (phân đoạn quan trọng nhất là từ 7-8 tuổi).

Giai đoạn 3, từ 11 tuổi đến 14 tuổi -15 tuổi gọi

là thời kỳ những thao tác hình thức tức là tư duy logic. Đến đây trí khôn của trẻ đã đạt đến mức phát triển hoàn chỉnh.

Theo cách chia của J.Piaget thì vô hình chung đã tách rời sự phát triển trí tuệ với sự phát triển các lĩnh vực khác như cảm xúc, nhu cầu. Ông không giải thích được sự chuyển đổi từ giai đoạn phát triển trí tuệ này sang giai đoạn phát triển trí tuệ khác. Tại sao trẻ em lại chuyển từ giai đoạn chưa có thao tác sang giai đoạn thao tác cụ thể, rồi lại sang giai đoạn thao tác hình thức? Sẽ là không đầy đủ khi ông cho rằng trí tuệ là một cơ chế thích nghi, còn sự phát triển trí tuệ là sự phát triển của các dạng thích nghi của trẻ em với thế giới đồ vật. Cả Freud và J.Piaget đều lý giải quá trình phát triển tâm lý coi như quá trình phát triển của cơ chế thích nghi của nhân cách. Đối với Freud và những người thuộc phái Freud mới, các cơ chế loại trừ, kiểm duyệt thay thế được xem như các cơ chế thích nghi của đứa trẻ với thế giới người.

Cách phân định lứa tuổi theo hoạt động chủ đạo

Căn cứ vào đặc điểm nội dung - đối tượng

của những loại hình hoạt động cơ bản được phát hiện ngày nay, Đ.B.Encônin đã chia các loại hình hoạt động thành hai nhóm lớn, có giai đoạn nhóm này là chủ đạo, có giai đoạn nhóm kia là chủ đạo.

Nhóm thứ nhất gồm những hoạt động trong đó diễn ra quá trình tìm hiểu tích cực ý nghĩa cơ bản trong hoạt động của con người và quá trình tiếp thu những nhiệm vụ, động cơ và chuẩn mực quan hệ giữa người với người. Đó là những hoạt động trong hệ thống "trẻ em - người lớn xã hội". Đương nhiên là quá trình giao tiếp cảm xúc - trực tiếp của trẻ sơ sinh, trò chơi đóng vai của trẻ mẫu giáo và giao tiếp cá nhân - thân tình của thiếu niên có sự khác nhau cơ bản về nội dung cụ thể, về mức độ thâm nhập của trẻ em vào lĩnh vực nhiệm vụ và động cơ hoạt động của người lớn. Quá trình giao tiếp là những bậc thang đặc biệt trong quá trình trẻ em tiếp thu lĩnh vực này. Đồng thời những hoạt động này cùng chung nội dung cơ bản. Trong quá trình thực hiện nhóm hoạt động này, lĩnh vực nhu cầu - động cơ tình cảm ở trẻ em phát triển mạnh mẽ.

Còn nhóm thứ hai gồm những hoạt động trong đó diễn ra quá trình tiếp thu những phương thức hành động do xã hội tạo ra đối với những đồ vật và quá

trình tiếp thu những tri thức về mặt này hay mặt khác trong đồ vật. Đó là những hoạt động trong hệ thống "trẻ em - đồ vật xã hội". Tất nhiên những loại hình khác nhau của nhóm này cũng khác nhau cơ bản. Hoạt động theo các đối tượng của trẻ ấu nhi và hoạt động học tập của học sinh cấp một, hơn nữa, hoạt động học tập - nghề nghiệp của thanh niên mới lớn, bên ngoài không giống nhau là bao. Trong thực tế cái gì là chung giữa quá trình tiếp thu hành động với đồ vật, với cái thìa hoặc cái máy và tiếp thu toán hoặc ngữ pháp? Chính cái chung thực sự giữa chúng là ở chỗ tất cả chúng đều là những yếu tố của nền văn minh nhân loại. Chúng có một nguồn gốc chung, một vị trí chung trong cuộc sống xã hội, là một sự tổng kết của toàn bộ quá trình lịch sử trước đó. Trên cơ sở tiếp thu những phương thức hành động do xã hội tạo ra đối với những đồ vật này, sẽ diễn ra quá trình tìm tòi sâu sắc hơn của trẻ em với thế giới đồ vật, diễn ra quá trình hình thành năng lực trí tuệ của chúng, quá trình trưởng thành của trẻ em như một thành viên trong lực lượng sản phẩm của xã hội.

Cần thiết phải nhấn mạnh là khi chúng ta nói về hoạt động chủ đạo và ý nghĩa của nó đối với sự

phát triển của trẻ em ở giai đoạn nào đó thì điều đó hoàn toàn không có nghĩa là dường như không có sự phát triển đồng thời theo các hướng khác nữa. Cuộc sống của trẻ em ở mỗi giai đoạn thật muôn vẻ và hoạt động mà nhờ nó cuộc sống đó tồn tại cũng thật muôn hình. Trong cuộc sống xuất hiện những loại hình hoạt động mới, những quan hệ mới của trẻ em đối với hoạt động. Sự xuất hiện của hoạt động và việc biến nó thành hoạt động chủ đạo không loại trừ những hoạt động có trước nó mà chỉ thay đổi vị trí của chúng trong hệ thống quan hệ chung của trẻ em với thực tiễn vốn ngày càng trở nên phong phú hơn.

Nếu chúng ta chia những loại hình hoạt động của trẻ em đã được kể trên theo nhóm với một trật tự chủ yếu thì sẽ có một bảng sau:

Giao tiếp cảm xúc - trực tiếp..... Nhóm thứ nhất

Hoạt động thao tác - đối tượng..... Nhóm thứ hai

Trò chơi đóng vai theo chủ đề..... Nhóm thứ nhất

Hoạt động học tập..... Nhóm thứ

hai

Giao tiếp cá nhân - thân tình..... Nhóm

thứ nhất

Hoạt động học tập - nghề nghiệp..... Nhóm

thứ hai

Như vậy trong quá trình phát triển của trẻ em, một mặt, có những giai đoạn xảy ra quá trình tiếp thu mạnh mẽ những nhiệm vụ, động cơ và chuẩn mực quan hệ giữa người với người và trên cơ sở này diễn ra sự phát triển lĩnh vực nhu cầu - động cơ và tình cảm; mặt khác, có những giai đoạn xảy ra quá trình tiếp thu những phương thức hành động đối tượng do xã hội tạo ra trên cơ sở này diễn ra quá trình hình thành năng lực nhận thức - trí tuệ của trẻ em, khả năng thao tác - kỹ thuật của trẻ chiếm vị trí quan trọng.

Việc nghiên cứu sự thay đổi liên tục của giai đoạn này bằng giai đoạn khác cho phép đưa ra một giả thuyết về tính chu kỳ của quá trình phát triển tâm lý. Tính chu kỳ biểu hiện ở sự thay đổi lặp đi lặp lại có quy luật giai đoạn này bằng giai đoạn khác. Sau từng giai đoạn xảy ra sự phát triển mạnh mẽ về lĩnh vực nhu cầu

- động cơ, tiếp theo đúng quy luật là những giai đoạn hình thành mạnh mẽ khả năng thao tác - kỹ thuật của trẻ em. Sau những giai đoạn hình thành mạnh mẽ khả năng thao tác - kỹ thuật của trẻ em thì tiếp theo đúng quy luật là những giai đoạn phát triển của lĩnh vực nhu cầu - động cơ...

Trong tâm lý học trẻ em Liên Xô trước đây và các nước phương Tây tích lũy được một khối lượng cứ liệu đáng kể tạo cơ sở để chia ra hai thời kỳ chuyển tiếp sâu sắc trong sự phát triển tâm lý của trẻ em. Đầu tiên đó là thời kỳ chuyển tiếp từ giai đoạn ấu nhi sang lứa tuổi mẫu giáo, nhiều sách báo gọi là "sự khủng hoảng ba tuổi", và thứ hai, thời kỳ chuyển tiếp từ lứa tuổi học sinh cấp I sang lứa tuổi thiếu niên, nhiều sách báo gọi là "khủng hoảng dậy thì". So sánh những biểu hiện của hai thời kỳ chuyển tiếp này cho thấy giữa chúng có một sự giống nhau lớn. Ở cả hai thời kỳ chuyển tiếp này đều xuất hiện xu hướng tự lập và những loại biểu hiện không tốt trong quan hệ với người lớn. Đưa những điểm thay đổi này vào sơ đồ các giai đoạn trong quá trình phát triển của trẻ em, chúng ta sẽ nhận được một sơ đồ chung về sự phân định giai đoạn của trẻ em thành thời kỳ, giai đoạn và

pha.

Như sơ đồ cho thấy, mỗi thời kỳ được chia thành hai giai đoạn có liên quan với nhau. Thời kỳ thứ nhất được bắt đầu bằng một giai đoạn tiếp thu mạnh mẽ những động cơ và chuẩn mực hoạt động của con người, và lĩnh vực nhu cầu - động cơ được phát triển mạnh mẽ. Bước chuyển tiếp sang giai đoạn hai được chuẩn bị ở đây, còn ở giai đoạn hai thì diễn ra mạnh mẽ quá trình tiếp thu các phương thức hành động đối với đồ vật và hình thành khả năng thao tác - kỹ thuật.

Cả ba thời kỳ (thời kỳ bé thơ, thời kỳ thơ ấu và thời kỳ thiếu niên) được xây dựng theo cùng một nguyên tắc và gồm hai giai đoạn ràng buộc nhau có quy luật. Bước chuyển tiếp từ thời kỳ này sang thời kỳ sau xảy ra là do sự xuất hiện mâu thuẫn giữa khả năng thao tác - kỹ thuật của trẻ em với nhu cầu, động cơ hoạt động mà trên cơ sở đó chúng được hình thành. Bước chuyển tiếp từ giai đoạn này sang giai đoạn khác còn được nghiên cứu rất ít trong tâm lý học.

Ý nghĩa thực tiễn và lý luận của giả thuyết về tính chu kỳ của quá trình phát triển tâm lý và về sự phân chia giai đoạn được xây dựng trên cơ sở trên là

ở chỗ:

Thứ nhất, ý nghĩa lý luận cơ bản là ở chỗ, nó cho phép khắc phục sự chia cách giữa sự phát triển của bình diện nhu cầu - động cơ và nhận thức - trí tuệ của nhân cách đang tồn tại trong tâm lý học Liên Xô, cho phép chứng minh sự thống nhất có tính chất đối lập của hai bình diện trong quá trình phát triển của nhân cách. Thứ hai, giả thiết đó cho phép nghiên cứu quá trình phát triển tâm lý không như một đường thẳng mà theo đường xoáy ốc đi lên. Thứ ba, giả thiết đã mở đường cho việc nghiên cứu các mối quan hệ tồn tại giữa các giai đoạn để xác định ý nghĩa chức năng của bất kỳ một giai đoạn đi trước nào đó đối với giai đoạn tiếp theo nó. Thứ tư, giả thiết trên chia quá trình phát triển tâm lý thành các thời kỳ và các giai đoạn, sự phân chia như thế phù hợp với quy luật bên trong của quá trình đó chứ không phải phù hợp với những biểu hiện bên ngoài nào khác.

Dựa vào lý luận của Đ.B.Encônin, những tài liệu về tâm lý học trẻ em Việt Nam thường phân định lứa tuổi của trẻ em theo hoạt động chủ đạo như sau:

1. Từ lọt lòng đến khoảng 15 tháng: được gọi

là tuổi hài nhi (ở hai tháng đầu được gọi là trẻ sơ sinh) với hoạt động chủ đạo là hoạt động giao tiếp xúc cảm trực tiếp với mẹ và người lớn.

2. Từ 15 tháng đến 3 tuổi, được gọi là tuổi ấu nhi, với hoạt động chủ đạo là hoạt động với đồ vật.

3. Từ 3 tuổi đến 6 tuổi, được gọi là tuổi mẫu giáo với hoạt động chủ đạo là vui chơi mà trò chơi đóng vai theo chủ đề là trung tâm.

4. Từ 6 tuổi đến khoảng 12 tuổi, được gọi là tuổi nhi đồng hay đầu tuổi học, với hoạt động chủ đạo là học tập, tương ứng với bậc tiểu học.

5. Từ 12 tuổi đến 15 tuổi, được gọi là tuổi thiếu niên hay giữa tuổi học, hoạt động chủ đạo là giao tiếp cá nhân - thân tình, tương ứng với bậc phổ thông cơ sở.

6. Từ 15 tuổi đến khoảng 18 tuổi, được gọi là tuổi thanh niên mới lớn hay cuối tuổi học, với hoạt động chủ đạo là học tập - nghề nghiệp; tương ứng với bậc phổ thông trung học.

Cách chia lứa tuổi này có ý nghĩa lớn về một lý luận và thực tiễn.

Về thực tiễn, nó tạo điều kiện cho việc thiết lập những biện pháp giáo dục thích hợp cho từng giai đoạn, từng thời kỳ và sự liên hệ giữa chúng. Tuy nhiên, sự phân định giai đoạn lứa tuổi ở đây chỉ là tương đối vì các giai đoạn phát triển tâm lý của trẻ không cố định, không bất biến. Giới hạn lứa tuổi ở mỗi giai đoạn có thể thay đổi tùy theo trình độ phát triển kinh tế xã hội của mỗi nước, mỗi vùng, tùy theo đặc điểm hệ thống giáo dục, tùy theo phong tục tập quán v.v... Những nét tâm lý cơ bản chung cho trẻ em ở cùng một giai đoạn lứa tuổi ở mức độ nào đấy cũng còn phụ thuộc vào đặc điểm và những nét tâm lý riêng của từng em.

Như vậy giữa các thời kỳ lứa tuổi và giai đoạn phát triển tâm lý có những mối quan hệ phức tạp. Nhiệm vụ cơ bản của giáo dục ở mỗi giai đoạn phát triển tâm lý không phải là tăng nhanh tốc độ phát triển đó mà là ở chỗ làm phong phú thêm sự phát triển đó, sử dụng tối đa những khả năng do giai đoạn này đem lại. Đặc biệt là phát hiện và nắm vững hoạt động chủ đạo ở mỗi lứa tuổi. Trong mỗi giai đoạn phát triển có một hoạt động chủ đạo nên nhà giáo dục (người lớn) cần tập trung sức lực để hình thành hoạt động ấy. Trong khi nó còn đang non yếu, cần phải có sự quan

tâm đặc biệt, cần được tổ chức tốt để nó phát huy tác dụng mạnh mẽ hơn trong đời sống tâm lý của trẻ, thúc đẩy cái mới xuất hiện tức là tạo ra sự phát triển.

Created by AM Word₂CHM

CÂU HỎI ÔN TẬP



TÀI LIỆU DÀNH CHO GIÁO VIÊN VÀ PHỤ HUYNH
M LỰA TUỔI MẦM NON → Phần 1: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM → Chương 3: QUY LUẬT PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM

1. Thế nào là sự phát triển của trẻ em?
2. Nêu rõ ảnh hưởng của nền văn hoá đối với sự phát triển của trẻ?
3. Nêu rõ ảnh hưởng của hoạt động đối với sự phát triển của trẻ?
4. Nêu rõ ảnh hưởng của các yếu tố sinh học đối với sự phát triển của trẻ?
5. Nêu rõ ảnh hưởng của giáo dục đối với sự phát triển của trẻ?
6. Tại sao những ảnh hưởng đó được gọi là quy luật phát triển của trẻ em? (chứng minh tính phổ biến và tính quy luật của chúng).
7. Chứng minh rằng mỗi em bé là một con người riêng biệt.
8. Trình bày sự phân chia lứa tuổi theo

Fjncônin và áp dụng vào việc phân định lứa tuổi ở Việt Nam.

Created by AM Word₂CHM

Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỬA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÒNG ĐẾN 6 TUỔI)

TỔ 01010101 M LỬA TUỔI MẦM NON

Chương 4: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM TRONG NĂM ĐẦU TIÊN (TỪ LỘT LÒNG ĐẾN KHOẢNG 15 THÁNG)

Chương 5: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ ẬU NHI (15 THÁNG ĐẾN 36 THÁNG)

Chương 6: CÁC DẠNG HOẠT ĐỘNG CỦA TRẺ MẪU GIÁO (TỪ 3 ĐẾN 6 TUỔI)

Chương 7: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ MẪU GIÁO BÉ (TỪ 3 ĐẾN 4 TUỔI)

Chương 8: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ MẪU GIÁO NHỎ (TỪ 4 ĐẾN 5 TUỔI)

Chương 9: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ MẪU GIÁO LỚN (TỪ 5 ĐẾN 6 TUỔI)



Chương 4: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM TRONG NĂM ĐẦU TIÊN (TỪ LỘT LÒNG ĐẾN KHOẢNG 15 THÁNG)

Từ 01010101 M LỨA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ \ PHAT TRIEN TAM LY CUA TRE EM LUSA TUOI MAM NON (TU LUT LONG

Gọi là năm đầu, nhưng cái mốc chuyển đoạn, kết thúc lứa tuổi này là lúc trẻ biết đi vững và nói rõ (nói được một số từ và bắt đầu ghép được ít nhất từ hai từ thành một câu). Có thể chia lứa tuổi này thành hai giai đoạn nhỏ: - Tuổi sơ sinh: từ lọt lòng đến khoảng 2 tháng.

- Tuổi hài nhi: từ 2 tháng đến khoảng 15 tháng. Mốc chuyển đoạn có thể co giãn trong khoảng từ 12 tháng đến 18 tháng.

I. ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN CỦA TRẺ SƠ SINH (LỘT LÒNG - 2 THÁNG)

II. ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ HÀI NHI (2 - 15 THÁNG)

CÂU HỎI ÔN TẬP



I. ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN CỦA TRẺ SƠ SINH (LỘT LÒNG - 2 THÁNG)

TÀI LIỆU HƯỚNG DẪN CHĂM LỬA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỬA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÒNG ĐẾN 6 TUỔI)
→ Chương 4: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM TRONG NĂM ĐẦU TIÊN (TỪ LỘT LÒNG ĐẾN KHOẢNG 15 THÁNG)

1. Vai trò của các phản xạ không điều kiện

Từ đời sống ký sinh trong bụng mẹ, một môi trường tương đối ổn định, đưa trẻ ra đời như đột ngột bị đẩy vào một hoàn cảnh mới mẻ của môi trường không khí với, số kích thích của thế giới bên ngoài.

Đời sống của em bé trong môi trường mới được đảm bảo nhờ có những cơ chế di truyền có sẵn: hệ thống thần kinh đã sẵn sàng thích nghi, với điều kiện bên ngoài, những hệ thống cơ bản của cơ thể (như hô hấp, tuần hoàn, tiêu hoá) bắt đầu khởi động. Nhờ đó trong những ngày đầu tiên các phản xạ tự vệ được thực hiện, như co người lại khi bị chạm vào da, nheo mắt lại khi có ánh sáng loé lên trước mặt v.v... để hạn chế bớt những kích thích quá mạnh của môi trường xung quanh. Bên cạnh phản xạ tự vệ, còn có phản xạ định hướng, tức là những phản ứng của trẻ

hướng tới những kích thích mới lạ như quay đầu về phía có nguồn sáng mạnh hoặc nhìn theo nguồn sáng đang chuyển động chậm. Phản xạ định hướng không phải là bẩm sinh mà nó được nảy sinh trên cơ sở những phản xạ tự vệ bẩm sinh, nhờ có những kích thích của thế giới bên ngoài và đặc biệt là những tác động do người lớn tạo ra. Phản xạ định hướng là cơ sở ban đầu của hoạt động tìm tòi của trẻ. Tuy nhiên sự tìm tòi của trẻ còn bị hạn chế bởi các giác quan còn quá non nớt. So với tri giác của người lớn thì trẻ chưa thấy được nhiều, các ấn tượng bên ngoài còn mung lung và chưa ổn định. Nhờ sự phát triển của hệ thần kinh, nhờ người lớn tổ chức và tạo ra các kích thích cho trẻ mà tâm lý của trẻ được phát triển.

Trong những ngày đầu tiên của cuộc sống trẻ đã được trang bị một số phản xạ không điều kiện giúp trẻ thích ứng với hoàn cảnh sống mới. Phản xạ thở, phản xạ mắt và những phản xạ về nhiệt độ v.v... đều là những phản xạ bẩm sinh được thực hiện sau khi sinh ra. Đây là thời kỳ duy nhất trong đời sống con người mà những hành vi bản năng được biểu hiện dưới dạng thuần túy nhất để thoả mãn những nhu cầu cơ thể. Nhưng sự thoả mãn nhu cầu này không thể tạo ra

sự phát triển tâm lý mà chỉ có thể bảo đảm cho sự sống còn của đứa trẻ mà thôi. Điều này khiến cho sự phát triển của trẻ khác hẳn với con vật non. Ở con vật non những phản xạ không điều kiện bảo đảm cho nó trở thành con vật lớn. Đây chính là hành vi bản năng bảo đảm cho đời sống bình thường của động vật như tự vệ, săn mồi, nuôi con... Trong khi đó những phản xạ không điều kiện của đứa trẻ lại không bảo đảm được sự xuất hiện các hình thái hành vi của con người (như nói năng, suy nghĩ, lao động...).

Như vậy so với con vật non thì đứa trẻ yếu ớt hơn rất nhiều, vì mới sinh ra nó chưa có sẵn bất kỳ một hình thái hành vi nào của con người. Điều này tưởng là điểm yếu, nhưng thực ra đây chính là thế mạnh của đứa trẻ. Mới sinh ra đứa trẻ hầu như bất lực, không tự phát triển được nhưng lại có khả năng tiếp nhận kinh nghiệm và hành vi đặc biệt của con người.

Bộ não của em bé mới sinh ra nặng khoảng 400g (bằng 1/4 não của người lớn) số lượng tế bào thần kinh lúc lọt lòng đã đầy đủ nhưng các sợi dây thần kinh chưa được miêlin hoá, còn phải nhiễm chất miêlin mới hoạt động được. Sự miêlin hoá ấy tiến đến đâu thì giác quan và vận động mới phát triển đến đấy.

Sự thành thục thần kinh (maturation nerveuse) là tiền đề của mọi sự phát triển, không có không được

2. Tình trạng bất phân - cảm giác chưa phân định

Theo Renné N.Spitz (một nhà tâm lý học Mỹ), trẻ sơ sinh trong tình trạng bất phân khi cảm nhận mọi vật. Chẳng hạn vú mẹ, em bé tưởng như là thuộc bản thân. Trong tháng đầu trẻ hầu như chưa tiếp nhận rõ ràng kích thích từ bên ngoài, chỉ có nội cảm và tự cảm, chỉ khi nào kích thích bên ngoài quá mạnh mới nhận ra.

Trẻ sơ sinh chưa có tri giác, vì tri giác là cả một quá trình tập luyện. Von Senden theo dõi 63 em mù bẩm sinh, sau được mổ thủy tinh thể, nhưng không phải mổ xong là nhìn thấy ngay, phải luyện tập một thời gian khá dài. Chúng phải thông qua các giác quan khác để dựng nên một mạng lưới tín hiệu, ghi lại trong não một hình ảnh nhất định của thế giới xung quanh. Em bé sơ sinh bị rất nhiều sự vật bên ngoài kích thích, nhưng nhờ ngưỡng cảm giác cao, mặt khác nhờ sự che chở của mẹ và nhất là tác động của sự vật bên ngoài, biến những kích thích vô nghĩa thành

những tín hiệu có nghĩa.

Ban đầu nội cảm chiếm ưu thế, liên quan tới hoạt động của hệ thần kinh thực vật, biểu hiện qua cảm xúc, cảm giác mang tính tràn lan không phân định. Đối lập là ngoại cảm có phân định thành những cảm giác rõ rệt, qua những giác quan ngoại vi. Đây là kiểu cảm giác có thể gọi là định nét. Có một bộ phận là môi, miệng và họng gồm một bên là da, một bên là niêm mạc mang cả hai tính chất nội và ngoại cảm, tiếp nhận kích thích về cả hai phía. Về sau ngoại cảm chiếm ưu thế, nhưng những hoạt động nội cảm vẫn tiếp tục một cách vô thức, đôi khi biểu hiện một cách bùng nổ, bất ngờ.

Hết tuần đầu, em bé bắt đầu có những phản ứng phân định. Cho đến tuần thứ 6, em bé có thể cảm nhận được một số kích thích từ môi trường bên ngoài, tuy nhiên khi cảm giác khó chịu tràn ngập thì có đặt đầu vú vào mồm em bé cũng không cảm nhận được. Trạng thái căng thẳng phải được giải tỏa (la khóc cựa mình) rồi mới có khả năng cảm nhận.

Đặc biệt trẻ sớm nhận ra mặt người. Khi lại gần dù đói hay no trẻ cũng phản ứng với bộ mặt

người, còn những đồ vật khác lạ không gây phản ứng gì. Khi bú mẹ thì mắt nhìn vào mặt mẹ cho đến hết bú thì thiu thiu ngủ... Trong lúc mẹ vuốt ve, tắm rửa cũng vậy. Mặt người là loại kích thích thị giác thường gặp nhất trong những kích thích thị giác thường gặp. Trong những tuần đầu, đây là dấu hiệu đầu tiên ghi lại trong trí nhớ của trẻ.

Ở giai đoạn này cảm xúc và cảm giác còn hỗn hợp, nội cảm lẫn át ngoại cảm. Nhưng ở vùng môi miệng và họng, là nơi mà một kích thích bên ngoài tạo ngay một phản ứng đặc trưng: tìm bú. Đây là nơi tiếp giáp của niêm mạc (tiếp nhận nội cảm) với một vùng da (tiếp nhận ngoại cảm), Spitz cho rằng, tri giác bắt đầu ở nơi đây, ông gọi là cái "khoang nguyên thủy", là nơi xuất hiện cái mà Glover gọi là "hạt nhân của bản ngã". Nơi đây tập trung mọi thứ cảm giác: xúc giác, vị giác, khứu giác... Đây là cảm giác ở gần, khác với cảm giác từ xa như mắt thấy tai nghe.

Quá trình tiến từ tiếp cảm gần đến tiếp cảm xa đóng vai trò quan trọng trong sự phát triển. Thông qua quan hệ mẹ - con, em bé vừa bú vừa nhìn mẹ. Hai cảm giác ở miệng và ở mắt được kết hợp lại. Những lúc miệng rời vú, không còn cảm giác gần, nhưng cảm

giác xa vẫn còn. Dần dần thị giác đóng vai trò quan trọng hơn, vì không bị đứt đoạn. Đây là chỗ dựa đầu tiên cho quan hệ qua một quá trình luyện tập, người ta có thể nghiên cứu các loại tri giác về hình thù, màu sắc, nổi chìm, về vận động, và không gian, tri giác 3 chiều.

Tuy nhiên, ngay từ đầu, 3 bộ phận khác cũng đã hoạt động: tay, tiền đình, da. Lúc em bé bú các ngón tay thường cử động để nắm, vuốt, cào, hoạt động ấy ngày càng có tổ chức hơn. Từ sau ngày thứ 8 việc thay đổi tư thế của em bé gây ra những động tác tìm bú giống như khi ta sờ vào má của nó, điều này chứng tỏ sự nhạy cảm của tiền đình.

Tất cả những cảm giác kể trên đều chưa phân định rõ ràng, còn mang tính hỗn hợp và dính liền với cảm xúc dễ chịu hay khó chịu. Đây là một kinh nghiệm được lặp đi lặp lại nhiều lần khi em bé bú và chắc chắn nó đã để lại một dấu ấn gì đó trên vỏ não. Trong quá trình phát triển, những cảm giác xuất phát từ nội tạng tràn lan lẫn át cảm giác từ ngoài mang tính phân định. Khi lớn lên nội cảm dần dần lùi về phía sau, chỉ khi nào khó ở mới có cảm giác từ nội tạng. Qua tháng thứ hai cảm giác từ mắt mới bắt đầu đóng

vai trò quan trọng, em bé thường nhìn vào mắt mẹ lúc bú. Đến tháng thứ 3 em bé nhận ra một gestalt tức là một hình tổng thể 3 chiều. Sự xuất hiện cảm giác từ xa giúp cho định hướng vào môi trường, nhưng dù sao ở thời kỳ này, vai trò của môi miệng vẫn là chủ yếu. Có thể nói cũng như nhiều thú vật khác, con người tiếp cảm đầu tiên với môi trường xung quanh thông qua cái "mồm".

Đứng về mặt nghiên cứu phát triển cảm giác vận động, theo Piaget thì khởi đầu, em bé mới sinh ra chưa thấy, chưa nghe, chưa cảm giác rõ gì ở ngoài bản thân. Thế giới bên ngoài là một loạt bức tranh cảm giác thường xuyên vận động theo vận động của nó. Những bức tranh ấy không ổn định, lúc hiện, lúc ẩn, hợp rồi tan, không tồn tại thường xuyên. Không có một không gian khách quan, mọi điều ở trong tình trạng bất phân.

Em bé sống trong thời kỳ cảm giác - vận động: cảm và nhận thế giới qua cảm giác - vận động và vận động càng mở rộng, càng được tổ chức. Như vậy, ấn tượng về thế giới xung quanh cũng tiến theo. Mới sinh em bé cựa quậy, ưỡn người, tứ chi duỗi ra, co lại, cơ bắp co thắt theo phản xạ. Dần dần qua kinh

nghiệm, các vận động được phối hợp, kết lại thành hệ thống, để thăm dò một vùng mới.

Những bức tranh cảm giác khi em bé sờ mó, bắt đầu nhận ra là xuất phát từ cái gì đó cùng một lúc, từ những cảm giác từ vận động của mình. Hai mặt trong và ngoài kết với nhau để lại một dấu ấn ký ức. Trẻ chưa nhận ra một đồ vật bên ngoài, chỉ có cảm giác về đói no, cảm giác dễ chịu, khó chịu, về thể của thân thể, còn tai và mắt thì chưa phân biệt được rõ cảm giác, chưa tách khỏi bức tranh hỗn hợp chung. Khi trẻ nhận ra đầu vú, ngón tay hay một vật gì đút vào miệng mà thực ra chỉ nhận một phức hợp cảm giác và một vài phức hợp tạo thành thể giới của em bé, trong một tình trạng bất phân giữa bản thân và đối tượng.

Đói khát dẫn đến phản xạ mút bú nuốt, lặp đi lặp lại nhiều lần thành những vận động quen thuộc, rồi từ cảm nhận vận động của mình tiến tới nhận ra sự tồn tại một cái gì đó ngoài mình, không phải mình. Khi nhận ra những thay đổi cảm giác về mình liên quan đến sự có mặt hay vắng mặt của mẹ. Đối tượng vật thể đầu tiên mà trẻ nhận ra chính là thân thể người mẹ (hay là người nuôi dưỡng).

Sự phát triển này song song với sự xuất hiện nhu cầu tiếp nhận ấn tượng từ thế giới bên ngoài của trẻ.

3. Nhu cầu tiếp nhận các ấn tượng từ thế giới bên ngoài

Nhiều công trình của các nhà tâm lý học chuyên nghiên cứu trẻ lọt lòng như V.Stern, K.Bu le, C.Cốp ca... đều nhận xét rằng, ở trẻ lọt lòng chưa thể có những hình ảnh tâm lý dù là sơ đẳng nhất để có thể liên hệ với hiện thực xung quanh, ngay cả ngã thức cũng không có ranh giới rõ ràng. Để tồn tại và phát triển, mối quan hệ giữa đứa trẻ với thế giới bên ngoài cần được thiết lập. Đó là một trong những nhu cầu được nảy sinh sớm nhất trong thời kỳ sơ sinh - nhu cầu tiếp nhận các ấn tượng từ thế giới bên ngoài.

Nhu cầu này gắn liền với phản xạ định hướng. Lúc đầu trẻ chỉ có phản ứng nhìn khi có một vật sáng để gần và chỉ có phản ứng nghe khi có tiếng động to. Nhờ đó nhu cầu tiếp nhận các ấn tượng xuất hiện, trẻ bắt đầu nhìn theo vật di động hoặc phản ứng với những âm thanh, đặc biệt là giọng nói của người lớn và rất thích nhìn vào mặt người.

Dần dần đứa trẻ đã có thể phân biệt được các âm thanh và mùi vị khác nhau. Tiếng nói chuyện bình thường hoặc tiếng hát khe khẽ cũng làm cho trẻ chú ý. Trẻ có thể nín khóc và lắng nghe những âm thanh dịu dàng của lời ru, giọng hát của người lớn. Tiếng động mạnh hoặc ngữ điệu gay gắt của giọng nói cũng có thể làm cho trẻ sợ hãi khóc la.

Đặc điểm quan trọng của trẻ sơ sinh là thị giác và thính giác phát triển nhanh hơn các cử động của thân thể (Điều này phân biệt đứa trẻ với con vật non, vì ở con vật non cử động được hoàn thiện rất sớm). Sở dĩ cơ chế nhìn và nghe được hoàn thiện sớm hơn là để tiếp nhận những ấn tượng bên ngoài, đó là nhờ sự trưởng thành nhanh chóng của hệ thần kinh, trước hết là bộ não. Bộ não của trẻ sơ sinh có trọng lượng chỉ bằng một phần tư não của người lớn. Các tế bào thần kinh chưa phát triển đầy đủ như tế bào thần kinh của người lớn. Mặc dầu vậy, ngay trong thời kỳ mới ra đời, ở trẻ có thể hình thành những phản xạ có điều kiện để thiết lập mối liên hệ giữa trẻ với môi trường bên ngoài. Ngay từ những tháng đầu tiên trọng lượng của não được tăng lên, dây thần kinh dần dần được miêlin hoá. Nhờ đó việc thu nhận những ấn

tượng bên ngoài được thuận lợi. Chỉ trong vài tuần lễ đầu khu vực hoạt động của thị giác trên vỏ não đã tăng lên 50%.

Nhưng nếu ta nghĩ rằng sự trưởng thành của bộ não tự nó có thể bảo đảm cho sự phát triển các giác quan của trẻ thì đó là một sai lầm. Điều quan trọng là do ảnh hưởng của các kích thích từ thế giới bên ngoài, nếu không có những kích thích đó thì bộ não cũng không thể phát triển được. Điều kiện thiết yếu để bộ não có thể phát triển bình thường là sự luyện tập các giác quan để thu nhận tín hiệu từ thế giới bên ngoài. Nếu đứa trẻ bị giữ trong tình trạng cô lập với thế giới bên ngoài thì nó sẽ chậm phát triển một cách nghiêm trọng. Ngược lại, nếu trẻ tiếp nhận được một cách đầy đủ các ấn tượng thì phản xạ định hướng được sự phát triển nhanh chóng. Điều đó biểu hiện ở khả năng tập trung nhìn và nghe của trẻ vào tác động ánh sáng, màu sắc và âm thanh. Đó là cơ sở của sự phát triển tâm lý sau này. Do đó người lớn cần chú ý tạo ra và tổ chức các ấn tượng bên ngoài cho trẻ tiếp nhận, như đem đồ vật lại gần trẻ, cúi xuống trò chuyện với trẻ, phát ra các âm thanh nhẹ nhàng cho trẻ nghe v.v... để phát triển nhanh các phản xạ định hướng của

trẻ vào thế giới xung quanh.

Phần lớn trẻ sơ sinh, bước vào tháng thứ hai đã bắt đầu chú ý đến mặt người - các kết quả nghiên cứu đã xác nhận rằng trẻ thường mỉm cười với các hình bầu dục, với những đường nét của mặt người hơn là các hình cũng có đường nét đó, nhưng sắp xếp lộn xộn. Sự mỉm cười này chỉ là một phản ứng đối với một dấu hiệu hình mặt người hơn là đối với một con người, vì chỉ cần đưa một mặt nạ có đủ trán, đôi mắt, mũi, không cần có miệng và tai, em bé cũng mỉm cười. Dù sao đây cũng là một đặc điểm quan trọng của trẻ sơ sinh, biểu hiện nhu cầu về ấn tượng bên ngoài của trẻ. Chính nhu cầu này là cơ sở cho những nhu cầu khác của trẻ như nhu cầu giao tiếp, nhu cầu nhận thức..., đặc biệt là nhu cầu nhận thức.

4. Nhu cầu gắn bó với người khác

Lọt lòng trẻ em đã có những ứng xử làm cho người lớn, nhất là người mẹ phải quan tâm, như mút, bám níu, khóc, mỉm cười, muốn được ôm ấp vỗ về, thể hiện một nhu cầu muốn gắn bó với người lớn. Phản xạ rúc đầu vào bụng, vào ngực mẹ, một mặt là để tìm vú để bú, nhưng mặt khác là muốn áp vào da thịt mẹ để

được ôm ấp, vỗ về. Có thể nói quan hệ với người mẹ qua xúc giác là quan trọng vào bậc nhất và cũng được xuất hiện sớm nhất. Hiện tượng đó, được gọi là sự gắn bó mẹ - con (hay nói rộng ra, giữa em bé và người lớn gần gũi). Từ gắn bó được dịch từ tiếng Anh và tiếng Pháp ATTACHMENT. Đây là một khái niệm tâm lý học xuất hiện từ những năm 70 của thế kỷ XX, bắt đầu ở Mỹ do Bowlby, Ainsworth nêu lên sau đó Zazzo và một số tác giả khác đưa vào nghiên cứu ở Âu châu, trước hết là mô tả một phương thức ứng xử trong quan hệ mẹ - con, đặc biệt trong năm đầu, bao gồm quan hệ thể xác cũng như tâm lý. Đây là mối quan hệ đầu tiên và quan trọng nhất, tạo điều kiện cho sự phát triển sau này của trẻ. Thiếu đi sự gắn bó mẹ - con này, em bé sẽ khó phát triển bình thường ngay cả sự sống còn cũng gặp nhiều khó khăn. Chính vì vậy sau khi sinh nở, cả người mẹ lẫn đứa con đều rất nhạy cảm với sự tiếp xúc gần gũi da thịt và đều có nhu cầu gắn bó với nhau (trừ trường hợp cá biệt). Bởi vậy nhiều bác sĩ nhi khoa chủ trương để cho người mẹ được ôm ấp xoa bóp cho đứa con của mình ngay khi nó mới lọt lòng (Klaus và Kennell, hai bác sĩ nhi khoa người Mỹ, từ năm 1970 đã chủ trương để cho người mẹ được ôm ấp, xoa bóp cho con của mình ngay khi nó lọt lòng, tạo

ra kiểu ứng xử đặc biệt giữa mẹ và con ngay sau khi mới sinh như sau: người ta đặt em bé còn trần truồng lên bụng người mẹ để người mẹ sờ mó, bắt đầu từ những ngón tay, những ngón chân trong khoảng 7 - 8 phút, sau đó sờ vào thân mình, sờ qua cánh tay, bấp chân, rồi cuối cùng vuốt nhẹ vòng quanh bụng. Hai tác giả này khẳng định rằng cách ứng xử đó là hết sức cần thiết và có tác dụng tích cực. Hai ông cho rằng việc tách con ra khỏi mẹ quá sớm sẽ làm tổn thương cho quan hệ gắn bó mẹ - con sau này, dù chỉ là một chốc lát sau khi đẻ ra được mẹ xoa bóp, nhưng điều đó có lợi rất lâu dài cho sự phát triển sau này của đứa con). Ở một số nhà hộ sinh ở Mỹ người ta cũng chủ trương chờ cho mối quan hệ gắn bó mẹ - con này được thiết lập mới tách con ra khỏi mẹ để đưa vào phòng dành riêng cho trẻ. Ở nước ta có một số bệnh viện sản chủ trương, thay vì nuôi trẻ đẻ thiếu tháng trong lồng kính bằng cho mẹ ấp ủ trong lòng. Kết quả là tỉ lệ trẻ sống và phát triển được cao hơn.

Trước đây, nhiều người cứ tưởng là mối quan hệ gắn bó mẹ con chỉ là một thứ nhu cầu thứ sinh của trẻ, được hình thành trên cơ sở một nhu cầu gốc (tức là nhu cầu ăn uống). Ngày nay qua nhiều công trình

ngiên cứu, người ta đã nhận ra rằng, đây cũng là một nhu cầu gốc, có ngay từ đầu, lúc trẻ mới sinh ra. Ngay cả loài khỉ, nhu cầu này cũng đã xuất hiện rất sớm.

Harry F. Harlow, một nhà tâm lý học trẻ em Mỹ, đã làm thí nghiệm với một con khỉ mới sinh ra bằng cách tách nó khỏi mẹ để ra nó. Sau đó ông làm mô hình hai con khỉ cả: một con bằng thép nhưng lại có một bình sữa cho con bú, một con bằng lông khỉ thật nhưng lại không có sữa. kết quả quan sát cho thấy là khỉ con chỉ tìm bám lấy mẹ cả có lông xù cho dù ở đó chẳng có lấy một giọt sữa nào, mỗi ngày khoảng 15 tiếng đồng hồ, còn khỉ mẹ giả bằng thép thì khỉ con chẳng buồn đoái hoài đến cho dù có hẳn một bình sữa ngon ở đấy.

Harlow gọi nhu cầu này là "tiếp xúc tiện nghi" (comfort contact). Trẻ cảm thấy dễ chịu khi được chung đụng với người lớn như được bế ẵm, được hôn hít. Tuy nhiên đây chưa phải là nhu cầu giao tiếp. Nhu cầu tiếp xúc thân thể trong giai đoạn đầu này cũng giống như nhu cầu của con khỉ. Nhưng đó là tiền đề quan trọng cho nhu cầu giao tiếp được phát triển trên cơ sở hoạt động của người lớn trong quan hệ với đứa trẻ.

Chúng ta có thể đi đến một kết luận rằng: vắng mẹ từ những ngày đầu mới ra đời là nỗi bất hạnh to lớn đối với trẻ em. Trong trường hợp bé bị tách khỏi mẹ sớm (do mẹ chết, bị ốm cần phải cách ly hay do một lý do nào khác), thì điều cần thiết là phải giúp cho trẻ tạo ra mối quan hệ gắn bó mẹ - con. Nhu cầu gắn bó lúc này cũng có thể thoả mãn được bởi người khác, miễn là người đó có lòng yêu thương, sẵn lòng ôm ấp vỗ về như chính người mẹ của bé.

Lúc mới sinh ra, cái mà trẻ nhận ra đầu tiên chính là mẹ mình. Trước khi nhận ra đồ vật xung quanh thì hình ảnh của mẹ đã in vào đầu óc non nớt của bé làm cho nó gắn bó một cách hết sức tự nhiên với hình ảnh ấy. Mặt mẹ, mùi da thịt của mẹ... tất cả những thứ đó tạo ra cho bé một cảm giác an toàn, dễ chịu, mà cuộc sống của trẻ không thể thiếu những điều đó được

Trong mối quan hệ gắn bó mẹ - con ở cả hai phía, mẹ và con đều phát ra tín hiệu cho nhau. Tín hiệu của mẹ được biểu hiện ở những cử chỉ, động tác, nét mặt, giọng nói... hướng về đứa con nhằm gọi cho nó phản ứng đáp lại. Ở đứa con, tuy chưa có lời nói hay cử chỉ hướng về mẹ một cách chủ định, nhưng ở trẻ

cũng đã có thể phát ra những tín hiệu khiến cho người xung quanh chú ý đến mình như la khóc, vịn mình, cọ quặt chân tay... Nhờ đó mà người xung quanh, trước hết là người mẹ, nhận ra và đáp ứng được nhu cầu của bé như cho bú, thay tã lót, ôm ấp vỗ về, tạo ra sự gắn bó với trẻ.

Thông qua những tín hiệu phát ra từ mẹ và con, nhiều công trình nghiên cứu đã tổng kết được 4 kiểu quan hệ gắn bó mẹ - con như sau:

- Kiểu thứ nhất: Tín hiệu phát ra ở cả mẹ và con đều mạnh, nghĩa là nhu cầu gắn bó của cả hai mẹ con đều tỏ ra bức thiết. Trong trường hợp này, mối quan hệ gắn bó mẹ - con được thiết lập một cách dễ dàng, thuận lợi. Kiểu này là phổ biến, thường thấy ở những cặp mẹ - con sinh nở bình thường, mẹ tròn con vuông, xuất phát từ lòng ước ao mong đợi của người mẹ đối với sự ra đời của đứa con. Đây không chỉ là niềm hạnh phúc lớn lao đối với bản thân người mẹ, mà còn là một sự thuận lợi quý báu cho sự phát triển tốt đẹp sau này của đứa trẻ.

- Kiểu thứ hai: Tín hiệu phát ra từ người mẹ thì mạnh mà phát ra từ đứa con lại yếu. Thường thì đây

là trường hợp của những trẻ bị thiếu thán hay khuyết tật bẩm sinh. Trong trường hợp này, người mẹ không nên giao tiếp với con một cách quá mạnh mẽ hoặc hối hả, mà nên giao tiếp nhẹ nhàng, từ tốn. Nên thường xuyên nhìn vào mặt con, trò chuyện âu yếm với nó và kiên trì chờ cho tín hiệu của con đáp lại. Cần chú ý là nếu người mẹ không kiên trì giao tiếp với con và ngừng sự tiếp xúc thường xuyên thì đứa trẻ cũng không phát ra được những tín hiệu nào để đáp lại cả. Bằng tình yêu thương đứa con mình đã mang nặng đẻ đau và bằng lòng kiên trì âu yếm, vỗ về đứa con, người mẹ hoàn toàn có thể khơi dậy nhu cầu gắn bó vốn có của đứa trẻ.

- Kiểu thứ ba: Tín hiệu của con thì mạnh nhưng tín hiệu của mẹ lại yếu. Kiểu này thường xảy ra ở những người mẹ đau yếu hay có con một cách bất đắc dĩ. Trong trường hợp này, người mẹ thường mang tâm trạng riêng tư, chán chường, phiền muộn, dẫn đến thái độ lạnh nhạt, thờ ơ với đứa con, không muốn giao tiếp, vỗ về âu yếm nó. Vì không nhận được tín hiệu đáp lại của người mẹ, tín hiệu của đứa trẻ phát ra yếu dần đi, có khi mất hẳn, và trẻ lâm vào tình trạng ủ ê, mệt mỏi, dễ mắc phải chứng bệnh trầm cảm, tức là không

muốn giao tiếp với người xung quanh, không để ý đến mọi việc xung quanh. Khắc phục tình trạng này hoàn toàn thuộc về phía người mẹ. Lòng yêu thương và trách nhiệm đối với một sinh mệnh nhỏ nhoi và vô tội biết đâu lại có thể thức tỉnh cái thiên chức làm mẹ vốn sẵn có trong mỗi người phụ nữ. Còn nếu vì một lý do nào mà người mẹ vẫn thoái thác sự giao tiếp tự nhiên này, không chịu nâng niu vỗ về đứa trẻ do chính mình đẻ ra, thì rất cần thiết có một người nào đó giàu lòng nhân ái nhận thay thế cho người mẹ.

- Kiểu thứ tư: Tín hiệu phát ra đều yếu ở cả mẹ và con. Đây thực sự là một tai họa. Cần phải có biện pháp khơi dậy tín hiệu ở cả hai phía. Trường hợp này rất cần sự hỗ trợ tích cực của những người xung quanh, cần cả thầy thuốc lẫn nhà tâm lý học.

Tạo được mối quan hệ gắn bó mẹ - con ngay từ những ngày đầu trẻ mới ra đời là một cách phòng ngừa tốt nhất, tránh cho trẻ nguy cơ chậm phát triển và lệch lạc về sinh lý cũng như tâm lý sau này. Một kết luận hết sức quan trọng của tâm lý học hiện đại là nhiều rối loạn tâm lý về sau, kể cả lúc đã trưởng thành, có thể tìm nguyên nhân từ những nhiễu loạn trong mối quan hệ gắn bó mẹ - con ở những tháng năm đầu của

cuộc đời. Những em bé thiếu sự an bố yêu thương của người mẹ từ tấm bé thường luôn hơn sống trong tình cảnh cô đơn, lo lắng sợ hãi, sau này lớn lên thường mang theo những mặc cảm trong quan hệ với người xung quanh, thậm chí còn có thái độ chống đối thù nghịch.

Sự gắn bó mẹ - con là quan hệ đầu tiên cũng là quan hệ sống còn làm nảy sinh mọi quan hệ sau này. Tâm lý học hiện đại cũng đã chứng minh rằng quan hệ cha - con cũng không kém phần quan trọng đối với sự phát triển của trẻ.

Nhu cầu gắn bó mẹ - con là cơ sở nảy sinh nhu cầu giao tiếp giữa em bé với những người xung quanh. Lúc đầu người mẹ đóng vai trò chủ động, nhưng dần dần em bé tiến lên năng động hơn. Sang tháng thứ 2 xuất hiện mỉm cười ở bé khi thấy một người khác, bất kỳ là ai. Rồi em bé tỏ ra vui mừng khi ai đến với nó và buồn bã khi họ bỏ đi, rồi lại tìm hơi với người khác. Cứ như vậy quan hệ giao tiếp giữa em bé đi những người xung quanh được nảy sinh.

Ngày lại ngày ở trẻ hình thành nên những phản ứng vận động xúc cảm đặc biệt hướng tới người

lớn. Phản ứng này được gọi là "phức cảm hớn hờ". Phức cảm hớn hờ thể hiện ở chỗ đứa trẻ nhìn chăm chăm vào mặt người lớn, miệng cười toe toét, đôi khi phát ra những âm thanh nhỏ (gừ gừ), chân tay khua rối rít... khi người lớn cúi xuống "nói chuyện" với nó. Sự thể hiện này của nhu cầu giao tiếp với người lớn là nhu cầu có tính chất xã hội đầu tiên của đứa trẻ. Sự xuất hiện phức cảm hớn hờ cũng là kết thúc thời kỳ sơ sinh để bước sang thời kỳ mới: tuổi hài nhi.



II. ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ HÀI NHI (2 - 15 THÁNG)

TÀI LIỆU M LỬA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỬA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÒNG ĐẾN 6 TUỔI)
→ Chương 4: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM TRONG NĂM ĐẦU TIÊN (TỪ LỘT LÒNG ĐẾN KHOẢNG 15 THÁNG)

1. Giao tiếp xúc cảm trực tiếp với người lớn là hoạt động chủ đạo của trẻ hài nhi

Cuộc sống của trẻ hài nhi hoàn toàn phụ thuộc vào người lớn: đói người lớn cho ăn, rét người lớn cho mặc, người lớn tạo ra những ấn tượng bên ngoài cho trẻ thu nhận v.v... Do đó giao tiếp với người lớn là một nhu cầu bức thiết của trẻ. Sở dĩ có nhu cầu đó là do yêu cầu khách quan của cuộc sống trẻ em. Đưa trẻ cần phải được sự chăm sóc thường xuyên của người lớn mới thoả mãn được những yêu cầu cơ thể, mặt khác cũng lại do cư xử của người lớn, đã kêu gọi ở trẻ em những xúc cảm ban đầu. Mới sinh ra trẻ chưa có phương tiện để giao tiếp nhưng trong khi trò chuyện với trẻ, người lớn thường xuyên tìm kiếm sự đáp ứng của trẻ để phán đoán xem nó đã tham gia vào sự giao tiếp hay chưa. Người lớn, đặc biệt là người mẹ, thường coi những biểu hiện trên nét mặt của trẻ như là

đang giao tiếp với mình và người lớn bắt đầu đối xử với trẻ như nó đã biết giao tiếp đàng hoàng rồi. Chính nhờ vậy mà đứa trẻ được đưa vào môi trường giao tiếp và giao tiếp dần dần trở thành một nhu cầu sống của trẻ. Cũng từ đó những phương tiện giao tiếp mới được hình thành, đặc biệt quan trọng là những cử động.

Để cho trẻ cảm thấy dễ chịu, người lớn phải đáp ứng nhu cầu giao tiếp của trẻ. Nếu trẻ không nhận được sự khuyến khích tình cảm thì chúng trở nên thụ động và trong tương lai nó rất khó tiếp xúc với người khác, mà điều đó lại sẽ gây trở ngại lớn cho sự hình thành nhân cách sau này.

Trong phức cảm hơn hờ đã thể hiện rõ rệt thái độ xúc cảm tích cực của trẻ đối với người lớn. Trẻ rất vui mừng khi được giao tiếp trực tiếp với người lớn. Thái độ đó tiếp tục phát triển mạnh suốt trong thời kỳ hài nhi.

Giao tiếp trực tiếp với người lớn có ảnh hưởng mạnh mẽ đến sự phát triển tâm lý của trẻ. Đặc biệt là về mặt xúc cảm. Giao tiếp là để thoả mãn nhu cầu về người khác. Một nhu cầu mang tính người sâu đậm. Khi giao tiếp, người lớn bế ẵm, chuyện trò hát hò

cho trẻ nghe cũng là để khêu gợi lên ở trẻ những xúc cảm đầu tiên về con người.

Từ nhu cầu tiếp xúc da thịt của người lớn, trẻ cảm thấy dễ chịu khi được bế ẵm, được nép vào người lớn hoặc được hôn hít (được gọi là giao tiếp tiện nghi) đến giao tiếp thực sự với người lớn khi mà trẻ đã có những phương tiện giao tiếp (chủ yếu là các cử động) là một bước phát triển rõ rệt từ tuổi sơ sinh đến tuổi hài nhi. Trong giao tiếp với người lớn, trẻ tiếp nhận được những sắc thái xúc cảm khác nhau của người lớn được biểu hiện qua nét mặt, giọng nói của họ rồi dần dần trẻ cũng biểu hiện được những xúc cảm khác nhau của mình. Trong quan hệ "mẹ - con" (nói rộng ra là người lớn - em bé) cả hai đều đắm mình trong mối quan hệ yêu thương ấy.

Vào khoảng tháng thứ 6 đến tháng thứ 8, ở trẻ xuất hiện một hiện tượng mới: lúc có người lạ đến gần trò chuyện với em bé, bé không mỉm cười ngay như trước nữa mà tỏ ra sợ hãi, từ chối không muốn giao tiếp, có bé cúi mặt xuống, lấy tay che mặt hoặc chui đầu vào chăn hay la khóc ầm lên. Đây là một mốc quan trọng trong quá trình phát triển cảm xúc. Trong những ngày đầu ở trẻ chỉ có phản ứng cảm xúc thô sơ

khi có một nhu cầu nào đó được thoả mãn hoặc không được thoả mãn. Dần dần phản ứng ấy được phân định rõ nét hơn, em bé tỏ ra biết sử dụng một số dấu hiệu khác nhau để yêu cầu điều này, điều khác hoặc tỏ ra khó chịu hay sợ hãi.

Hiện tượng sợ hãi đứng trước một người lạ cũng giống với nỗi sợ hãi khi gặp một kinh nghiệm đau đớn. Chẳng hạn như khi đã bị tiêm thì sau này khi thấy ông tiêm em bé đã sợ. Còn thấy một người lạ mà sợ hãi lại khác, vì chưa bao giờ có một kinh nghiệm đau đớn gì, đây là sự so sánh của em bé giữa hình ảnh của người lạ với hình ảnh quen thuộc của người mẹ bây giờ đã được ghi lại rõ nét. Khi đã hình thành một đối tượng tình cảm rõ nét, em đã bắt đầu biết quán luyến mẹ. Người mẹ không phải là một đối tượng, một vật thể có những thuộc tính vật lý nhất định (hình thù, màu sắc, âm thanh...) như những vật thể khác, mà là một đối tượng của tình yêu. Spitz gọi sự xuất hiện này là mốc tổ chức thứ 2 trong quá trình phát triển. Cùng lúc ấy, sự thành thực của hệ thần kinh cho phép có những cảm giác rõ rệt hơn, thực hiện được một số vận động, điều khiển tư thế trong vận động. Như vậy là đã xuất hiện ranh giới giữa bản thân và vật thể xung

quanh, cũng tức là xuất hiện một bản ngã thô sơ (cũng có thể gọi là cái "tôi" tuy còn rất mờ nhạt).

Cùng với giao tiếp trực tiếp với người lớn, dần dần ở trẻ xuất hiện nhu cầu sờ mó, cầm nắm các đồ vật. Từ đó nhu cầu giao tiếp trực tiếp sẽ nhường chỗ cho giao tiếp vì đồ vật, tức là giao tiếp với người lớn để được tiếp xúc với đồ chơi. Thường thường trẻ muốn cầm nắm sờ mó những đồ vật khi người lớn mang đến cho. Lúc này người lớn trở thành khâu trung gian giữa trẻ với đồ vật, sự giao tiếp này dần dần trở thành một hoạt động phối hợp giữa người lớn với trẻ em (như cầm tay trẻ gõ vào trống). Với sự giao tiếp này người lớn dẫn dắt đưa trẻ đến với thế giới đồ vật và hướng dẫn nó biết hành động với các đồ vật đơn giản (như lắc con xúc xắc, cầm thìa, bát...).

Một quan hệ tay ba (trẻ em - người lớn - đồ vật) được hình thành. Em bé có khả năng chuyển tình cảm với mẹ sang đồ vật, gọi là đồ vật quá độ (Objet transitionnel).

Trong khi hoạt động phối hợp với trẻ, người lớn có thể giúp trẻ biết hành động một cách hợp lý với

đồ vật. Nhiều khi gặp khó khăn, đứa trẻ lại muốn: "cần cứu người lớn giúp nó giải quyết hành động với đồ vật nào đó mà nó không làm được, như khều quả bóng lăn vào gầm giường hay mở nắp ra khỏi hộp..."

Nhờ hoạt động phối hợp với người lớn, ở trẻ này sinh khả năng bắt chước hành động của người lớn. Khả năng này là điều kiện quan trọng để trẻ tiếp thu những điều dạy dỗ của người lớn, mở rộng vốn kinh nghiệm của trẻ. Khả năng bắt chước những hành động của người lớn được phát triển mạnh trong suốt thời kỳ hài nhi, đến 7 - 8 tháng đứa trẻ đã biết chăm chú theo dõi các hành động của người lớn và bắt chước những hành động ấy. Nhưng thông thường trẻ không làm lại ngay mà phải sau một thời gian nào đó, có khi sau vài giờ. Đến cuối tuổi hài nhi thì sự bắt chước tăng lên rõ rệt, trẻ chải tóc giống mẹ, đọc sách giống bố, lau bàn giống chị...

Rõ ràng những hành động của người xung quanh đã ảnh hưởng đến sự hình thành những phẩm chất tâm lý của trẻ rất lớn. Việc bắt chước một người lớn nào đó (thường là người nhà) khiến cho thái độ của trẻ đối với sự vật và với người xung quanh luôn luôn lệ thuộc vào thái độ người lớn đó. Người đó yêu

thích thì trẻ cũng yêu thích. Như vậy là quan hệ của trẻ đối với hiện thực ngay từ đầu đã là quan hệ xã hội.

Trong quá trình giao tiếp, người lớn luôn luôn hướng dẫn, uốn nắn hành vi của trẻ - Nụ cười tỏ vẻ bằng lòng hoặc vẻ mặt cau lại tỏ vẻ không đồng ý của người lớn khiến đứa trẻ có thể nhận ra là hành vi của mình đúng hay không đúng. Bằng con đường đó, đứa trẻ dần dần hình thành được những thói quen tốt và học được cách ứng xử đúng đắn.

Tất nhiên trẻ chỉ sẵn sàng giao tiếp với người lớn khi nó cảm thấy an toàn và thoải mái về tình cảm. Người lớn càng gọi ra nhiều xúc cảm để chịu bao nhiêu thì đứa trẻ càng thích giao tiếp bấy nhiêu. Quan hệ giữa đứa trẻ với người lớn lúc này là một quan hệ gắn bó đặc biệt. Nếu trước đây còn nằm trong bụng mẹ, thai nhi và người mẹ cộng sinh về mặt sinh lý thì bây giờ hài nhi và người mẹ lại cộng sinh về mặt xúc cảm. Trẻ em cần có sự ấp ủ thương yêu của người mẹ (nói rộng ra là người lớn). Được thương yêu, đứa trẻ sẽ có được một đời sống tâm lý ổn định, bình thường để phát triển về nhiều mặt. Ngược lại không có sự gần gũi yêu thương, em bé phải sống trong cảnh cô quạnh, luôn luôn sợ hãi, lớn lên mang nhiều mặc cảm

khi tiếp xúc với người xung quanh và nhiều em đã mắc phải "bệnh cách ly" (hospitalisme). Những em bé này thường ở trạng thái buồn rầu, ủ dột, ngại giao tiếp do đó rất chậm phát triển.

Rõ ràng trong suốt một thời kỳ hài nhi nếu không có sự tiếp xúc với người lớn thì sự phát triển tâm lý của trẻ sẽ không thực hiện được. Giao tiếp với người lớn được coi là điều kiện tiên quyết để trẻ lớn lên thành người.

2. Sự phát triển vận động, hành động với đồ vật và định hướng vào môi trường xung quanh

"Ba tháng biết lẫy, bảy tháng biết bò; chín tháng lò dò biết đi" có thể coi là sự đúc kết của nhân dân ta về quá trình phát triển vận động từ thấp đến cao của đứa trẻ trong năm đầu tiên. Cùng với sự vận động ấy, đứa trẻ còn biết sờ mó, cầm nắm các đồ vật xung quanh rồi hành động với chúng như ném xuống đất hay gõ vào nhau... tất cả những vận động và hành động đó (mampulation) là bậc thang đầu tiên để dần dần trẻ có thể nắm được những hình thức hành vi của con người.

Sự tiến bộ của những vận động và hành động

của trẻ hoàn toàn phụ thuộc vào sự hướng dẫn của người lớn. Nếu người lớn thường xuyên chú ý tới trẻ và tổ chức hành động cho trẻ thì việc di chuyển trong không gian (như bò, đi chập chững) và việc cầm nắm các đồ vật và hành động với chúng có những bước tiến bộ rõ rệt và đóng vai trò tích cực trong sự phát triển tâm lý.

Bò là các vận động đầu tiên của trẻ, khoảng chừng 7-8 tháng trẻ bắt đầu biết bò. Lúc này trẻ cố gắng vươn tới đồ vật đang thu hút nó. Thoạt tiên là trườn, sau đó là bò lồm cồm cả hai chân hai tay. Trước khi biết đi, trẻ phải trải qua một thời gian dài để học cách đứng dậy trên hai chân có vịn rồi không cần vịn tay, đi men rồi sau đó chập chững từng bước một. Quá trình này không diễn ra một cách tự nhiên mà rất cần sự giúp đỡ của người lớn. Thông thường trẻ không tự đi mà dễ thích nghi với động tác bò (là hình thái vận động đặc trưng của động vật). Vì vậy người lớn cần tán thưởng thường xuyên khi trẻ học đi để việc đi theo tư thế đứng thẳng được thẳng thớm.

Trong những tháng đầu tiên trẻ khám phá môi trường xung quanh bằng thị giác, thính giác và cả vị giác. Sau tháng thứ ba, trẻ bắt đầu dùng 2 tay để sờ

mó đồ vật. Hai bàn tay tạo ra những ấn tượng xúc giác về đồ vật, giúp cho trẻ biết được vài đặc tính đơn giản của chúng.

Đến tháng thứ tư trẻ bắt đầu nắm lấy đồ vật. Nhiều khi trẻ nắm chắc trong tay một đồ vật hồi lâu, tuy vậy trẻ vẫn chưa làm chủ hoàn toàn hành động nắm.

Từ tháng thứ sáu trở đi thì động tác nắm được cải thiện hơn, bàn tay hướng về đồ vật, ngón tay cái đối lập với các ngón tay khác, nhờ đó trẻ đã cầm đồ vật bằng các ngón tay. Càng về cuối năm động tác nắm càng chính xác hơn: Vị trí của các ngón tay dần dần thích hợp với các kiểu đồ vật (quả bóng được cầm bằng những ngón tay xoè rộng, khi cầm khối vuông thì các ngón tay đặt theo gờ cạnh).

Một khi đưa trẻ có thể cầm nắm đồ vật trong tay thì nó bắt đầu thao tác với đồ vật bằng tay. Những thao tác đầu tiên rất đơn giản như cầm lấy rồi buông ra. Sau đó thao tác trở nên phức tạp hơn, tạo ra những kết quả nhất định như đẩy đồ vật ra hay xích lại gần làm cho con lật đật nghiêng ngửa kê loong coong hoặc xô búp bê ngã xuống. Khi trẻ nhận ra kết quả đó thì nó lặp đi lặp lại động tác đó một cách thích thú, có

khi còn làm lại động tác vào đồ vật khác.

Những thao tác bằng tay của trẻ đối với đồ vật tiến bộ rất nhanh từ chỗ chú ý của trẻ chỉ hướng tới đồ vật đến chỗ biết hướng chú ý tới kết quả. Nhờ đó sự định hướng vào đồ vật và không gian xung quanh rõ ràng hơn. Lúc đầu sự định hướng này còn mang tính chất hỗn hợp, chưa phân biệt được các phương diện khác nhau, nhưng đó là cơ sở để phát triển tâm lý. Các quá trình tâm lý (như quan sát, tư duy, trí nhớ v.v..) không phải là bẩm sinh mà chỉ được nảy sinh và phát triển dần dần trong quá trình trẻ làm quen với thế giới xung quanh chủ yếu là bằng sự vận động và các thao tác với đồ vật.

Chỉ khi trẻ bắt đầu thực hiện các vận động và thao tác với đồ vật thì các giác quan của trẻ phát triển mạnh hơn và có thêm nhiệm vụ mới là bắt đầu điều khiển, điều chỉnh đôi chút những vận động và thao tác của trẻ. Chỉ là đôi chút thôi, vì tuy trẻ nhận được các ấn tượng từ đồ vật, nhưng vẫn chưa nhận biết được sự khác nhau và ý nghĩa của những ấn tượng đó.

Có thể nói rằng định hướng của trẻ vào thế giới xung quanh trước hết bằng sự vận động và thao

tác với đồ vật, nên cơ sở đó mà làm phát triển của quá trình tâm lý, rồi sau mới có sự định hướng bằng các quá trình tâm lý.

Ta có thể nhìn thấy đứa trẻ làm quen với không gian như thế nào qua cách trẻ hoàn thiện những cử động của cánh tay hướng về một đồ vật mà nó thích thú. Trong giai đoạn phát triển đầu thì mắt có thể nhìn thấy đồ vật, nhận các ấn tượng từ đồ vật đó, song chưa thể xác định được khoảng cách và phương hướng. Tay của trẻ chưa hướng ngay được về phía đồ vật mà dường như chỉ quờ vào không khí, ít khi nhằm trúng được đích. Trong lúc đó mắt dõi theo cử động của tay và bắt đầu nhận thấy đồ vật ở xa hay gần, rồi mới tham gia vào việc điều chỉnh cử động của tay cho phù hợp. Hành động làm chủ không gian này (đạt tới đồ vật) diễn ra sớm hơn nhiều so với sự xác định khoảng cách và phương hướng bằng mắt. Ngoài 6 tháng, ta nhận thấy khi đưa tay tiếp cận đồ vật, mắt trẻ đã biết nhìn theo tay và cuối cùng biết được vị trí của đồ vật đó. Cho đến khoảng một năm thì mắt của trẻ mới xác định chính xác vị trí của đồ vật trong không gian và mới điều khiển, điều chỉnh cử động của tay một cách tương đối chính xác.

Quá trình cầm nắm và thao tác bằng tay với đồ vật giúp trẻ biết được các thuộc tính khác nhau của chúng như hình dáng, trọng lượng, độ dày, độ cứng... do đó trẻ có thể thay đổi các ngón tay cho thích hợp với các đồ vật ấy. Như vậy là đồ vật đã "bắt buộc" bàn tay và sau đó là cả mắt nữa phải tính đến các đặc tính của nó. Đến 10 hoặc 11 tháng trẻ mới đạt tới trình độ là chỉ mới nhìn vào đồ vật mà nó định cầm, các ngón tay đã mở ra theo hình dạng thích hợp với đồ vật, có nghĩa là tri giác bằng mắt về hình dạng và kích thước của đồ vật đã điều khiển được hoạt động thực tiễn của trẻ.

Từ khi trẻ biết hướng tới kết quả của động tác với đồ vật thì cũng đồng thời phát hiện được những thuộc tính của chúng, đồ vật có thể di chuyển, có thể rơi, có thể phát thành tiếng, có thể bóp méo, cứng hay mềm, gộp lại gần nhau hay tách xa nhau v.v... Nhưng trẻ chỉ biết được tính chất này khi đang thao tác với các đồ vật và nếu ngừng lại thì "kiến thức" ấy cũng biến mất.

Về cuối năm, sau khi đã nhiều lần thao tác với đồ vật và nhiều lần ghi lại ấn tượng về nó thì lúc đó đồ vật mới bắt đầu ở thành một sự tồn tại thường xuyên trong thế giới xung quanh với những thuộc tính ổn

định.

Cần chú ý quá trình phát triển vận động, thao tác với đồ vật và định hướng vào môi trường xung quanh trẻ không thể thực hiện được mà phải có sự hướng dẫn, kích thích bằng tình cảm, trí tuệ của người lớn. Nhiều công trình nghiên cứu đã chỉ ra rằng, nếu trẻ bị biệt lập khỏi thế giới người lớn thì:con đường lớn lên thành người cũng bị tắc nghẽn. Cũng cần nhớ rằng, bên cạnh những động tác tiêu cực làm cơ sở cho sự phát triển của trẻ còn thấy có nhiều cử động tiêu cực không có lợi cho sự phát triển như mút tay hoặc là sờ vào các bộ phận của cơ thể mình, gây nên ở trẻ một trạng thái thụ động, không muốn nhìn, nghe, hay cầm nắm, thao tác với đồ vật xung quanh dẫn đến sự chậm phát triển. Do đó người lớn cần tạo ra những kích thích, làm kêu gọi ở trẻ những động tác tích cực đối với đồ vật xung quanh làm mất đi những cử động tiêu cực nói trên.

Nhờ người lớn hướng dẫn, tổ chức sự vận động và thao tác với đồ vật, đưa trẻ có những biểu tượng đầu tiên về thế giới xung quanh làm xuất hiện những hình thái đầu tiên của hoạt động tâm lý giúp trẻ định hướng được vào thế giới và tạo nên những tiền

để trẻ tiếp nhận các loại kinh nghiệm lịch sử - xã hội khác nhau ở những giai đoạn sau này. Quá trình nhận biết một số đối tượng như là một vật thể khách quan tồn tại thường xuyên có những thuộc tính nhất định cũng được Piaget nghiên cứu, theo ông sự nhận biết ấy được hình thành qua một quá trình kéo dài từ sơ sinh đến 18 tháng với 6 giai đoạn:

- Hai giai đoạn đầu là phản xạ, rồi một số vận động được lặp lại thành quen thuộc (chủ yếu ở trẻ sơ sinh và đầu tuổi hài nhi).

- Giai đoạn 3: xuất hiện phản ứng quay vòng, một vận động tạo ra một kết quả, như lắc một đồ vật tạo ra tiếng kêu rồi lắc lại để tìm nghe tiếng kêu ấy, em bé lắc lại đồ vật đó.

- Giai đoạn 4: đang tìm một vật gì, thấy vật đó biến mất trẻ có ý tìm nhưng không có hướng tìm.

- Giai đoạn 5: đang tìm một vật gì, thấy biến mất, tìm ngay chỗ mà em bé thấy đồ vật biến mất.

Giai đoạn 6: dù có thấy hay không thấy đồ vật khi biến mất, em bé vẫn tìm. So với con vượn thì đến đây trẻ đã vượt hơn vượn.

Lúc này nhận ra đối tượng là một phức hợp nhiều cảm giác. Quá trình này Piaget đã mô tả như việc xây dựng một toà nhà, hết tầng này đến tầng khác. Người ta có cảm tưởng như một trình tự có sẵn. Thực ra trong quá trình đó cảm xúc tác động rất lớn, cảm xúc đã quyện vào đó.

3. Hình thành những tiền đề của sự lĩnh hội ngôn ngữ

Nhu cầu giao tiếp với người lớn và sự định hướng vào môi trường xung quanh ngày càng tăng đã làm nảy sinh khả năng nói năng ở trẻ. Khi giao tiếp trẻ bắt chước những âm thanh trong lời nói của những người xung quanh. Đứa trẻ thường thích thú chăm chú lắng nghe lời người lớn nói với mình. Sau 3 tháng, một đứa trẻ bình thường có thể phát ra những âm thanh nhỏ "gừ gừ". Những âm thanh này trở nên mạnh hơn khi được người lớn cúi xuống "trò chuyện". Trong khi giao tiếp với người lớn đứa trẻ có thể bắt chước những âm thanh mà người lớn thường ru nó hay nựng nó. Chẳng hạn thỉnh thoảng ta có thể bắt gặp những âm thanh "ô a" trong mồm đứa trẻ theo nhịp điệu "à ơi" hay "ầu ơ" trong lời ru của người lớn.

Cuộc "chuyện trò" giữa người lớn với trẻ hài nhi khi nhìn bề ngoài tưởng chừng như vô nghĩa, nhưng thực ra nó đã kêu gọi ở đứa trẻ trạng thái cảm xúc tích cực, sự thích thú được giao tiếp với người lớn và bắt đầu có những phản ứng lại với sắc thái tình cảm khác nhau trong lời nói của người lớn. Trẻ thường nhoèn miệng cười khi nghe thấy những âm thanh vui vẻ và thường méo máo khi nghe những âm thanh dữ tợn như mắng mỏ quát tháo.

Càng về cuối năm đứa trẻ lại càng thích giao tiếp với người lớn hơn, thông qua âm bập bẹ của mình. Nếu được người lớn đáp ứng thì đứa trẻ càng thích thú phát ra nhiều âm thanh bập bẹ hơn. Âm bập bẹ này có ý nghĩa vô cùng to lớn đối với sự phát triển ngôn ngữ sau này. Trong tiếng bập bẹ trẻ học cách sử dụng môi, lưỡi và hơi thở để chuẩn bị cho việc học nói.

Sự thông hiểu lời nói của trẻ xuất hiện trên cơ sở của sự phối hợp hoạt động của tri giác nhìn và nghe. Quá trình dạy trẻ thông hiểu lời nói thường diễn ra như sau: Người lớn hỏi trẻ "cái gì đó ở đâu?" như "mẹ đâu", "bố đâu?", "con mèo đâu?" v.v.. Những câu hỏi đó gây ra ở trẻ phản ứng định hướng, đứa trẻ bắt đầu tìm kiếm. Lúc đầu người lớn cần chỉ ra đối tượng

cho trẻ nhìn thấy, sau đó cần lặp đi lặp lại nhiều lần quá trình đó, kết quả là hình thành được mối liên hệ giữa các âm thanh trong câu hỏi và đối tượng mà người lớn chỉ cho.

Lúc đầu, trẻ hài nhi nghe ngôn ngữ như nghe những âm thanh nào đó. Ngữ âm là yếu tố đầu tiên quyết định thái độ phản ứng của trẻ cũng tức là quyết định sự hiểu ngôn ngữ của trẻ. Chẳng hạn khi người lớn nói với trẻ câu "Lại đây với bác!" với ngữ điệu nặng nề, như giận dữ thì đứa trẻ tỏ ra sợ hãi, méo máo hoặc oà khóc. Nhưng vẫn câu "Lại đây với bác" mà lại nói với trẻ bằng ngữ điệu triu mến, âu yếm thì đứa trẻ nhớn miệng cười và đưa tay ra.

Cuối tuổi hài nhi, mà liên hệ giữa tên đối tượng và chính bản thân đối tượng trở nên rõ ràng và phong phú hơn. Đó là hình thức đầu tiên của sự thông hiểu ngôn ngữ. Lúc này trẻ có thể chỉ ra đúng đối tượng mà người lớn hỏi. Nhưng điều quan trọng đối với trẻ không phải là việc tìm kiếm đúng đối tượng, mà quan trọng là sự tìm kiếm đó cốt để giao tiếp với người lớn. Cứ mỗi lần được người lớn khích lệ đứa trẻ hết sức vui mừng, làm thoả mái nhu cầu giao tiếp.

Như vậy trong quá trình tiếp xúc cảm trực tiếp với người lớn, sự thông hiểu ngôn ngữ của trẻ dần dần mang tính chất tích cực hơn và trở thành một trong những phương tiện quan trọng để mở rộng khả năng giao tiếp của trẻ với những người xung quanh.

Tóm lại, sự phát triển của trẻ trong năm đầu tiên song song với việc tiến tới độc lập về mặt sinh học của con người, ở giai đoạn này chủ yếu là tạo ra những tiền đề rất cần thiết để sau này hình thành nên những chức năng tâm lý của con người.

CÂU HỎI ÔN TẬP



TÀI LIỆU HƯỚNG DẪN CHẤM M LỬA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỬA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÒNG ĐẾN 6 TUỔI)
→ Chương 4: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM TRONG NĂM ĐẦU TIÊN (TỪ LỘT LÒNG ĐẾN KHOẢNG 15 THÁNG)

1-Sự khác nhau căn bản giữa trẻ sơ sinh và con vật non là gì?

2-Các nhu cầu sinh học (về ăn, uống, về nhiệt độ...) có phải là tiền đề của sự phát triển tâm lý của trẻ không?

3-Nhu cầu tiếp nhận ấn tượng từ thế giới bên ngoài được thể hiện như thế nào, và có vai trò gì đối với sự phát triển tâm lý của trẻ?

4-Sự gắn bó của trẻ với người lớn giữ vai trò như thế nào trong sự phát triển của trẻ?

5-Phân tích những tiền đề của sự lĩnh hội ngôn ngữ ở trẻ. Nêu rõ vai trò của người lớn.

6-Sự phát triển vận động và thao tác với đồ vật ở trẻ hài nhi có những đặc điểm gì?



Chương 5: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ ẤU NHI (15 THÁNG ĐẾN 36 THÁNG)

TỔNG CỘNG 01010101 M LỬA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ \ PHAT TRIEN TAM LY CỦA TRẺ EM LỬA TUOI MAM NON (TU LỘT LÔNG)

I. SỰ PHÁT TRIỂN HOẠT ĐỘNG CỦA TRẺ ẤU NHI

II. SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ ẤU NHI DƯỚI

ẢNH HƯỞNG CỦA HOẠT ĐỘNG VỚI ĐỒ VẬT

III. XUẤT HIỆN TIỀN ĐỀ CỦA SỰ HÌNH THÀNH NHÂN

CÁCH

CÂU HỎI ÔN TẬP



I. SỰ PHÁT TRIỂN HOẠT ĐỘNG CỦA TRẺ ẤU NHI

TÀI LIỆU DÀNH CHO GIÁO VIÊN VÀ PHỤ MẸ
M LỬA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỬA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG ĐẾN 6 TUỔI)
→ Chương 5: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ ẤU NHI (15 THÁNG ĐẾN 36 THÁNG)

1. Hoạt động với đồ vật là hoạt động chủ đạo của trẻ ấu nhi

Ngay trong thời kỳ thai nhi, trẻ em đã thực hiện những hoạt động khá phức tạp với các đồ vật, nhưng những hành động của trẻ hài nhi với đồ vật chỉ là vu vơ (manipulation) chứ chưa nhằm vào việc khám phá chức năng và phương thức sử dụng nó. Do đó trẻ chơi nghịch với cái thìa cũng chẳng khác gì chơi với cái bút, cái que.

Khi bước vào tuổi ấu nhi, mối quan hệ giữa trẻ với thế giới đồ vật được thay đổi đáng kể. Đồ vật lúc này đối với trẻ không phải chỉ là cái để nghịch, để chơi mà còn chứa đựng trong đó một chức năng nhất định và có một phương thức sử dụng tương ứng. Chẳng hạn cái thìa dùng để xúc cơm và có cách cầm thìa nhất định. Với sự hướng dẫn của người lớn đưa trẻ hướng

hoạt động của mình vào việc nắm cách sử dụng đồ vật. Cứ như vậy nó lĩnh hội được những kinh nghiệm lịch sử - xã hội được củng cố vào trong các đồ vật. Do đó hoạt động đồ vật của trẻ ngày càng giống với cách sử dụng của người lớn (như cầm bút, cầm thìa, gõ trống, tháo mở hộp). Hoạt động này của trẻ được gọi là hoạt động với đồ vật (là một loại hoạt động đối tượng). Ở trẻ ấu nhi, hoạt động với đồ vật trở thành chủ đạo. Vì nhờ có hoạt động này mà chức năng của các đồ vật lần đầu tiên được bộc lộ ra trước đũa trẻ và đồ vật xung quanh trở thành đối tượng thu hút sự chú ý của trẻ, khiến trẻ háng hái đi tìm kiếm, lôi cái này ra, tháo cái kia lắp vào cái nọ bện rộn suốt ngày. Chính nhờ vậy mà tâm lý của trẻ phát triển mạnh, đặc biệt là trí tuệ. Chức năng của đồ vật là thuộc tính ẩn tàng, trẻ không thể phát hiện được bằng những hành động chơi - nghịch như trẻ hài nhi vẫn làm. Hành động đồ vật của trẻ ấu nhi cũng khác về chất so với các hành động tương tự mà người ta thường thấy ở loài khỉ. Con khỉ cũng có hành động với đồ vật, nhưng không nhằm tìm hiểu chức năng của đồ vật và cũng không cần tìm hiểu phương thức sử dụng tương ứng. Con khỉ có thể uống nước trong cốc nhưng cũng có thể uống nước trong chậu, trong xô, miễn là có nước. Đối với con khỉ thì

chậu, cốc, xô đều như nhau. Sau khi thoả mãn cơn khát xong, nó coi những đồ vật đó cũng như mọi đồ vật khác và hành động với đồ vật đó theo tình huống ngẫu nhiên. Còn đối với trẻ khi được người lớn dạy cho cách uống nước bằng cốc, thì sau đó mỗi khi khát nước trẻ chỉ vào cái cốc và đòi lấy cốc nếu người lớn mang cốc đến thì trẻ tỏ ra mừng rỡ và đưa cốc lên miệng để uống. Như vậy là trẻ đã nắm được chức năng của cái cốc và biết được phương thức hành động của cái cốc theo kiểu người. Điều đó tuyệt nhiên không có nghĩa là sau khi đã lĩnh hội được một hành động với một đồ vật nào đó thì trẻ sẽ luôn luôn sử dụng đồ vật đó theo chức năng của nó. Chẳng hạn khi đùa nghịch, đứa trẻ có thể cho bàn tay vào cốc để vọc nước, nhưng lúc đó nó hoàn toàn biết rằng hành động này không phù hợp với chức năng của cái cốc. Trong lứa tuổi trước, trẻ hài nhi có thể làm bất cứ hành động nào mà trẻ biết được để tác động vào một đồ vật (như cầm que gỗ vào cốc, ném cốc xuống sàn v.v...), còn trẻ ấu nhi, sau khi biết hành động đúng với chức năng của một đồ vật nào đó, trẻ cũng có thể hành động biến báo đi theo ý thích của mình, chẳng hạn, nhiều khi nó cũng muốn hành động với cái cốc một cách tự do, tùy tiện, nhưng trên một

mức độ hoàn toàn khác là, trẻ ấu nhi đã nắm được chức năng cơ bản của cái cốc và phương thức hành động tương ứng.

Điều quan trọng là trong khi lĩnh hội những hành động sử dụng các đồ vật sinh hoạt hàng ngày thì đồng thời trẻ cũng lĩnh hội được những quy tắc hành vi trong xã hội. Chẳng hạn khi hòn sỏi trẻ có thể ném cái cốc xuống sàn, nhưng rồi nó tỏ ra sợ hãi khi nhìn vào mặt người lớn, vì nó biết làm như vậy là vi phạm quy tắc sử dụng đồ vật. Thái độ của người lớn lúc này đồng tình hay phản đối là hết sức quan trọng để củng cố việc nắm vững quy tắc hành vi xã hội cho trẻ.

Do nắm được phương thức hành động với một số đồ vật mà sự định hướng của trẻ vào thế giới đồ vật có một bước phát triển mới. Khi gặp một đồ vật lạ, trẻ không chỉ muốn biết "đây là cái gì?" mà còn muốn biết "có thể làm gì với cái này?". Nếu được sự hướng dẫn thường xuyên của người lớn, trẻ em sẽ nhanh chóng nắm được phương thức hành động với đồ vật theo kiểu người. Đây là một nội dung quan trọng trong tiến trình học làm người của trẻ. Suốt trong thời kỳ ấu nhi, hoạt động với đồ vật luôn luôn giữ vai trò chủ đạo, đưa trẻ luôn hướng vào thế giới đồ vật của con

người. Lúc này trẻ luôn luôn tìm hiểu, khám phá để xem cần phải hành động với các đồ vật xung quanh như thế nào. Do đó khi gặp một đồ vật bất kỳ nào trẻ cũng muốn hành động với nó. Đó là những hành vi tích cực giúp cho sự phát triển tâm lý của trẻ. Tuy nhiên trong vô số đồ vật mà trẻ muốn hành động với chúng có rất nhiều đồ vật dễ bị hư hỏng (như cốc dễ bị vỡ, sách dễ bị rách...) hoặc gây nguy hiểm (dao dễ làm đứt tay). Tình hình này dẫn đến mâu thuẫn giữa tính tích cực hoạt động của trẻ với sự "bảo vệ" cấm đoán của người lớn. Do đó đồ chơi ra đời là để giải quyết mâu thuẫn này. Trẻ không hành động với đồ vật thật thì hành động với đồ chơi (là mô hình của đồ vật thật). Đồ chơi đối với trẻ lúc này hết sức cần thiết chẳng khác nào cuộc cày đối với người nông dân, máy móc đối với người công nhân, phòng thí nghiệm đối với nhà bác học. Người ta có thể ví đứa trẻ ấu nhi như là một "nhà hoạt động thực tiễn" "hay một" nhà thực nghiệm "bởi vì chỉ bằng hoạt động với đồ vật trẻ mới có thể khám phá được chức năng của chúng và phương thức hành động tương ứng. Tuy vậy hành động đối với đồ vật thật vẫn mang một ý nghĩa hết sức quan trọng. Do đó người lớn cũng cần mạnh dạn cho trẻ tiếp xúc với đồ vật thật (nếu không gây nguy hiểm), và dạy cho trẻ

hành động đúng với các đồ vật ấy, mặt khác lại phải tạo ra cho trẻ nhiều đồ chơi để trẻ có thể hành động với chúng như là đồ vật thật, đặc biệt là loại đồ chơi chứa đựng nhiều yếu tố kích thích trẻ hành động giúp cho sự phát triển tâm lý của trẻ thuận lợi.

2. Các loại hành động với đồ vật của trẻ ấu nhi

Đối với mỗi loại đồ chơi hay đồ vật thật, trẻ đều cố gắng tìm kiếm một phương thức hành động tương ứng. Sự tiếp xúc với thế giới xung quanh ngày càng rộng thì phương thức hành động với đồ vật cũng ngày càng phong phú. Trong số những hành động với đồ vật mà trẻ nắm được ở lứa tuổi ấu nhi thì những hành động thiết lập các mối tương quan và những hành động công cụ là những hành động có ý nghĩa đặc biệt quan trọng với sự phát triển của trẻ hơn cả.

a. Hành động công cụ

Là hành động trong đó một đồ vật nào đó được sử dụng như một công cụ để tác động lên các đồ vật khác. Chẳng hạn dùng thìa để xúc cơm, dùng dao để thái rau.

Việc sử dụng công cụ, dù cho là những công cụ cầm tay đơn giản nhất không những chỉ làm tăng thêm sức lực tự nhiên của con người, mà còn làm cho con người có thể thực hiện được nhiều hành động mà nếu chỉ bằng tay không thì khó có thể làm được hoặc kết quả kém. Có thể xem công cụ như là khí quan nhân tạo của con người, làm trung gian giữa con người và tự nhiên.

Ở tuổi ấu nhi, trẻ mới chỉ học cách sử dụng một số công cụ sơ đẳng nhất như thìa, cốc, bút chì... Tuy vậy, những cái đó cũng đã có ý nghĩa rất lớn đối với sự phát triển tâm lý, vì những công cụ đó đã mang trong mình những đặc điểm chung của mọi công cụ: cách thức dùng chúng là do xã hội quy định và cấu tạo của công cụ lại do chức năng của chúng quy định.

Công cụ là khâu trung gian giữa bàn tay con người với đồ vật cần tác động tới, và tác động đó diễn ra như thế nào lại tùy thuộc vào cấu tạo của công cụ. Dùng thìa để xúc cơm khác xa với dùng tay bốc cơm vào mồm. Vì vậy việc sử dụng công cụ đòi hỏi thay đổi hoàn toàn động tác của tay, làm cho bàn tay phải phục tùng cấu tạo của công cụ. Chẳng hạn khi cầm thìa xúc cơm cho vào miệng, đòi hỏi tay cầm đúng vào cán thìa

và cầm thìa mới xúc được cơm trong bát, từ bát đưa thẳng thìa lên mồm rồi mới cho vào mồm. Có nghĩa là động tác của tay phải được thay đổi sao cho phù hợp với cấu tạo của thìa. Sự thay đổi này diễn ra nếu trẻ biết chú ý đến mối quan hệ giữa công cụ và đối tượng mà hành động hướng tới (tức là quan hệ giữa thìa và cơm), nhưng đây không phải là việc dễ dàng đối với trẻ, bởi vì trước đó trẻ mới chỉ biết hành động bằng tay trực tiếp lên đối tượng (tức là bốc cơm bằng tay) chứ không thông qua một công cụ nào. Trẻ chỉ nắm được hành động công cụ một cách đúng đắn khi có sự hướng dẫn có hệ thống của người lớn. Người lớn làm mẫu cho trẻ, hướng dẫn sự vận động bàn tay sao cho phù hợp với công cụ và luôn nhắc nhở trẻ chú ý đến kết quả. Cứ như vậy trẻ sẽ lĩnh hội được những hành động công cụ cần cho cuộc sống hàng ngày (như cầm thìa xúc cơm, cầm cốc uống nước, cầm bút chì vẽ trên giấy...). Có thể chia quá trình lĩnh hội hành động công cụ thành nhiều giai đoạn: lúc đầu công cụ chỉ là sự kéo dài bàn tay của trẻ (trẻ nắm lấy thìa và đưa gần vào bát rồi xúc cơm đưa thẳng lên mồm y như đưa nắm tay lên mồm vậy). Lúc này sự chú ý của trẻ không hướng về công cụ mà chỉ hướng về đối tượng (không hướng về cái thìa mà chỉ hướng về cơm). Do

đó hành động chưa thể thành công (cơm rơi vãi hết, trẻ chỉ đưa được cái thìa không lên mồm). Ở giai đoạn này mặc dầu trẻ đã cầm công cụ, nhưng đây chưa phải là hành động công cụ mà chỉ mới là hành động bằng tay. Sang giai đoạn tiếp theo, trẻ mới bắt đầu chú ý tới quan hệ giữa công cụ và đối tượng mà hành động hướng tới (giữa thìa và cơm). Lúc này trẻ phải làm đi làm lại nhiều lần mới đạt kết quả. Cuối cùng, chỉ khi nào bàn tay thích nghi đầy đủ với cấu tạo của công cụ thì mới xuất hiện hành động công cụ đích thực.

Hành động công cụ mà trẻ nắm được ở lứa tuổi ấu nhi chưa phải là hoàn toàn thành thạo, còn phải tiếp tục hoàn thiện thêm. Song điều quan trọng là ở chỗ trẻ nắm được chính nguyên tắc của việc sử dụng công cụ, một trong những nguyên tắc hoạt động cơ bản của con người. Nhờ đó trong những trường hợp khác trẻ có thể tự mình sử dụng một đồ vật nào đó làm công cụ (như dùng que khều quả bóng ở dưới gầm giường).

b. Hành động thiết lập các mối tương quan

Đó là những hành động đưa hai hoặc nhiều

đối tượng (hoặc các bộ phận của chúng) vào những mối tương quan nhất định trong không gian. Chẳng hạn hành động chồng các khối gỗ thành hình tháp, hoạt động lắp ráp các đồ chơi. Ngay trong tuổi hai, trẻ đã bắt đầu thực hiện các hành động với đồ vật như tháo ra, lắp vào, đập lại. Tuy nhiên, các hành động này có đặc điểm là khi tiến hành, trẻ hai tuổi chưa biết đến các thuộc tính của đồ vật, chưa biết chọn đồ vật theo hình dáng và kích thước sắp xếp chúng theo một trật tự nhất định. Ngược lại, những hành động thiết lập mối tương quan mà trẻ bắt đầu lĩnh hội ở tuổi sáu tuổi đòi hỏi phải tính đến những thuộc tính của đối tượng. Chẳng hạn để xếp được hình tháp cho đúng, trẻ cần phải chú ý đến tương quan về độ lớn của các khối gỗ, phải biết xếp khối gỗ to nhất ở dưới cùng, rồi chồng lên lần lượt những khối gỗ nhỏ dần. Hành động với đồ chơi lắp ghép cũng thế, trẻ cần phải biết thuộc tính của đồ chơi và chọn các bộ phận sao cho giống nhau hay phù hợp với nhau để xếp lại theo một trình tự hay kiểu cách nhất định để tạo thành một chỉnh thể.

Đây là những hành động khá phức tạp đối với trẻ sáu tuổi, bởi vì những hành động này phải được điều chỉnh bằng chính kết quả thu được. Nhưng trẻ lại chưa

thể tự mình tạo ra kết quả đó, nhất là ở trong thời kỳ đầu, trẻ rất khó đạt tới kết quả này, chúng thường sắp xếp lung tung. Người lớn cần phải giúp trẻ đạt tới kết quả đúng bằng cách làm mẫu cho trẻ và giúp trẻ thực hiện cách hành động để dần dần trẻ nắm được hành động đó.

Sự lĩnh hội những hành động thiết lập các mối tương quan của trẻ phụ thuộc vào phương pháp dạy dỗ. Nếu người lớn chỉ làm mẫu trước mắt trẻ nhiều lần thì trẻ ghi nhớ vị trí của các đối tượng trong tương quan nhất định. Nếu người lớn để trẻ làm và lưu ý sửa các chỗ sai cho trẻ thì sau đó trẻ sẽ hành động theo lối làm thử. Cách tốt nhất là dạy trẻ nhìn trước bằng mắt để chọn các đối tượng thích hợp theo một tương quan nhất định rồi tổ chức các hành động thiết lập các tương quan cho đúng. Chỉ bằng cách này mới giúp trẻ nắm được phương thức hành động đúng, thực hiện trong các điều kiện khác nhau. Chẳng hạn khi dạy trẻ lắp những vật có hình dạng khác nhau vào các hình tương ứng được đục trên một thẻ gỗ, người lớn cần phải dạy trẻ quan sát bằng mắt để tìm thấy sự giống nhau của các hình được đục trong thẻ với các hình ở ngoài thẻ, tức là dạy trẻ thiết lập mối tương quan giữa

các hình đó, rồi đề nghị trẻ lần lượt lấy hình ngoài thẻ lắp vào các hình trong thẻ theo tương quan về hình dạng. Người lớn cần làm mẫu cho trẻ lúc đầu. Không nên để trẻ hành động một cách tùy tiện theo phương thức "thử và có lỗi" một cách ngẫu nhiên, chẳng khác gì hành động của loài khỉ. Học được phương thức hành động như thế trẻ có thể vận dụng một hoàn cảnh đòi hỏi một phương thức hành động tương ứng phức tạp hơn.

Nhờ hành động thiết lập các mối tương quan như vậy các chức năng tâm lý của trẻ như tri giác, trí nhớ, tưởng tượng, tư duy được phát triển mạnh, đặc biệt là tư duy trực quan - hành động, làm cơ sở cho sự phát triển các kiểu tư duy cao hơn sau này (như tư duy trực quan - hình tượng và tư duy lo-gic).

3. Đi theo tư thế thẳng đứng - Hình thái vận động đặc trưng của con người

Ở cuối tuổi hài nhi, một đứa trẻ bắt đầu những bước đi chập chững, nhưng hầu hết trẻ em phải sau một năm mới bắt đầu biết đi. Đi là hình thái vận động đặc trưng của con người, không có sẵn trong những chương trình di truyền. Điều này được chứng

minh rõ ràng ở những em bé bị động vật (như sói, gấu...) bắt về nuôi. Sống giữa bầy động vật, những em bé đó hoàn toàn không biết đi mà chỉ biết bò (là hình thái vận động đặc trưng của loài động vật có vú). Sau này những em bé đó được người ta mang về, được sống trong xã hội loài người, được dạy dỗ theo phương thức vận động của con người, những em bé đó bắt đầu những bước đi chập chững, mặc dầu lúc đó có em đã 13, 14 tuổi rồi. Sự vận động theo tư thế thẳng đứng là một công việc khó khăn. Việc điều khiển các cử động đi vẫn chưa được hình thành, vì thế đứa trẻ luôn luôn bị mất thăng bằng. Những trở ngại nhỏ nhặt nhất ở trên đường đi đều có thể làm cho nó bối rối, sợ hãi. Lúc này người lớn cần dìu dắt trẻ đi từng bước một và kịp thời cổ vũ khi đứa trẻ đi được vài bước. Sau những thành công đó, chẳng bao lâu đứa trẻ bắt đầu cảm thấy thích đi, mặc dầu bị ngã lên, ngã xuống nhưng trẻ vẫn không chán nản. Dần dần động tác đi lần át được động tác bò và trở thành phương thức cơ bản để di chuyển trong không gian, để tiến gần tới những đối tượng hấp dẫn. Tuy nhiên, bản thân các cử động đi vẫn chưa phối hợp được hài hoà.

Động tác đi ngày càng tiến bộ, đứa trẻ đã làm

chủ được thân thể của mình, những bước đi trở nên mạnh dạn, các vận động được thực hiện mà không gây căng thẳng như trước. Trẻ không những chỉ đi mà còn chạy. Nói đúng hơn trẻ chạy nhiều hơn đi vì chạy dễ lấy thăng bằng hơn là đi.

Khi đã biết đi thành thạo rồi, các bước đi đã tự động hoá, trẻ bắt đầu thích làm phức tạp hoá bước đi của mình như đi thụt lùi, xoay vòng quanh, nhiều khi còn muốn vượt qua một số đồ vật, lúc này trẻ rất say mê thực hiện các bài tập đi do người lớn hướng dẫn. Do đó, nên tận dụng thời cơ này để tập những động tác vận động khéo léo cho trẻ để việc đi đứng của chúng trở nên mạnh dạn và linh hoạt hơn.

Đi theo tư thế thẳng đứng là một bước tiến cơ bản nhằm làm cho trẻ độc lập về mặt sinh học, đồng thời là một bước quan trọng trong việc biến đứa trẻ trở thành người.

Nhờ biết đi, trẻ bước vào một thời kỳ mới: thời kỳ tiếp xúc tự do độc lập hơn với thế giới bên ngoài. Việc biết đi có tác dụng phát triển những khả năng định hướng trong không gian. Cảm giác đó trở thành số đo khoảng cách và vị trí trong không gian của đối

tượng. Nhờ đó trẻ có thể ước lượng sơ bộ khoảng cách giữa mình với đồ vật xung quanh.

Khi đã biết đi, những đồ vật mà trẻ muốn tìm hiểu trở nên phong phú và đa dạng hơn nhiều, phạm vi của chúng được mở rộng đáng kể. Đặc biệt là nó có thể hành động với những đồ vật mà trước đây nó không được phép sờ mó tới vì không thể với tới được.

Nhờ việc đi thành thạo, đứa trẻ thu thập cho mình nhiều kinh nghiệm về cuộc sống, trẻ biết những khó khăn có thể vấp phải, như đi xuống bậc thang mà không vịn vào tường thì dễ ngã, cầm đuôi con mèo mà giật mạnh thì dễ bị nó cào, đặt chân xuống vũng nước thì bị bắn... Đồng thời việc biết đi cũng mở rộng khả năng tìm hiểu những thuộc tính của đồ vật và kỹ năng sử dụng chúng được tốt hơn.

Kết quả quan trọng nhờ việc biết đi của trẻ còn thể hiện ở sự giao tiếp với người xung quanh được mở rộng hơn nhiều. Trước đây khi chưa biết đi trẻ chỉ giao tiếp chủ yếu là với những người thân trong nhà, nay trẻ đã bước qua khỏi ngưỡng cửa chật chội của gia đình để ra ngoài sân, ngoài đường. Ở đây trẻ gặp nhiều người qua lại hơn, trẻ đã biết chơi với các

anh các chị ở bên hàng xóm, trẻ đã biết xem người lớn làm việc xung quanh và cũng muốn nghịch vào những công việc ấy. Điều đó không những làm phong phú vốn kinh nghiệm riêng của trẻ mà còn phát triển nhu cầu giao tiếp và kích thích khả năng giao tiếp bằng ngôn ngữ ở nó.

Tóm lại, biết đi là một bước trưởng thành của trẻ không chỉ về mặt sinh học (cơ thể cứng cáp) và quan trọng hơn là về mặt xã hội. Từ đây đứa trẻ với tư cách là một con người thực sự, có tính độc lập trong việc chiếm lĩnh thế giới đồ vật và trong việc giao tiếp với những người xung quanh.



II. SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ ẬU NHI DƯỚI ẢNH HƯỞNG CỦA HOẠT ĐỘNG VỚI ĐỒ VẬT

Từ [01010101](#) [M LỬA TUỔI MẦM NON](#) → [Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ](#) [PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỬA TUỔI MẦM NON \(TỪ LỘT LÔNG](#) [ĐẾN](#) [36 THÁNG](#))
→ [Chương 5: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ ẬU NHI \(15 THÁNG ĐẾN 36 THÁNG\)](#)

Bước sang tuổi ấu nhi, trẻ em không còn là một thực thể bất lực nữa. Nhờ hoạt động tích cực với thế giới đồ vật và những người xung quanh và khả năng đi lại theo tư thế thẳng đứng trong không gian mà đời sống tâm lý của trẻ có một bước phát triển to lớn. Những biến đổi về chất của đứa trẻ trong hai năm tiếp này quan trọng đến mức mà nhiều người cho đó là giai đoạn quyết định cho cả đời người.

Thật vậy, đứa trẻ lên 3 đã biết dùng nhiều đồ vật trong sinh hoạt hàng ngày, biết tự phục vụ, biết giao tiếp bằng ngôn ngữ với mọi người và biết thực hiện những quy tắc hành vi sơ đẳng trong xã hội. Sau đây là những thành tựu phát triển tâm lý nổi bật của trẻ ấu nhi.

1. Sự phát triển ngôn ngữ của trẻ ấu nhi dưới ảnh hưởng của hoạt động với đồ vật

Việc nắm vững hoạt động với đồ vật và việc giao tiếp với người lớn tạo ra sự biến đổi đáng kể trong các hình thức giao tiếp của trẻ ấu nhi. Điều này quyết định sự phát triển ngôn ngữ ở lứa tuổi này. Thời kỳ này những hình thức "chỉ đạo câm" (tức là sự chỉ đạo của người lớn đối với trẻ bằng cử chỉ, điệu bộ, nét mặt...) đã tỏ ra lỗi thời, không đáp ứng được nhu cầu chiếm lĩnh phương thức sử dụng đồ vật của trẻ. Hứng thú ngày càng tăng của trẻ đối với hoạt động với đồ vật, càng kích thích trẻ hướng tới người lớn, mở rộng giao tiếp với họ để mong được họ giúp đỡ trong việc nắm vững cách thức sử dụng đồ vật xung quanh. Đó chính là yếu tố làm nảy sinh ở trẻ nhu cầu giao tiếp với người lớn bằng ngôn ngữ.

Sự xuất hiện ngôn ngữ nói là sự kiện quan trọng. Ngôn ngữ vừa là vật thay thế cho đồ vật thật, vừa là phương tiện giao tiếp.

Theo Piaget, ngôn ngữ có ba ưu thế so với hành động vật chất.

1) Hành động bằng tay diễn ra với tốc độ chậm hơn nhiều so với lời mô tả.

2) Hành động bằng tay bị hạn chế bởi không

gian chật hẹp và thời gian trực tiếp, trong khi đó nhờ ngôn ngữ, tư duy dễ dàng vượt ra khỏi giới hạn đó.

3) Hành động bằng tay diễn ra tuần tự, từng tí một, còn ngôn ngữ thì cho biểu tượng về toàn bộ (cơ hồ như cùng xảy ra).

Ngôn ngữ đã tách tư duy ra khỏi hành động. Nhờ đó tư duy phát triển theo quy luật của nó.

Đồng thời với sự phát triển nhu cầu giao tiếp bằng ngôn ngữ, việc tích lũy các hiện tượng do hoạt động với đồ vật mang lại có ý nghĩa to lớn đối với sự phát triển ngôn ngữ của trẻ. Các hiện tượng đó tạo ra cơ sở để lĩnh hội nghĩa của các từ và để liên kết chúng với hình ảnh của các sự vật và hiện tượng trong thế giới xung quanh.

Tuy vậy việc phát triển ngôn ngữ của trẻ ở tuổi này phần lớn là tùy thuộc vào sự dạy bảo của người lớn. Những đứa trẻ mà người lớn ít giao tiếp hay ít được thoả mãn nhu cầu giao tiếp thì thường nói rất chậm. Để kích thích trẻ nói người lớn cần đòi hỏi trẻ phải bày tỏ nguyện vọng của mình bằng lời nói mới đáp ứng nguyện vọng đó.

Sự phát triển ngôn ngữ của trẻ ấu nhi theo hai hướng chính: hoàn thiện sự thông hiểu lời nói của người lớn và hình thành ngôn ngữ tích cực của đứa trẻ.

a. Nghe hiểu lời nói

Trong khi hoạt động với đồ vật trẻ em thường gặp tình huống cụ thể, trong đó các đồ vật và các hành động với đồ vật chưa thể tách rời khỏi nhau. Trong nhận thức của trẻ dường như chúng liên kết với nhau thành một tình huống trọn vẹn khiến cho trẻ không thể lĩnh hội các từ biểu đạt đồ vật riêng, hành động riêng mà trẻ chỉ có thể lĩnh hội ngôn ngữ biểu đạt cả tình huống trọn vẹn ấy. Chẳng hạn trẻ hiểu lời nói: "đánh trống" khi trẻ trông thấy một người đang đánh trống hay chính trẻ đang cầm dùi đánh vào trống. Lời nói "đánh trống" là biểu đạt cho toàn bộ tình huống này. Đứa trẻ lên hai chưa hiểu được các từ riêng lẻ: từ "trống" là để chỉ cái trống, từ "đánh" là chỉ hành động gõ vào trống và lại càng không thể hiểu nổi lời nói "đánh trống" khi tách rời tình huống cụ thể. Cũng như vậy, đứa trẻ chỉ có thể hiểu lời nói: "bắt tay nào?" khi trông thấy một người lớn chìa tay ra bắt tay nó. Bởi vậy để trẻ nhanh chóng hiểu được lời nói, chúng ta cần

phải kết hợp lời nói với một tình huống cụ thể, trong đó các hành động với đồ vật được thực hiện, vì lúc này trẻ chưa phản ứng trực tiếp với lời nói mà phản ứng với toàn bộ tình huống. Lời nói kết hợp với tình huống cụ thể mới tạo thành tín hiệu hành động đối với trẻ lên hai tuổi.

Tình huống cụ thể + Lời nói = Tín hiệu hành động của trẻ.

Sự kết hợp giữa lời nói với tình huống cụ thể được lặp đi lặp lại nhiều lần, dần dần đưa trẻ hiểu được lời nói mà không phụ thuộc vào tình huống cụ thể nữa.

Sau một tuổi rưỡi hoặc sớm hơn việc hiểu lời nói tách khỏi tình huống cụ thể được tiến bộ rõ rệt. Nhờ đó người lớn có thể dùng lời nói để chỉ dẫn hành động của trẻ và sự phục tùng của trẻ đối với lời chỉ dẫn của người lớn trở nên vững chắc hơn. Chẳng hạn người lớn có thể yêu cầu trẻ cầm lấy một đồ vật nào đó được cất vào một chỗ quen thuộc hay để gần với một đồ vật khác ở trước mặt. Tuy nhiên việc thông hiểu ngôn ngữ vẫn chưa thể tách khỏi tình huống cụ thể ngay.

Đối với trẻ hai tuổi, lời nói có tác dụng khởi động sớm hơn nhiều so với lời nói có tác dụng kìm hãm. Điều đó có nghĩa là đưa trẻ bắt đầu thực hiện hành động nào đó theo lời chỉ dẫn dễ dàng hơn nhiều so với việc ngưng lại hành động mà người lớn buộc thôi làm hay cấm đoán. Chẳng hạn người lớn bảo trẻ "đánh trống đi!" thì đưa trẻ hành động ngay lập tức. Nhưng khi nó đang đánh trống mà người lớn bảo: "thôi không đánh trống nữa!" thì nó không ngừng ngay được, mà phải một lúc sau mới thôi.

Chỉ khi việc hiểu lời nói tách rời tình huống cụ thể thì việc chỉ dẫn của người lớn mới bắt đầu điều chỉnh hành vi của trẻ trong những điều kiện khác nhau. Khả năng này thường có ở đứa trẻ lên ba. Trong thời kỳ này sự thông hiểu lời nói của người lớn được biến đổi về chất. Đứa trẻ không chỉ hiểu những từ riêng biệt mà còn có thể thực hiện những hành động với đồ vật theo sự chỉ dẫn của người lớn. Lúc này trẻ rất thích nghe kể chuyện, nghe đọc thơ...

Việc nghe và hiểu lời nói vượt ra khỏi tình huống cụ thể là một thành tựu rất quan trọng của trẻ ấu nhi. Nó giúp trẻ biết sử dụng ngôn ngữ như là phương tiện cơ bản để nhận thức thế giới.

b. Hình thành ngôn ngữ tích cực (nói)

Trẻ lên hai hoạt động với đồ vật ngày càng phong phú thì giao tiếp với những người xung quanh ngày càng được mở rộng, đặc biệt từ 20 tháng trở đi đưa trẻ trở nên mạnh dạn hơn, có nhiều sáng kiến hơn, điều đó không chỉ thúc đẩy trẻ lĩnh hội ngôn ngữ, thông hiểu lời nói của những người xung quanh mà còn kích thích trẻ phát triển ngôn ngữ tích cực. Đây là thời kỳ phát cảm ngôn ngữ. Trẻ không chỉ luôn luôn đòi hỏi biết được tên các đồ vật mà còn cố gắng phát ra các âm để gọi tên các đồ vật đó. Chẳng hạn trẻ nêu những câu hỏi như: "cái gì đây?", "cái gì kia", đòi hỏi người lớn phải giải đáp cho nó và trẻ rất thích thú khi gọi được đúng tên các đồ vật và hiện tượng xung quanh. Việc đó lại thường được người lớn khuyến khích và tán thưởng làm cho nhịp độ phát triển ngôn ngữ của trẻ tăng lên rõ rệt, đặc biệt là vốn từ được mở rộng nhanh chóng và phát âm cũng được chính xác hơn.

Tuy nhiên ở trẻ ta thường bắt gặp những lời nói của trẻ ít giống với lời nói của người lớn. Chẳng hạn "ăn" thì trẻ nói là "măm", "chuối" thì trẻ nói là "chúi", "thịt" thì trẻ gọi là "xịt", "bổ cam" thì trẻ gọi là "mổ

cam" v.v... người ta gọi loại ngôn ngữ ấy là ngôn ngữ tự trị. Sở dĩ ở trẻ xuất hiện loại ngôn ngữ ấy là vì: thứ nhất là do người lớn gần gũi trẻ nói với nó như vậy, họ cho rằng nói như thế trẻ dễ hiểu hơn; thứ hai là do trẻ nghe không chuẩn, bộ máy thu âm và phát âm chưa chín muồi nên phát âm bị méo tiếng; thứ ba là do vốn từ của trẻ còn nghèo nàn nên trẻ phải nghĩ ra một số từ để tiện giao tiếp. Nếu dạy trẻ nói đúng thì ngôn ngữ tự trị sẽ mất đi nhanh chóng.

Trong cuộc sống và hoạt động trẻ thường bắt gặp những sự vật và hiện tượng lạ lùng, đầy hấp dẫn khiến trẻ muốn nói lại những điều đầy thích thú và ngạc nhiên ấy cho những người xung quanh. Để mong có sự đồng cảm với mình trẻ phải tìm cách diễn đạt ý nghĩ của mình sao cho người khác hiểu được, điều đó đòi hỏi trẻ phải nắm được mặt ngữ pháp của tiếng mẹ đẻ. Lúc đầu trẻ thường dùng câu một tiếng. Chẳng hạn khi trẻ nói "măm" có nghĩa là muốn nói "Mẹ cho con ăn cơm". Sau đó trẻ dùng câu hai tiếng theo 2 mô hình chủ yếu: Chủ ngữ cộng với vị ngữ (như: mẹ xúc; con chơi) và vị ngữ cộng với bổ ngữ (như: lấy kẹo; đánh mèo). Đây là hai kiểu câu hạt nhân mà trẻ thường dùng để biểu thị các hành động của đồ vật. Vì

trẻ em chưa nắm vững ngữ pháp nên thường hay nói ngược như "mẹ bế" thì nói là "bế mẹ", "rôm đốt cỏ" thì nói "cỏ đốt rôm".

"Trẻ lên 2-3 tuổi cả nhà học nói". Đúng vậy, lên 3, ngôn ngữ tích cực của trẻ phát triển mạnh mẽ, trẻ rất thích nói và hỏi luôn mồm suốt ngày. Nhờ đó việc sử dụng các hình thức ngữ pháp của tiếng mẹ đẻ đạt tới một bước tiến bộ đáng kể. Trẻ nói thạo các câu đơn giản như "con ngồi vào lòng mẹ", "các bạn đi tung tăng ra đường", "sắp mất điện rồi?". Đến cuối tuổi thứ 3, trẻ nói được những câu khá phức tạp như: "Tại anh đánh con nên con khóc", "Ai mà bẩn thì không được đi chơi ngoài phố", "Con đã rửa chân rồi nhưng vẫn còn đất". Lời nói của trẻ thường gắn liền với quá trình tri giác và như là tạo cho mình một cú pháp riêng khác với người lớn. Có thể coi đây là loại cú pháp chuyển tiếp đến cú pháp chuẩn mực với hai đặc điểm: thứ nhất là cấu trúc cú pháp tương đương với trình tự trẻ tri giác được (cái gì nhìn thấy trước thì nói trước), như câu "khóc, Hồng Thủy" (nghe tiếng khóc trước mới nhìn thấy Hồng Thủy), "Roi, nhật, bút" (đầu tiên thấy túi mẹ rơi, rồi thấy mẹ nhật và cuối cùng là thấy cái bút được nhật lên). Thứ hai là trẻ thường đặt lên đầu cái gì trẻ

thấy thật cần thiết hay mong muốn tức thời như: "Ngựa, gãi ngựa" "Kẹo, lấy cho" (Nguyễn Huy Cận).

Nói đúng ngữ pháp tiếng mẹ đẻ là thể hiện trẻ đã đạt tới một trình độ cao trong sự phát triển ngôn ngữ. Về thực chất thì ngôn ngữ đã trở thành một phương tiện để giao tiếp, để tiếp thu kinh nghiệm xã hội, để tư duy, tìm hiểu thế giới xung quanh và là phương tiện để phát triển các chức năng tâm lý khác. Những quá trình tâm lý của trẻ như tri giác, tư duy, trí nhớ... được cải tổ dưới ảnh hưởng của ngôn ngữ. Đồng thời sự phát triển ngôn ngữ của trẻ chịu ảnh hưởng của các quá trình tâm lý đó. Nhờ trí tuệ phát triển, việc lĩnh hội ý nghĩa của các từ cũng biến đổi. Chẳng hạn, đầu tuổi ấu nhi trẻ hiểu từ "cái xèng" còn chưa hoàn toàn đúng, đó là một đồ vật có hình dạng, màu sắc, độ lớn nào đó. Sau này trẻ được hành động với cái xèng, nhờ người lớn giúp đỡ, trẻ không những biết gọi tên "cái xèng" mà còn nắm được phương thức sử dụng nó. Do đó trẻ tri giác cái xèng được rõ ràng hơn, chức năng của xèng trẻ nắm vững hơn, mà việc lĩnh hội từ "cái xèng" cũng có nội dung sâu sắc hơn trước. Trong suốt thời kỳ ấu nhi ý nghĩa của các từ được biến đổi. Đây là một vấn đề quan trọng nhất của

sự phát triển ngôn ngữ.

Theo nhiều công trình nghiên cứu và quan sát hàng ngày, người ta nhận xét rằng sự phát triển ngôn ngữ của trẻ mang đặc điểm giới tính rõ nét: bé gái học nói nhanh hơn bé trai; ngược lại bé trai học nói chậm hơn nhưng lại tỏ ra hiểu lời nói của người khác khá tốt.

2. Sự phát triển trí tuệ của trẻ ấu nhi

Suốt tuổi hài nhi, trẻ đã bắt đầu tri giác thuộc tính của đồ vật xung quanh, nắm được những mối liên hệ đơn giản nhất giữa những đồ vật đó và đã bắt đầu sử dụng các mối liên hệ này trong các hành động chơi nghịch của mình. Vào tuổi ấu nhi, việc nắm vững hoạt động với đồ vật và mở rộng giao tiếp bằng ngôn ngữ với những người xung quanh, tạo điều kiện cho trẻ ấu nhi phát triển trí tuệ một cách mạnh mẽ.

Những dạng hành động tri giác và những dạng hành động tư duy mới đang được hình thành là biểu hiện rõ rệt nhất của sự phát triển trí tuệ của trẻ ấu nhi.

a. Sự phát triển tri giác và sự hình thành những biểu tượng về các thuộc tính của đồ vật

Đầu tuổi ấu nhi, khả năng tri giác của trẻ con hết sức sơ sài, mới chỉ nhận được các dấu hiệu nào đó của đồ vật đang đập vào mắt rồi căn cứ vào dấu hiệu đó để nhận biết các đối tượng, đó chỉ là dấu hiệu bên ngoài mang tính chất ngẫu nhiên và còn mơ hồ.

Tri giác của trẻ được tinh vi, đầy đủ dần chính là nhờ trẻ được hoạt động với đồ vật, nhất là hành động công cụ và hành động thiết lập các mối tương quan. Trong khi hành động với một đồ vật nào đó để lĩnh hội phương thức sử dụng nó thì đồng thời cũng tri giác được kích thước và hình dạng của nó. Khi đưa trẻ học thực hiện hành động thiết lập những mối tương quan, nó cần phải lựa chọn và liên kết các đối tượng hay các phần của chúng cho phù hợp với hình dạng, độ lớn, màu sắc, xếp chúng vào mối tương quan nhất định trong không gian, thì trẻ cũng nhận ra được các vị trí, phương hướng và trình tự sắp xếp của các đồ vật. Như vậy tức là trẻ đã hình thành được những hành động tri giác mới đó là những hành động định hướng bên ngoài, tạo tiền đề để thiết lập những hành động định hướng bên trong sau này.

Việc nắm vững hành động định hướng bên ngoài không diễn ra ngay lập tức mà phụ thuộc vào sự

dạy dỗ của người lớn. Nếu trẻ được người lớn hướng dẫn sử dụng các đồ chơi được chế tạo sao cho trong cấu tạo của chúng đã chứa sẵn các thao tác lắp ráp các bộ với nhau buộc trẻ phải so sánh đối chiếu lựa chọn sao cho phù hợp, nếu không sẽ không đưa đến một kết quả nào hết, chẳng hạn trẻ phải lắp ráp các bộ phận đầu cá, mình cá, đuôi cá, vây cá để hình thành một con cá, hay xếp các hình tương ứng vào hộp. Những đồ chơi như thế đã dạy trẻ hình thành những hành động định hướng bên ngoài nhằm giúp trẻ tìm hiểu các thuộc tính của các đối tượng.

Từ sự đối chiếu, so sánh những thuộc tính của các đối tượng bằng các hành động định hướng bên ngoài, trẻ chuyển sang so sánh, đối chiếu các thuộc tính của các đối tượng bằng mắt. Một kiểu hành động tri giác mới được hình thành. Bây giờ đưa trẻ chuyển sang việc định hướng bằng mắt trong khi hành động với đồ vật. Nó dùng mắt để lựa những đối tượng hay bộ phận cần thiết để hành động được phù hợp ngay mà không cần phải ướm thử như trước đây. Đó là các hành động định hướng bằng mắt. Chúng được phát triển mạnh ở trẻ lên ba. Nhờ đó trẻ có thể hành động theo mẫu mà người lớn yêu cầu. Việc lựa chọn

theo mẫu bằng thị giác là nhiệm vụ phức tạp đòi hỏi trẻ phải hiểu rằng có nhiều đối tượng có thuộc tính giống nhau. Nhờ đó trẻ ầu nh nhận ra được: người thân trên ảnh và đồ vật quen thuộc trong tranh một cách dễ dàng. Có nghĩa là trẻ đã đồng nhất các dấu hiệu của đối tượng thật và hình ảnh của chúng.

Hành động định hướng bằng mắt cho phép trẻ tích lũy được khá nhiều biểu tượng về các đối tượng trong hiện thực và được ghi lại trong ký ức, biến thành các mẫu để so sánh với các vật khác trong khi tri giác chúng. Chẳng hạn tri giác các đồ vật có hình tam giác trẻ nói là: "giống cái nhà", những đồ vật có hình tròn trẻ nói: "giống quả bóng", những đồ vật hình bầu dục, trẻ nói: "giống quả dưa chuột", những đối tượng có màu đỏ, trẻ nói: "giống cò", những đối tượng có màu xanh, trẻ nói: "giống cỏ" v.v...

Việc tích lũy biểu tượng về thuộc tính của các đồ vật tùy thuộc vào mức độ trẻ làm chủ được sự định hướng bằng mắt trong quá trình hành động với đồ vật. Để cho vốn biểu tượng của trẻ về các thuộc tính của đồ vật được phong phú, cần cho trẻ làm quen với tính đa dạng của các đồ vật và khi hành động với các đồ vật ấy đòi hỏi phải tính đến các thuộc tính của chúng. Các

công trình nghiên cứu đã chứng minh rằng trẻ lên ba tuổi hoàn toàn có thể tiếp nhận được những biểu tượng của năm hình (tròn, bầu dục, vuông, chữ nhật, tam giác) và tám màu (đỏ, da cam, vàng, lục, xanh, tím, trắng và đen), tuy chưa biểu thị được bằng ngôn ngữ một cách chính xác (V.X. Mukhina).

Nghe độ cao của âm thanh tức là tri giác mối quan hệ giữa các âm thanh theo độ cao cũng được phát triển tốt ở trẻ ấu nhi, nhưng với điều kiện có sự giáo dục chu đáo. Cần giúp trẻ tri giác những âm thanh có độ cao khác nhau, bằng các bài hát đơn giản và hấp dẫn, và chỉ cho trẻ biết những âm thanh có độ cao khác nhau phát ra từ những đối tượng quen thuộc, như con gà gáy "ò ó o" hay con vịt kêu "cạc cạc cạc". Những đồ chơi phát ra âm thanh cũng hấp dẫn trẻ chú ý lắng nghe. Cần khuyến khích trẻ gõ trống, rung lục lạc hay nhún nhảy theo nhạc để phát triển khả năng tiết tấu.

b. Sự phát triển tư duy

Cuối tuổi hài nhi ở nhiều trẻ đã xuất hiện những hành động có thể coi đó là mầm mống của tư duy, trẻ biết sử dụng mối liên hệ giữa đối tượng để đạt

tới mục đích, chẳng hạn kéo cái rổ để lấy quả cam đựng trong đó. Nhưng việc này chỉ xuất hiện trong tình huống đơn giản và quen thuộc. Như vậy là trẻ đã biết sử dụng mối liên hệ có sẵn để thực hiện mục đích của mình (quả cam đã nằm trong rổ, do đó muốn lấy quả cam thì phải kéo cả cái rổ đến gần mình). Trong tuổi ấu nhi việc sử dụng các mối liên hệ có sẵn giữa các đồ vật như vậy ngày càng nhiều. Nhưng sự biểu hiện của hoạt động tư duy đích thực là chỉ khi trẻ biết xác lập các mối quan hệ chưa có sẵn giữa các đồ vật để giải quyết một nhiệm vụ thực tiễn nào đó. Chẳng hạn trẻ lấy gậy khều quả bóng rơi vào gầm bàn, ở đây cái gậy và quả bóng vốn không có mối liên hệ có sẵn như trong trường hợp quả cam đã nằm trong rổ. Việc xác lập mối liên hệ giữa cái gậy và quả bóng là nhiệm vụ của hoạt động tư duy. Tuy nhiên ở cái tuổi lên hai việc xác lập mối quan hệ đó nhiều khi chỉ là do ngẫu nhiên: đưa bé cầm cái gậy tình cờ đụng vào quả bóng làm cho quả bóng lăn ra ngoài.

Điều quan trọng trong tuổi ấu nhi là trẻ học được những hành động xác lập mối quan hệ giữa các đồ vật để giải quyết một nhiệm vụ thực tiễn nào đó. Việc đó chỉ có thể thực hiện được trong khi hoạt động

với đồ vật nhờ sự giúp đỡ của người lớn. Người lớn đưa ra những mẫu hành động cho trẻ bắt chước. Quá trình thực hiện những hành động công cụ và hành động xác lập những mối tương quan như đã trình bày ở trên chính là cơ sở để hình thành những hành động tư duy ở trẻ. Khi đã học được cách thực hiện những hành động này đưa trẻ bắt đầu hướng vào mối liên hệ giữa các đối tượng, đặc biệt là mối liên hệ giữa công cụ và đối tượng. Sau đó nó chuyển sang thiết lập những mối quan hệ như thế trong điều kiện mới, khi giải bài toán mới. Chẳng hạn người lớn bày cho trẻ lấy gậy khều một đồ chơi nào đó để ở xa tới gần mình. Sau đó trẻ có thể dùng gậy chọc một vật nào đó ở trên cao xuống hoặc không dùng gậy mà dùng cái chổi dài để khều các đồ vật ở xa tới gần mình.

Việc chuyển từ biết sử dụng những mối liên hệ có sẵn hay những mối liên hệ do người lớn chỉ ra sang biết xác lập những mối liên hệ mới giữa các đối tượng là một bước rất quan trọng đối với sự phát triển tư duy của trẻ em. Trong thời kỳ đầu việc xác lập những mối liên hệ mới này được thực hiện bằng các phép thử thực tế, trong đó nhiều khi ngẫu nhiên trẻ tìm ra cách làm. Cháu Anh Quân 24 tháng, một buổi chiều ở

nhà trẻ về chạy đến vịn cái núm vịn của chiếc đài thu thanh, bỗng đài phát ra âm thanh, Quân thích quá. Sau đó cháu lại mày mò kỹ hơn. Hễ vịn núm theo chiều ngược lại thì đài tắt không còn nghe thấy âm thanh nữa. Cháu thử vịn sang phải, đài lại kêu lên: Cứ thế cháu thử vịn sang phải rồi sang trái đài kêu rồi lại tắt. Như vậy cháu Quân đã phát hiện ra được mối quan hệ giữa cái núm vịn với âm thanh phát ra của đài. Thế là mỗi lần thích nghe đài hát cháu lại cầm tay mẹ đặt vào núm vịn, hoặc tự mình vịn núm. Điều đáng chú ý là trong khi vịn đài cháu Quân đã hướng chú ý đặc biệt của mình vào mối quan hệ giữa cái núm và âm thanh qua hành động của chính mình một cách thích thú. Trong trường hợp này bài toán giải được là nhờ các phép thử thực tiễn (vịn núm sang phải, sang trái) tức là những hành động định hướng bên ngoài.

Như vậy là trẻ đã tìm ra phương tiện mới bằng cách tổ hợp trong đầu. Đó là dấu hiệu của khả năng "Bỗng nhiên hiểu ra" (insight) và cũng là dấu hiệu đã làm theo biểu tượng.

Tư duy ở giai đoạn này của trẻ ngang tầm với trí khôn của khỉ trưởng thành. Nhiều nhà khoa học đã phát hiện ra khả năng "bỗng nhiên nghĩ ra" và tìm ra

lời giải cho bài toán của trẻ. J.Piaget gọi trí khôn đó là trí khôn cảm giác - vận động hay giác động (intelligence sensori - motrice) (32). Tư duy của trẻ được thực hiện nhờ những hành động định hướng bên ngoài gọi là tư duy trực quan - hành động. Trẻ ấu nhi sử dụng tư duy trực quan - hành động để "nghiên cứu" những mối liên hệ muôn màu muôn vẻ trong thế giới đồ vật xung quanh, loại tư duy này chỉ được hình thành trong quá trình trẻ em hoạt động với đồ vật, chủ yếu qua các hành động cụ thể xác lập những mối tương quan, nhờ sự hướng dẫn của người lớn. Bởi vậy việc tổ chức cho trẻ ấu nhi hoạt động với đồ vật, giúp trẻ xác lập những mối quan hệ giữa chúng để giải quyết các nhiệm vụ thực tiễn là hết sức quan trọng. Đó chính là những hành động định hướng bên ngoài, nhờ đó mà những hành động tâm lý bên trong như trí nhớ, tưởng tượng, tư duy được hình thành. Hành động công cụ và hành động thiết lập những mối tương quan không chỉ là phương tiện giúp trẻ giải quyết nhiệm vụ cụ thể nào đó đặt ra trước đứa trẻ mà điều chủ yếu, đó còn là phương tiện để trẻ nắm vững bản thân hoạt động tư duy, nhờ đó mà sự phát triển trí tuệ của trẻ diễn ra mạnh mẽ. Trong thực tế chúng ta có thể bắt gặp các em lên hai, lên ba hoạt động tích cực với các

đồ vật, chúng thích sử dụng các đồ dùng của người hoặc hí hoáy sắp xếp, lắp ráp các đồ chơi, hoạt động không biết mệt mỏi. Những em bé đó thường rất thông minh. Ngược lại, một số em bé khác ít có điều kiện hoạt động với đồ vật, đó là những em bé "ruồi đậu không buồn đuối", trí tuệ chậm phát triển.

Cuối tuổi ấu nhi, trên cơ sở tư duy trực quan hành động đang phát triển mạnh, bắt đầu có sự xuất hiện một số hành động tư duy được thực hiện trong óc, không cần những phép thử bên ngoài. Chẳng hạn sau nhiều lần dùng que để khều các đồ vật nào đó từ xa đến gần, do hành động ngẫu nhiên của trẻ hay hành động mẫu mà người lớn bày cho trước đây thì bây giờ trước tình huống mới: quả bóng bị lăn vào gầm giường trẻ có thể dự đoán là có thể dùng que để khều quả bóng ra. Sự dự đoán này là phép thử được tiến hành trong óc. Trong quá trình thử đó đứa trẻ không hành động với đồ vật thật mà với hình ảnh của các biểu tượng về đồ vật và phương thức sử dụng chúng. Đó chính là kiểu tư duy trực quan - hình tượng, là kiểu tư duy mà trong đó việc giải các bài toán được thực hiện nhờ hành động bên trong với các hình ảnh. Kiểu tư duy này là một trình độ phát triển cao hơn kiểu

tư duy trực quan - hành động, và sẽ được phát triển đầy đủ ở lứa tuổi mẫu giáo. Ở thời kỳ ấu nhi trẻ chỉ sử dụng tư duy trực quan - hình tượng trong trường hợp giải các bài toán đơn giản nhất, còn chủ yếu là sử dụng tư duy trực quan - hành động.

Mặc dù mới dừng ở trực quan - hành động nhưng tư duy của trẻ cũng đã đạt tới những khái quát ban đầu mang tính độc đáo. Khi quan sát hiện tượng xung quanh trẻ ấu nhi chỉ chú ý đến những thuộc tính bề ngoài của sự vật hiện tượng trực tiếp đập vào mắt, và nhận ra sự giống nhau về các thuộc tính bề ngoài ấy của các sự vật và hiện tượng. Chẳng hạn một em bé 20 tháng gọi tất cả các con vật như chó, thỏ,... đều là "mèo", vì chúng có lông giống nhau, thậm chí có đứa trẻ còn gọi tóc và râu của bố là: "mèo"; đứa trẻ gọi tất cả các loại hoa quả đều là "cam" dù cho đó là quýt, táo hay mắc-cọc... chỉ vì chúng có hình tròn.

Trong sự hình thành những khái quát ban đầu tức là sự hợp nhất trong óc những đồ vật, những hành động có dấu hiệu bề ngoài giống nhau, thì việc lĩnh hội các từ giữ vai trò hết sức quan trọng; bởi vì ý nghĩa của từ mà người lớn dạy cho trẻ luôn luôn được dùng với ý nghĩa khái quát. Chẳng hạn trẻ học từ

"đồng hồ" lúc thì để chỉ đồng hồ đeo tay, lúc để chỉ đồng hồ báo thức hay đồng hồ treo tường, mặc dù trẻ hiểu nghĩa của từ còn mơ hồ và còn khác xa với ý nghĩa mà người lớn hiểu.

Việc hướng dẫn và làm mẫu của người lớn giúp trẻ dần dần nhận ra là có một tên gọi chung cho nhiều đồ vật có cùng công dụng. Tuy vậy đối với những đồ vật có cùng một công dụng nhưng lại có thuộc tính bên ngoài hết sức khác nhau (chẳng hạn như các loại bình hoa với những hình dáng, màu sắc, chất liệu khác nhau) thì trẻ rất khó nhận thấy rằng chúng có cái gì đó chung để gọi bằng một từ giống nhau. Nếu trẻ tích cực hoạt động với đồ vật với sự giúp đỡ của người lớn, khi nắm được phương thức sử dụng các đồ vật thì lúc đó trẻ mới khái quát hoá được đồ vật theo chức năng của chúng. Nếu người lớn dạy cho trẻ xúc cơm bằng các loại thìa khác nhau (thìa canh, thìa cà phê, thìa nông, thìa sâu, thìa ngắn, thìa dài, thìa sứ, thìa nhôm, thìa nhựa v.v...) thì trẻ sẽ rất nhanh chóng nắm được chức năng chung của thìa.

Trong khi hoạt động với đồ vật, đặc biệt là khi thực hiện những hành động công cụ, không những trẻ nhận ra chức năng chung của các đồ vật mà còn nhận

ra rằng có nhiều hành động với các công cụ khác nhau nhưng lại có cùng một mục đích. Chẳng hạn khi trẻ đã biết dùng gậy để khều một vật nào đó ở xa đến gần, thì sau đó khi rơi vào một tình huống mới: muốn lấy quả bóng ở trong gầm giường mà quanh đây lại không có một cái gậy nào cả, nhưng lại thấy có cái chổi dài ở cạnh đấy, đứa trẻ lấy ngay cái chổi thay cho cái gậy để khều quả bóng. Qua việc này, trẻ hiểu được thêm rằng hành động dù là bằng gậy hay bằng chổi nhưng nếu có mục đích là lấy cho được một vật từ xa lại gần thì đều giống nhau và đều gọi chung bằng từ "khều".

Có thể nói rằng trẻ nắm được từ chỉ đồ vật mang ý nghĩa khái quát theo chức năng hoặc từ chỉ hành động mang ý nghĩa khái quát theo mục đích chủ yếu là thông qua hoạt động với đồ vật. Đó là một nhận định có ý nghĩa giáo dục to lớn đối với sự phát triển trí tuệ của trẻ, điều đó được chứng minh bằng thực nghiệm sau đây: Người ta cho trẻ một cái lọ hoa và dạy trẻ gọi bằng từ "lọ hoa", rồi nhắc đi nhắc lại từ "lọ hoa" cho trẻ thật nhớ. Sau đó người ta cất lọ hoa ấy đi và đưa cho trẻ các lọ hoa khác với lọ hoa trước về màu sắc và hình dáng, rồi lại hỏi trẻ: "Đây là cái gì?", đứa trẻ tỏ ra ngỡ ngàng không gọi được tên của những thứ đó.

Người ta lại tiếp tục tiến hành thực nghiệm: Vẫn đưa các trẻ cái lọ hoa và dạy trẻ cắm hoa vào lọ đồng thời dạy trẻ gọi cái đó là "lọ hoa", và nhắc đi nhắc lại nhiều lần từ "lọ hoa" cho trẻ thật nhớ. Sau đó người ta cất lọ ấy đi và đưa cho trẻ những lọ hoa mới, khác về màu sắc và hình dáng rồi tiếp tục dạy trẻ cắm hoa vào những lọ mới. Trong trường hợp này, đứa trẻ gọi được đúng những lọ hoa mới bằng từ "lọ hoa".

Như vậy là sự khái quát các đồ vật theo chức năng của chúng đầu tiên xuất hiện trong hành động với đồ vật thì sau đó được củng cố trong từ ngữ. Những đồ vật công cụ trở thành những yếu tố đầu tiên chứa đựng sự khái quát, nhưng chỉ khi đứa trẻ biết hành động với những đồ vật đó theo phương thức sử dụng nó (tức là biết thực hiện những hành động công cụ) thì mới thực sự lĩnh hội được ý nghĩa khái quát của nó. Có thể nói rằng kiểu tư duy chủ yếu của trẻ ấu nhi là trực quan - hành động. Sự phát triển tư duy của trẻ gắn liền với hoạt động với đồ vật, trong đó đặc biệt quan trọng là việc thực hiện những hành động công cụ. Nhờ đó trẻ ấu nhi đã bước tới một trình độ khái quát đồ vật theo những dấu hiệu bên ngoài đập vào mắt và theo chức năng của chúng. Đó là những hình

thức khái quát rất sơ đẳng nhưng lại có vai trò cực kỳ quan trọng trong sự phát triển trí tuệ của trẻ.

Cuối tuổi ấu nhi, bên cạnh tư duy trực quan - hành động, có xuất hiện kiểu tư duy trực quan - hình tượng, tức là giải các bài toán trong óc dựa vào các biểu tượng đã tích lũy được. Tuy vậy kiểu tư duy này còn hết sức đơn sơ và chỉ xuất hiện trong trường hợp bài toán được đặt ra cho trẻ một cách hết sức đơn giản.



III. XUẤT HIỆN TIỀN ĐỀ CỦA SỰ HÌNH THÀNH NHÂN CÁCH

TÀI LIỆU CHUYÊN ĐỀ M LỬA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỬA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG ĐẾN 6 TUỔI)
→ Chương 5: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ ẤU NHI (15 THÁNG ĐẾN 36 THÁNG)

1. Sự hình thành cấu tạo tâm lý bên trong

Nếu trong tuổi hài nhi người lớn có thể áp đặt cho trẻ chế độ sinh hoạt hàng ngày (ăn, ngủ, tắm, chơi...) thì sang tuổi ấu nhi đã có lúc trẻ không ngoan ngoãn phục tùng người lớn, có nghĩa là người lớn không còn hoàn toàn chỉ huy được hành vi của trẻ nữa. Đó là do ở trẻ đã xuất hiện một thế giới bên trong riêng.

Lên 2 tuổi, trẻ đã có thể hành động không chỉ dưới ảnh hưởng của những ấn tượng trực tiếp bên ngoài mà còn dưới ảnh hưởng của những mô hình được giữ lại trong trí nhớ. Suốt thời kỳ này, trí nhớ bắt đầu đóng vai trò quan trọng. Sự tham gia của trí nhớ vào các quá trình tâm lý đã làm cho thế giới bên trong được hình thành và hành vi của trẻ cũng được cải biên.

Trí nhớ lúc này giúp cho trẻ tìm thấy vị trí của

mình không những trong thế giới đồ vật và những người xung quanh, mà còn bắt đầu nhận ra mối quan hệ giữa quá khứ, hiện tại và tương lai nữa. Trong sự phát triển này người lớn vẫn giữ vai trò quyết định. Nhờ đó ở trẻ bắt đầu hình thành một cấu tạo tâm lý bên trong, có tác dụng chi phối hành vi của nó, tức là xuất hiện động cơ. Tuy nhiên trẻ chưa thể có ngay được động cơ hoàn toàn đầy đủ để có thể điều khiển hành động một cách tự giác như người lớn. Đối với người lớn, động cơ là một hệ thống tâm lý đặc biệt chỉ rõ nguyên do vì sao cần phải làm việc này mà không làm việc khác. Chẳng hạn một cô giáo có thể quyết định tối nay không đi xem phim, mặc dầu biết là phim rất hay, mà phải ở nhà soạn bài vì ngày mai có giờ lên lớp. Những điều như thế trẻ còn phải học mới biết. Trẻ hành động chưa có động cơ rõ ràng. Nói cách khác, động cơ của trẻ chưa có tính xác định và chưa được tổ hợp lại thành hệ thống dựa trên trật tự ưu tiên về tầm quan trọng nhiều hay ít. Thế giới bên trong của trẻ mới đang tiến dần đến sự xác định. Tuy người lớn có ảnh hưởng quyết định đến sự hình thành thế giới bên trong của trẻ nhưng người lớn không thể trực tiếp áp đặt cho trẻ thái độ của mình đối với con người và sự vật xung quanh, không thể bắt trẻ phải theo cách thức ứng xử

của mình. Bởi vì giờ đây ở trẻ đã xuất hiện một thế giới bên trong riêng. Thế giới bên trong này quy định thái độ riêng của đứa trẻ khi tiếp nhận tác động bên ngoài, kể cả tác động giáo dục của người lớn. Nó tiếp nhận các tác động đó như thế nào là tùy theo các tác động đã hình thành ở trẻ từ trước. Trong nhiều trường hợp tác động giáo dục của người lớn lại gây ra một kết quả ngược lại với mong muốn của nhà giáo dục. Chẳng hạn khi trẻ đang say mê với một vật đồ chơi mà người lớn lại đòi hỏi trẻ phải nhường đồ chơi đó cho một bạn khác. Đứa trẻ rất có thể cố giữ khư khư đồ chơi trong tay mình mà không thèm quan tâm gì đến bạn. Phải mất nhiều thời gian trẻ mới hình thành được những đặc điểm tâm lý có thể giúp nó phối hợp các loại động cơ lại với nhau, làm cho động cơ này phục tùng động cơ khác quan trọng hơn.

Một đặc điểm nổi bật trong hành vi của trẻ ấu nhi là hành động bộc phát do ảnh hưởng của tình cảm và ý muốn nảy sinh từ hoàn cảnh trực tiếp trong một lúc nào đó, vì thế hành vi của nó còn phụ thuộc vào hoàn cảnh bên ngoài. Trẻ có thể rất thích thú một cái gì đó, nhưng cũng rất dễ dàng chán nó. Do đó ta có thể dỗ trẻ bằng cách đưa cho trẻ một đồ chơi nào đó kích

thích sự chú ý của nó. Nhưng ngay từ đầu tuổi ấu nhi đã có sự hình thành những biểu tượng ổn định về các đối tượng nên ở nó đã xuất hiện những ý muốn gắn liền đối tượng mà trẻ nhớ lại, mặc dù nó không nhìn thấy đối tượng đó trước mặt. Điều đó có nghĩa là hành động của trẻ đã bị thế giới nội tâm (ở đây là các biểu tượng) chi phối. Chẳng hạn cháu Anh Tuấn 18 tháng được đón từ nhà trẻ về là lập tức chui vào gầm giường để tìm cho được quả bóng mà cháu vẫn chơi lúc ở nhà.

Khi ý muốn của trẻ bắt đầu được gắn liền với biểu tượng thì hành vi trở nên ít phụ thuộc hơn vào tình huống cụ thể và đã có cơ sở để phát triển sự điều khiển hành vi bằng lời nói, tức là sự thực hiện những hành động hướng tới những mục đích được chỉ ra bằng lời nói. Vào cuối tuổi ấu nhi trẻ đã có thể hành động có mục đích. Chẳng hạn như trẻ có thể nói trước bằng lời là nó muốn vẽ hay xây dựng một cái gì đó. Nhưng sự điều khiển hành động bằng lời nói còn rất yếu ớt, trẻ thường không làm được đến nơi đến chốn theo ý muốn ban đầu. Cháu Hiệp 30 tháng trước khi vẽ cháu nói: "Con sẽ vẽ con gà", hí hoáy được một lúc rồi nhìn sang thấy bố cháu đang vẽ con ngựa, cháu Hiệp

lại nói “Con vẽ con ngựa giống bố cơ”... Trong suốt tuổi ấu nhi ảnh hưởng của hoàn cảnh mạnh hơn là ảnh hưởng của những lời giải thích, hoàn cảnh đó thay đổi sẽ ảnh hưởng đến những ý định ban đầu của trẻ. Điều đó nói lên rằng thế giới nội tâm của trẻ đã hình thành nhưng còn chưa ổn định và còn mỏng manh.

Trong tuổi hài nhi, trẻ bắt đầu có tình yêu đối với những người gần gũi như bố mẹ, anh chị, ông bà. Bước sang tuổi ấu nhi tình yêu lại có thêm những hình thái mới. Đứa trẻ mong được người lớn khen ngợi, âu yếm và rất sợ khi người lớn tỏ ra không bằng lòng. Đối với bạn cùng tuổi trẻ cũng đã bộc lộ được mối thiện cảm của mình bằng cách dỗ dành bạn hay chia sẻ bánh kẹo hoặc đồ chơi cho bạn. Trẻ cũng thường bị lây tình cảm của người khác. Ta thường thấy ở nhà trẻ hễ có một vài đứa khóc thì tiếng khóc cũng bắt đầu lây lan sang những đứa trẻ khác. Thương thì cả nhóm trẻ cùng oà khóc. Lời khen ngợi của cha mẹ hoặc sự tán thưởng của những người xung quanh là nguồn cổ vũ quan trọng, để hình thành tình cảm tự hào của trẻ. Nhờ đó trẻ luôn cố gắng làm những việc tốt để được người lớn khen ngợi. Ngoài tình cảm tự hào ở trẻ còn xuất hiện thêm tình cảm xấu hổ. Trẻ cảm thấy xấu hổ mỗi

khi hành động của nó không được người lớn mong mỏi, hay khi trẻ bị người lớn chê trách. Trong trường hợp giáo dục tốt, tình cảm tự hào và xấu hổ sẽ phát triển mạnh, thúc đẩy trẻ thực hiện những hành động tốt.

Tất nhiên tự phát triển tính tự trọng, tự hào và xấu hổ không có nghĩa rằng trẻ đã điều khiển được một cách thường xuyên hành động của mình dưới ảnh hưởng của các tình cảm đó.

Trong tuổi ấu nhi khả năng tự điều khiển hành vi của mình còn rất hạn chế. Trẻ còn rất khó khăn khi phải kiềm chế nếu không được thoả mãn một nhu cầu nào đó và càng khó khăn hơn khi phải làm một điều gì đó mà nó không muốn làm, mặc dầu đã được gợi ý. Chẳng hạn có lần, trước tết trung thu người ta đưa cho một số trẻ lên 2 và lên 3 mỗi đứa một gói bánh và bảo các cháu đừng bóc ăn vội, hãy chờ đến ngày mai là tết trung thu rồi mới bóc ăn, như vậy sẽ ngon hơn. Nhưng rất ít cháu nghe lời khuyên đó. Trong số 12 cháu 2 tuổi chỉ có 3 cháu không bóc gói bánh ăn ngay và trong số 15 cháu 3 tuổi chỉ có 5 cháu không bóc ăn ngay. Ngay cả những đứa kiên nhẫn nhất cũng không thể chờ đến ngày mai, mà lúc ấy chúng đã bóc

ngay ra người người, liếm liếm một chút rồi gói lại, chốc chốc lại mở ra và hầu hết chỉ sau đó một lúc chúng lại mở gói bánh ra và lại bắt đầu ăn.

2. Sự xuất hiện tự ý thức

Dấu hiệu đầu tiên của quá trình hình thành nhân cách là sự xuất hiện tự ý thức (còn gọi là ý thức bản ngã, tức là tự nhận thức về bản thân mình), các nhà tâm lý học đã chứng minh được rằng tự ý thức thường xuất hiện từ lúc trẻ lên 3. Một trong những thời điểm quan trọng nhất trong sự phát triển của tự là lúc trẻ bắt đầu ý thức được rằng mình là một con người riêng biệt, khác với những người xung quanh, có những ý muốn riêng biệt có thể hợp hay không hợp với ý muốn của người lớn. Khi bước vào tuổi ấu nhi, trẻ chưa tách rời những tình cảm và ý muốn của mình khỏi những hoàn cảnh bên ngoài. Trẻ còn ở trong tình trạng chưa xác định được bản thân mình. Hành động và vận động của trẻ thường xuyên biến đổi, vì thế giới nội tâm còn chưa xác định. Trẻ chưa hiểu được rằng qua các hoàn cảnh khác nhau và làm những việc khác nhau thì một người trước sau vẫn là người đó. Trẻ bắt chước thái độ đối với bản thân mình từ thái độ của người khác đối với trẻ. Trẻ nói với mình như là nói với

người khác. Sự đồng nhất mình với người khác như vậy thường bộc lộ ra trong lời nói của trẻ, đặc biệt là trong cách xưng hô, nhiều đứa trẻ tự xưng tên của mình như là người khác gọi. Cháu Hà 24 tháng nói với mẹ: "Mẹ bế Hà đi chơi!" Trẻ cũng đã biết xưng hô là con, cháu, em với cha mẹ, ông bà anh chị, nhưng khi xưng hô trẻ vẫn coi mình như ở ngôi thứ ba. Gần cuối tuổi ấu nhi trẻ mới nhận ra cái "tôi" của mình và do đó khi xưng hô trẻ mới nhận biết được mình là ngôi thứ nhất. Nhiều trẻ đã biết xưng là "tôi" khi nói với người khác.

Trong sự hình thành nhân cách, tên gọi có một tầm quan trọng không thể coi nhẹ. Mọi sự giao tiếp với trẻ đều bắt đầu từ tên gọi. Tên gọi được nhắc đến khi khuyến khích cũng như khi ngăn ngừa trẻ làm một việc gì. Khi trẻ biết nói thì những tiếng đầu tiên là tên gọi của nó và của những người thân. Nhưng chỉ vào tuổi lên 3 trẻ mới nhận ra tên của mình là gắn liền với bản thân mình.

Trẻ thường sớm đồng nhất bản thân mình với tên gọi và không thể chấp nhận được mình mà không có tên. Có thể nói rằng tên người là một trong những dấu hiệu đầu tiên của nhân cách. Đứa trẻ bảo vệ

quyền có tên riêng và thường tỏ ra bực mình nếu bị gọi bằng tên khác.

Sự đồng nhất bản thân với tên gọi của mình được thể hiện bằng sự chú ý đặc biệt của trẻ đối với người cùng tên với mình hoặc các nhân vật trong truyện trùng tên mình. Trẻ thường tỏ ra thiện chí đối với những người trùng tên với mình và đặc biệt nhạy cảm đối với những gì xảy ra đến với họ. Mọi sự có liên quan đến tên của trẻ đều mang một ý nghĩa đặc biệt. Chính vì vậy, để khuyến bảo trẻ một điều gì người lớn thường đặt ra những nhân vật trong truyện cùng tên với trẻ và gán cho nhân vật đó những đức tính mà người lớn mong muốn. Điều đó khiến cho trẻ tưởng rằng anh cũng có đức tính ấy nên phấn khởi hẳn lên và trong cuộc sống hàng ngày trẻ cố gắng thể hiện được những đức tính đó.

Có một cháu lên 3 tự nhiên đặt cho mình 2 tên, một tên đẹp là Thành Trung (tên này do bố mẹ cháu đặt cho) còn một tên xấu là Quấn (tên này do cháu lấy ra từ một nhân vật tiêu cực do bố cháu kể). Mỗi lần làm được điều gì tốt thì cháu gán cho Thành Trung đã làm được việc đó, còn khi làm điều gì xấu thì cháu lại gán cho Quấn gây ra.

Tên gọi giới thiệu trẻ như là một người riêng biệt khác hẳn với những trẻ cùng tuổi và phân định nó như là một nhân cách, một cá nhân.

Trẻ bắt đầu nhận ra mình vào tuổi lên 3 (2-3 tuổi). Đầu tiên trẻ để ý đến hình dáng bên ngoài của mình rồi sau đó mới đến những ý nghĩ bên trong.

Ý thức về bản thân là nguồn gốc làm nảy sinh những ý muốn và hành động phân biệt mình với người khác, do ảnh hưởng của những hoạt động ngày càng mang tính độc lập nhiều hơn của trẻ. Lúc này trẻ đã có khả năng tự mình thực hiện những hành động với đồ vật, không cần sự giúp đỡ của người khác, đã có khả năng tự phục vụ trong những trường hợp đơn giản. Kết quả là trẻ đã bắt đầu hiểu được rằng chính bản thân mình đã làm được việc này hay việc nọ. Ý thức này bộc lộ ở chỗ trẻ bắt đầu nói đến mình, không phải theo ngôi thứ ba mà theo ngôi thứ nhất: "Con đi chơi đây", "Bà lấy bánh cho cháu", "Anh sửa cái ô tô cho em". Bây giờ việc xưng "con", "cháu", "em" tức là "tôi" ở ngôi thứ nhất.

Từ tình trạng hoà mình vào những người khác: trẻ chuyển sang tự khẳng định mình trong thế

giới xung quanh, trên thực tế trẻ đã làm được nhiều điều. Nó đã có thể đi từ nơi này sang nơi khác, nắm được khá nhiều phương thức sử dụng đồ vật, tự thỏa mãn được nhiều nhu cầu và chủ động giao tiếp với những người xung quanh bằng ngôn ngữ.

Trong thời kỳ này, hoạt động của trẻ không chỉ hướng về thế giới bên ngoài (thế giới đồ vật và những người xung quanh) mà còn hướng tới bản thân mình, bắt đầu tự nhận thức. Điều đó biểu hiện ở chỗ có nhiều lúc trẻ muốn thử sức với các đồ vật, cố gắng thực hiện các hành động với đồ vật và chú ý theo dõi những sự thay đổi mà nó tạo ra ở đó (chẳng hạn trẻ cầm búa đóng đinh, cầm xẻng xúc đất, đẩy xe cát, tắt bật đèn). Chính nhờ các hành động do ý muốn chủ động ấy mà trẻ cảm thấy mình có thể làm thay đổi các vật xung quanh. Đồng thời mối quan hệ với những người xung quanh ngày càng được mở rộng hơn nhờ có sự giao tiếp bằng ngôn ngữ. Tất cả những thay đổi ấy khiến trẻ lần đầu tiên nhận ra sức mạnh nơi bản thân mình và nhận ra mình là một chủ thể.

Cũng trong thời gian này trẻ tiếp tục hiểu cơ thể của mình. Nó quan tâm đến các bộ phận: mắt, mũi, chân tay..., cả những đặc điểm về giới tính.

Con trai thường nhận ra "chim" của mình và rất sợ bị "thiến" mỗi khi có ai dọa, còn em gái lại thường thắc mắc tại sao mình không có "chim". Trẻ tự kéo tai, che mắt, bẻ ngón chân ngón tay, rút tóc của mình, nhiều đứa đã làm việc này một cách rất lý thú. Sự quan tâm của trẻ đối với bản thân mình rất giống sự quan tâm của nó đối với sự vật bên ngoài những hành động tự tìm hiểu như vậy đã mang lại cho trẻ những tri thức và kinh nghiệm, đã hình thành nên sự tự ý thức. Ở tuổi lên 3 trẻ thường phát hiện ra mình qua việc tự soi gương. Có thể coi đây là một sự kiện quan trọng mà trẻ rất thích thú mỗi khi chúng đứng trước gương. Lúc đó trẻ thường nhìn vào hình ảnh mình trong gương rồi lại nhìn vào chính mình, đôi khi còn lấy tay sờ vào người mình rồi gọi hình ảnh trong gương bằng tên của mình. Trò chơi với gương có khi diễn ra hàng tháng.

Bước cao hơn của sự tự ý thức là trẻ tự nhận xét đánh giá được mình. Tất nhiên là trẻ nghe theo lời nhận xét của người lớn và sau đó là trẻ tự liên hệ mình với các nhân vật trong truyện mà người lớn đã nhận định cho là tốt hay xấu: người lớn có thể vận dụng sự liên hệ đó để khuyến khích trẻ làm theo yêu cầu của

mình. Mọi việc trẻ làm đều có thể chia thành "ngoan" hay "hư". Trẻ phân biệt được điều này là căn cứ vào thái độ của người lớn đối với những việc trẻ làm. Khi trẻ làm một việc gì được người lớn xung quanh tán thưởng thì trẻ thường làm đi làm lại nhiều lần để được khen.

Một người mẹ sinh đôi đã dạy 2 con của mình rằng mỗi khi ngáp, hắt hơi hay ho đều phải lấy tay che miệng. Mỗi lần chúng làm được như vậy đều được khen là ngoan. Một lần bà mẹ đưa hai con đi chơi bằng ô tô buýt. Thằng anh ngáp và liền lấy tay che miệng, rồi nhìn vào mẹ, bà cười, gật đầu tán thưởng. Thế là cả hai đua thi nhau ngáp và lấy tay che miệng. Chúng nhìn mọi người xung quanh và nhìn mẹ để chờ đợi được khen. Bà mẹ thấy vậy liền ngăn lại: "Không việc gì phải làm nhiều lần như vậy!". Nhưng cả hai đều cười phá lên rồi tiếp tục làm đi làm lại hành động ấy.

Trẻ có nguyện vọng được làm bé ngoan một cách ngây thơ như vậy đó. Điều này rất có lợi, khi trẻ muốn học làm một điều gì tốt mà được người lớn xung quanh tán thành thì cũng như là củng cố hành vi tốt cho nó.

Ở tuổi này, sự chê trách hoặc không đồng ý của người lớn cũng làm cho trẻ đau khổ và sự xa cách hay thờ ơ cũng làm cho trẻ buồn nản.

Mong muốn được người lớn khen ngợi đã trở thành một nhu cầu thực sự của trẻ và trẻ cố gắng hết sức để đạt được điều đó. Nhờ đó mà trẻ có thể bỏ được tính xấu và học được tính tốt. Tuy nhiên khả năng tự điều chỉnh hành vi của trẻ còn rất hạn chế. Trẻ còn rất khó khăn khi phải kiềm chế ước muốn của mình và càng khó khăn khi phải làm một việc mà trẻ không thích thú. Nếu người lớn yêu cầu thì trẻ chỉ làm qua loa cho xong chuyện, không đến nơi đến chốn. Thí dụ, khi bảo trẻ phải xếp dọn đồ chơi cho vào hộp khi chơi xong thì trẻ cứ tiếp tục chơi hoặc chỉ ném vào hộp vài cái rồi bỏ đi. Người lớn phải hết sức kiên trì, nhắc đi nhắc lại nhiều lần để trẻ biết phải làm cho xong phần việc được giao.

Đưa trẻ được giáo dục tốt luôn luôn có nguyện vọng muốn trở thành "bé ngoan" để được người lớn khen. Nhu cầu đó dẫn đến sự phát triển tinh thần tự trọng và có tác dụng làm cho hành vi của trẻ trở nên tốt đẹp.

Sự tự ý thức của trẻ còn được biểu hiện ở chỗ trẻ còn muốn hiểu về bản thân trong quá khứ và những mong muốn về mình trong tương lai. Cháu Hải 35 tháng thường nói "Hồi còn bé con hay khóc nè" hay "Lúc nào con lớn con đọc quyển sách to". Quan niệm về bản thân mình trong quá khứ, hiện tại và tương lai gắn liền với quan niệm về phạm vi và khả năng phát triển của nhân cách, vì hiểu quá khứ, hiện tại và tương lai là điều kiện để sống và sự phát triển của nhân cách. Dạy cho trẻ biết liên hệ giữa hành vi đã có, hiện có và sẽ có là một hướng quan trọng giúp trẻ phát triển về mặt xã hội.

Sự định hướng trong thời gian cũng là tự nhận thức, tự ý thức. Định hướng được vào thời gian, biết đâu là quá khứ, đâu là hiện tại, đâu là tương lai là đặc điểm quan trọng của loài người (sự định hướng này ở động vật không có). Không những giúp cho mỗi người biết tự hoàn thiện mình, vươn tới những điều tốt đẹp trong tương lai mà còn biết nhận thức xã hội về mặt lịch sử để xây dựng xã hội đàng hoàng hơn trong tương lai bằng những ước mơ, hoài bão của mình.

Tuy nhiên sự định hướng về thời gian của trẻ lên ba còn rất mơ hồ mung lung. Đặc biệt là sự cảm

nhận về khoảng cách thời gian vẫn còn chưa chính xác. Có cháu gọi "hôm qua" là "lúc nãy", hoặc "ngày mai" là "chốc nữa". Trẻ thường quy thời gian quá khứ và tương lai vào hiện tại bằng khoảng cách gần mà không thể hình dung nổi khoảng cách xa về thời gian. Khi kể chuyện cổ tích người lớn thường bắt đầu bằng câu: "Ngày xưa ngày xưa", trẻ chỉ có thể biết được việc đó đã xảy ra chứ không thể hiểu được đó là một quá khứ rất xa.

Nhưng điều này đối với trẻ chưa phải là quan trọng, mà cái có ý nghĩa đối với sự hình thành nhân cách là trẻ nhận ra được đâu là quá khứ, đâu là hiện tại và đâu là tương lai.

3. Nguyên vọng độc lập và khủng hoảng của tuổi lên 3

Khi trẻ tách được mình ra khỏi người khác và có ý thức về những khả năng của chính mình thì đồng thời cũng xuất hiện một thái độ mới đối với người lớn. Trẻ bắt đầu so sánh mình với người lớn, muốn giống như người lớn, và làm những việc như người lớn, muốn được độc lập và tự chủ. Mặc dù trẻ thường nói khi lớn lên sẽ thế này, thế nọ nhưng điều đó không có

nghĩa là trẻ chịu chờ đến khi lớn lên. Thực tế là trẻ muốn trở thành người lớn ngay tức khắc. Điều này biểu lộ ở nguyện vọng được độc lập. Trẻ lên ba thường hay nói "Con tự xúc cơm" hay "Con tự rửa tay"... không muốn người lớn can thiệp vào những việc đó. Tính độc lập xuất hiện ở trẻ, nhu cầu muốn hành động độc lập là rất lớn, để khẳng định mình. Nhu cầu tự khẳng định là một động lực mạnh mẽ, thúc đẩy trẻ bước sang một giai đoạn phát triển mới. Nhu cầu này nhiều khi còn lấn át các nhu cầu khác cũng đang phát triển mạnh ở trẻ. Đây là dấu hiệu của sự trưởng thành rất đáng mừng. Nhưng cùng với nó, ở trẻ lên 3 lại xuất hiện tính bướng bỉnh do muốn làm theo ý mình, tự mình làm tất cả. Đồng thời đứa trẻ muốn có thẩm quyền đối với mọi vật xung quanh, cái gì cũng giành về mình, do đó tính ích kỷ càng có dịp phát triển, các nhà tâm lý gọi đó là thời kỳ khủng hoảng của trẻ lên 3. Cháu Đông 35 tháng chơi nghịch, tay bị bẩn mẹ cháu bảo đi rửa tay nhưng cháu không nghe và càng nghịch bẩn hơn. Mẹ cháu thấy vậy liền bế cháu đi rửa tay, thế là cháu giẫy giụa gào khóc và xà hai tay đã rửa sạch cho lắm đất lại.

Trẻ không chỉ tỏ ra bướng với người lớn mà

còn làm những việc người lớn ngăn cấm hoặc bảo một đằng làm một nẻo. Chẳng hạn bảo chào khách thì quay mặt đi, hoặc bảo không được dụi mắt thì lại dụi mạnh hơn làm mắt đỏ mọng lên. Trẻ thường tỏ ra bướng bỉnh đối với người lớn nào quá chăm sóc và làm thay cho chúng. Nếu tôn trọng tính độc lập của trẻ và biết cách hướng dẫn để trẻ tự làm lấy một số việc như tự xúc cơm ăn, tự mặc lấy quần áo hoặc làm một số việc đơn giản để giúp đỡ cha mẹ, cô giáo thì trẻ vẫn biết vâng lời mà tính độc lập vẫn được phát triển.

Trẻ thường không lượng được sức mình, muốn làm mọi việc như người lớn như đi mua hàng, nấu nướng, lái xe, xây nhà... Tất nhiên không người lớn nào lại có thể thoả mãn được ý muốn đó của trẻ. Vì thế xảy ra cái gọi là "cuộc khủng hoảng của tuổi lên ba". Biểu hiện tập trung của cuộc khủng hoảng này là ở một số đặc điểm trong tính nết của trẻ: bướng bỉnh, ích kỷ, hõn láo... đặc biệt đối với người lớn.

Đối với những đứa trẻ đang ở vào tình trạng khủng hoảng, người lớn thường gặp khó khăn trong quan hệ với trẻ mà trở ngại lớn nhất là tính bướng bỉnh và ngang ngạnh của nó. Nếu được giáo dục đúng đắn, nếu người lớn kịp thời nhận thấy những khả năng mới

của trẻ và thoả mãn nhu cầu muốn độc lập tự chủ của nó và tạo ra những hình thức hoạt động mới, những quan hệ mới với người lớn thì sự khủng hoảng sẽ được rút ngắn và vượt qua một cách nhẹ nhàng. Nếu người lớn còn quá coi thường cuộc khủng hoảng này mà không thay đổi các biện pháp giáo dục cho phù hợp thì sự khủng hoảng của tuổi lên 3 sẽ kéo suốt thời thơ ấu, để lại những dấu vết nặng nề về sau này. Nhưng mặt khác lại cần thấy rằng cuộc khủng hoảng của tuổi lên 3 là một hiện tượng tạm thời mang tính chất chuyển tiếp. Những bước phát triển mới sẽ gắn liền với nó. Sự tách được bản thân ra khỏi người khác, sự tự nhận thức về mình, mong được độc lập tự chủ là một bước ngoặt trong sự phát triển tâm lý, tạo tiền đề cho sự hình thành nhân cách của trẻ ở giai đoạn tiếp theo.

Chính hoạt động vui chơi là nơi trẻ thể hiện được tốt nhất tính độc lập của mình và là nơi thoả mãn được nhu cầu tự khẳng định.

CÂU HỎI ÔN TẬP



TÀI LIỆU HƯỚNG DẪN CHẤM ĐỀ THI VÀO LỚP 10 MÔN LỬA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỬA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG ĐẾN 6 TUỔI)
→ Chương 5: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ ẬU NHI (15 THÁNG ĐẾN 36 THÁNG)

1. Tại sao nói hoạt động với đồ vật là hoạt động chủ đạo đối với trẻ ấu nhi? Phân tích các loại hành động với đồ vật và vai trò của nó trong sự phát triển ngôn ngữ, sự phát triển trí tuệ của trẻ ấu nhi (tri giác, trí nhớ, tư duy...).

2. Việc đi theo tư thế thẳng đứng có ý nghĩa gì trong sự phát triển tâm lý của trẻ?

3. Nêu những tiền đề của sự phát triển nhân cách trong tuổi ấu nhi. Vai trò của chúng.

4. Vì sao có hiện tượng "Khủng hoảng của tuổi lên 3?" Cần khắc phục như thế nào?



Chương 6: CÁC DẠNG HOẠT ĐỘNG CỦA TRẺ MẪU GIÁO (TỪ 3 ĐẾN 6 TUỔI)

TÀI LIỆU MẪU GIÁO LỨA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỨA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG ĐẾN 6 TUỔI)

I. HOẠT ĐỘNG VUI CHƠI

II. CÁC DẠNG HOẠT ĐỘNG KHÁC CỦA TRẺ MẪU GIÁO
CÂU HỎI ÔN TẬP



I. HOẠT ĐỘNG VUI CHƠI



TÀI LIỆU DÀNH CHO GIÁO VIÊN VÀ PHỤ HUYNH
M LỬA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM
PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỬA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG ĐẾN 6 TUỔI)
→ Chương 6: CÁC DẠNG HOẠT ĐỘNG CỦA TRẺ MẪU GIÁO (TỪ 3 ĐẾN 6 TUỔI)

1. Các quan điểm sinh vật hoá trò chơi

Cuối thế kỷ XIX và đầu thế kỷ XX nhiều học thuyết về trò chơi xuất hiện, trong đó nổi bật lên những quan điểm sinh vật hoá trò chơi. Giữa vô vàn các học thuyết vào thời kỳ đó, có những học thuyết rất hấp dẫn. Đó là học thuyết Siller, Spencer, Karli Groos, Stenlin Khôll, Freud, Adler, Boitendaik... Tính theo thời gian thì học thuyết đầu tiên về trò chơi là học thuyết "sức dư thừa" của Ph.Siller và G.Spencer.

Ph.Siller (1756 - 1800) là một nhà thơ Đức nổi tiếng và cũng là một nhà triết học. Ông coi trò chơi là cơ sở của tất cả các nghệ thuật. Nghệ thuật cũng như trò chơi được xuất hiện khi những nhu cầu sơ đẳng, cần thiết cho việc tồn tại của cuộc sống được đáp ứng. Trong những thời gian rảnh rỗi con người dùng sức lực của mình để đáp ứng những nhu cầu tinh thần, nhu cầu sáng tạo. Việc đáp ứng những nhu

cầu đó được thực hiện trong trò chơi và trong nghệ thuật. Trong những việc đó, con người được nâng cao lên trên thực tế bình thường và thực sự có được tự do sáng tạo.

Những tư tưởng của Ph.Siller được G.Spencer (1820 - 1903) nhà triết học, nhà xã hội học và nhà sư phạm người Anh phát triển. Chính lúc đó học thuyết của ông mới được mang tên gọi "sức dư thừa". G.Spencer đã đánh đồng trò chơi của trẻ em với trò chơi của những con vật bậc cao. Những năng lực dư thừa của các cơ thể con vật non không được sử dụng cho hoạt động thực, nên đã được tiêu khiển qua con đường bắt chước các hoạt động thực đó bằng trò chơi. Ở trẻ em trò chơi là sự bắt chước các hoạt động thực của bản thân và của cả người lớn. Bên cạnh đó, Spencer cũng đã cho rằng, trong trò chơi những bản năng nghịch ngợm, phá phách của đứa trẻ được đáp ứng qua hình thức tinh thần.

Học thuyết "sức dư thừa" của Ph.Siller và G.Spencer có những khía cạnh được thừa nhận, nhưng rõ ràng là mâu thuẫn với các sự kiện thực tế. Bởi vì tham gia vào trò chơi không những chỉ có các cháu khỏe mạnh mà còn cả những cháu đang bị bệnh

(tức là sức khoẻ yếu). Hơn nữa trò chơi không chỉ có tiêu hao sức lực mà còn có tác dụng đến việc khôi phục lại sức khoẻ. Sự dư thừa năng lượng trong cơ thể trẻ đang trên đà phát triển chỉ tạo điều kiện thuận lợi để thực hiện trò chơi mà thôi, chứ không phải là nguyên nhân tạo ra trò chơi. Hai ông đã không giải đáp được vấn đề đó.

Học thuyết cổ điển về trò chơi của nhà tâm lý học người Đức Karl Groos (1861 - 1946) cũng xuất hiện vào cuối thế kỷ trước.

Cũng như Pa.Siller và G.Spencer, Karl Groos đã đánh đồng những trò chơi của trẻ và của động vật non đều mang tính chất thuần tuý sinh học. Trò chơi là một hình thức hoạt động sống mà trong đó các cơ thể non trẻ được hoàn thiện. Cơ thể sống càng ở mức phát triển cao thì thời kỳ thơ ấu càng dài. Trong quá trình vui chơi, cơ thể được thích nghi với cuộc sống mà hoàn thiện thêm các bản năng di truyền, các năng lực và sức lực. Trò chơi tựa như trường học đặc biệt chuẩn bị cho cuộc sống sắp tới. Nhưng theo Karl Groos, trò chơi chính là phương thức biểu hiện đặc thù của các loại bản năng.

Học thuyết của K. Groos mang tính sinh vật rõ rệt, trò chơi mang ý nghĩa sinh vật sâu sắc, còn thời thơ ấu là chỉ để dành riêng cho vui chơi.

Vào những năm sau đó, học thuyết của K. Groos được nhà tâm lý học người Đức là V.Stern (1871 - 1938) công nhận, ông đã gọi vui chơi là bình minh của bản năng đúng đắn, và đã nhấn mạnh ý nghĩa của trò chơi trong việc rèn luyện những cơ chế di truyền của phẩm hạnh.

Điểm cơ bản trong học thuyết của K. Groos là ông đã đánh đồng trò chơi của con người với trò chơi của động vật. Sự đánh đồng đó không hoàn toàn đúng. Vì trong trò chơi, con vật chỉ rèn luyện cơ chế di truyền, nhưng đứa trẻ còn lĩnh hội những kinh nghiệm lịch sử của loài người nữa (đó là những tri thức, những kỹ năng, những mối quan hệ). Nhưng việc biểu hiện bản chất của trò chơi là sự chuẩn bị cho hoạt động sống thực sự sau này của đứa trẻ là hoàn toàn đúng.

Cho đến nay, ở một số nước phương Tây, và đặc biệt là ở Mỹ đang lan truyền rộng rãi học thuyết di truyền sinh học và trò chơi của Stenlin Kroll (1846 -

1924) nhà tâm lý học người Mỹ nổi tiếng. Ông và các cộng sự đã coi sự phát triển tâm lý của đứa trẻ là sự thu gọn, lặp lại những thời kỳ phát triển của loài người. Học thuyết này dựa vào quy luật di truyền sinh học nổi tiếng của E.Gekkel, rằng ở thời kỳ phát triển phôi thai di truyền cá thể lặp đi lặp lại di truyền chủng loại. Theo quy luật đó sự phát triển sau này của đứa trẻ dẫn đến sự lặp lại toàn bộ tiến trình phát triển của loài người. Do đó nội dung lẫn hình thức của trò chơi cũng lặp lại lịch sử phát triển của nhân loại đã trải qua từ thời nguyên thủy đến xã hội ngày nay. Chẳng hạn các trò chơi với cát của các cháu nhỏ là sự lặp lại thời đại mà con người còn sống ở hang động, trò chơi săn bắn là sự lặp lại bản năng săn bắn của tổ tiên chúng ta vâng vâng và vâng vâng...

Dựa vào quan sát các trò chơi và lịch sử phát triển xã hội, nhà tâm lý học người Anh Stanlay Hall cũng cho rằng, theo quy luật "mỗi cá thể đều theo một con đường phát sinh như giống nòi", những trò chơi của trẻ con ngày nay lần lượt diễn lại những hành động tương tự của loài người trong quá trình tiến hoá. Reaney, nhà tâm lý học Mỹ cũng đã kể ra những trò chơi của trẻ con tương đương với những bước tiến

hoá của loài người như sau:

THỜI KỲ TIẾN

HOÁ LOÀI NGƯỜI

TRÒ CHƠI CỦA TRẺ

- | | |
|--------------------|--|
| 1. Thời kỳ thú vật | 0-7 tuổi, trò chơi vận động, leo trèo... |
| 2. Thời kỳ dã man | 7-8 tuổi, trò chơi săn bắn, đuổi tìm nhau, bắn bia, chơi gậy.
9-12 tuổi, đua nhau khéo léo, sưu tập đồ vật, chơi dùng trí tưởng tượng, chơi búp bê, làm vườn, xây dựng. |
| 3. Thời kỳ du mục | |
| 4. Bộ lạc | 12-17 tuổi, kết thành đoàn mà chơi. |

Học thuyết này của Stenlin Kroll và của Stanley Hall đều không thể đứng vững được trước sự phê phán của quan điểm khoa học hiện đại về sự hình thành nhân cách con người. Bởi vì chính học thuyết này đã mâu thuẫn với nội dung thực tế của trò chơi trẻ

em, bất cứ ở đâu thì trò chơi trẻ em cũng phản ánh cuộc sống xã hội hiện đại, phản ánh các mối quan hệ xã hội hiện đại.

Quan điểm sinh vật hoá trò chơi trẻ em cũng thể hiện rõ nét ở nhà trò chơi học người áo S.Freud (1856 - 1933), là người đứng đầu trường phái phân tâm học. Học thuyết về trò chơi của Freud được hình thành từ học thuyết về cấu trúc nhân cách trong đời sống vô thức của con người. Cơ sở hành vi của con người, theo Freud là bản năng bảo tồn nòi giống (bản năng tình dục). Bản năng đó được thể hiện trong nhiều hoạt động khác nhau của con người. Sự phát triển của đứa trẻ cũng chịu ảnh hưởng của bản năng tình dục. Niềm say mê, mong ước, những biểu tượng bí ẩn của đứa trẻ đều có liên quan tới bản năng tình dục, nhưng chúng không được thể hiện trực tiếp trong cuộc sống thực của đứa trẻ, nên chỉ biểu hiện trong những trò chơi. Như vậy là Freud đã gắn trò chơi vào và đam mê sinh vật. Ông xem việc trẻ chơi cốt là để thoả mãn những đam mê ấy.

Người học trò nổi nghiệp Freud là K.Adler (1870 - 1937) đã phát triển tiếp tục những quan điểm trên. Theo ý kiến của ông, trong trò chơi đứa trẻ được

bù lại những cảm giác yếu đuối, làm cho nó đau buồn khi giao tiếp với người khác, nhất là người lớn. Trong thường ngày, đứa trẻ cảm thấy nhỏ bé, yếu đuối, luôn luôn phải vâng lời người lớn. Thế nhưng trong trò chơi, đứa trẻ được làm chủ, nó cảm thấy khoẻ mạnh hẳn lên. Theo Adler sự đam mê quyền lực và ưu thế đã thúc đẩy trẻ đến với trò chơi. Trong trò chơi nó sẽ tự khẳng định và sẽ thoả mãn được những đam mê của mình.

Quan điểm của Freud là nền tảng của thuyết "trò chơi trị liệu Ariran Sumo Seipt là một tróng những người đại diện cho thuyết đó. Trong cuốn sách "Niềm hạnh phúc của con bạn", bà đã xem trò chơi là phương tiện để làm bình thường hoá các quan hệ của đứa trẻ với thực tế xung quanh, xua tan đi những nỗi bực tức, bướng bỉnh. Trò chơi có thể giúp đứa trẻ loại bỏ khỏi nhân cách một loạt những điểm yếu như tính nhõng nhẽo ích kỷ... Trong trò chơi trẻ mô phỏng lại tình huống này hoặc tình huống kia và như thế sẽ dẫn đến kết quả trị liệu tốt, làm lành lại những chấn thương, làm bình thường hoá những mối quan hệ của đứa trẻ với người lớn. Mặc dầu lý thuyết "trò chơi trị liệu chưa thật đúng về phương pháp luận, nhưng những

sự kiện mà Airan Seipt nêu ra cũng làm cho chúng ta phải chú ý.

Điểm chung nhất của những học thuyết nói trên về trò chơi là:

1. Khẳng định trò chơi là một hiện tượng hoàn toàn mang tính sinh vật. Điều đó sẽ dẫn đến kết quả là bác bỏ tính chất xã hội trong nội dung trò chơi và dẫn đến mâu thuẫn không thể giải quyết được giữa một bên là bản tính sinh vật của trò chơi với nội dung xã hội của nó.

2. Trong việc nghiên cứu trò chơi, quan điểm lịch sử đã bị loại bỏ. Ở đây người ta đã tách trò chơi ra khỏi các mối quan hệ xã hội và sự phát triển xã hội, xem như là một lĩnh vực riêng biệt của thế giới trẻ em, hoàn toàn đóng kín, tách biệt ra khỏi thế giới người lớn.

3. Như vậy trò chơi chỉ là phương tiện khẳng định của đứa trẻ, người lớn không nên quấy rầy trò chơi của trẻ em.

2. Bản chất xã hội của trò chơi

Không loại trừ hoàn toàn một số yếu tố sinh

học của trò chơi, trong nhiều công trình nghiên cứu của đông đảo các nhà tâm lý học ở nhiều nước trên thế giới, đặc biệt là các nhà tâm lý học mặc xít đã khẳng định bản chất xã hội của trò chơi trẻ em. Trò chơi được xem là một hoạt động xã hội. Nó mang tính xã hội cả về nguồn gốc ra đời, về khuynh hướng, về nội dung và về hình thức biểu hiện.

Về nguồn gốc ra đời của trò chơi, ngay từ năm 1925, trong khi tìm hiểu nguồn gốc nghệ thuật, Plêkhanôp đã chú ý đến trò chơi trẻ em. Phân tích trò chơi trẻ em ở nhiều dân tộc khác nhau (chủ yếu của thời đại nguyên thủy) đã cho nhận xét rằng, trong lịch sử loài người, trò chơi là một nghệ thuật xuất hiện sau lao động và trên cơ sở của lao động. Trò chơi phản ánh hoạt động lao động của người lớn. Các cháu trai thì bắt chước người cha, còn các cháu gái thì bắt chước người mẹ. Các cháu lĩnh hội một cách thực tế những kỹ năng lao động đơn giản của cha mẹ và lĩnh hội cả những thói quen của người lớn trong xã hội. Từ nhận xét đó G.V Plêkhanôp đã xem trò chơi là sợi dây nối liền các thế hệ với nhau và truyền đạt những kinh nghiệm, những thành quả văn hoá từ thế hệ này đến thế hệ khác.

Tư tưởng của G.V.Plêkhanôp về lịch sử ra đời của trò chơi được các nhà tâm lý học Nga L.X.Vurgotxki, A.N.Lêônchiep, L.X.Rubinstêin, Đ.B.Encônin phát triển đầy đủ hơn sau này.

Các nhà tâm lý học Xô viết (trước đây) đã nghiên cứu lịch sử phát triển trò chơi trong mối liên quan với chính sự phát triển của xã hội loài người và với sự thay đổi vị trí của đứa trẻ trong hệ thống các mối quan hệ xã hội.

Những giai đoạn đầu của sự phát triển của xã hội loài người, khi lực lượng sản xuất còn ở trình độ rất thấp và phương thức kiếm sống chỉ là hái lượm và săn bắn, thì trẻ em bắt đầu tham gia vào lao động chung với người lớn rất sớm. Bằng con đường thực tế các cháu lĩnh hội các cách thức sử dụng những công cụ thô sơ và như vậy chúng đã trở thành những thành viên thực sự của xã hội. Ở giai đoạn phát triển xã hội đó chưa có trò chơi.

Việc xuất hiện công cụ lao động phức tạp đòi hỏi trẻ em cần phải có sự chuẩn bị lao động. Người lớn làm cho chúng những công cụ lao động nhỏ hơn, nhẹ hơn và các trò chơi để luyện tập bắt đầu xuất hiện.

Trong các trò chơi đó trẻ em chuẩn bị những kỹ năng cần thiết để sử dụng công cụ lao động. Như vậy hoạt động của chúng gần giống với lao động của người lớn.

Khi điều kiện lao động cũng như công cụ lao động trở nên phức tạp, xuất hiện việc phân công lao động. Từ đó vị trí của trẻ em trong xã hội cũng bị thay đổi. Các cháu không thể tham gia trực tiếp vào lao động sản xuất và các mối quan hệ xã hội của người lớn. Do tính chất phức tạp của công cụ lao động, không thể thu nhỏ kích thước lại cho vừa với trẻ em, chỉ có thể làm những đồ chơi mô phỏng các công cụ lao động, nghĩa là chỉ giữ lại vẻ bề ngoài của chúng mà thôi. Những đồ chơi đó không thể sử dụng để lao động được mà chỉ dùng để mô phỏng những hành động lao động, tức là chơi. Cũng vào lúc đó trò chơi đóng vai theo chủ đề xuất hiện để mô phỏng lại đời sống xã hội của người lớn. Trong trò chơi đó trẻ được thoả mãn ước muốn của mình là được sống và làm việc như người lớn.

Như vậy trò chơi là một hiện tượng mang tính chất xã hội.

Trong lịch sử mỗi dân tộc đều có một kho tàng lớn trò chơi trẻ em được tích lũy và truyền từ thế hệ này sang thế hệ khác. Trong đó trẻ em một mặt được giải trí, mặt khác lại được hiểu biết thêm về thế giới xung quanh và hoàn thiện những khả năng của mình, làm quen với những phương thức hoạt động của loài người. Mỗi xã hội đều có ảnh hưởng đến nội dung trò chơi của trẻ em bằng con đường tự phát hay tự giác. Hơn thế nữa trò chơi còn được sử dụng như một phương tiện giáo dục, như một phương tiện truyền đạt những kinh nghiệm xã hội từ thế hệ này sang thế hệ khác.

Bản chất xã hội của trò chơi cũng được biểu hiện bởi những điều kiện mà mỗi xã hội tạo ra cho trẻ em chơi. Nhưng không phải xã hội nào cũng đều có thể tạo ra được những điều kiện đó. Trong một số xã hội mà trẻ em ở các gia đình đã tham gia rất sớm vào công việc lao động nặng nhọc, làm cho chúng bị tước mất đi tuổi thơ và mất đi người bạn đồng hành, đó là trò chơi.

Bản chất xã hội của trò chơi còn được biểu hiện trong nội dung của trò chơi, đặc biệt là trong nội dung của trò chơi đóng vai theo chủ đề. Trò chơi này là

trò chơi trẻ mô phỏng lại đời sống xã hội của người lớn. Trong đó, các nhân vật của trò chơi là những con người cụ thể có tư tưởng, đạo đức... phản ánh lối sống, nghề nghiệp của một xã hội nhất định. Trong trò chơi của trẻ, ta có thể nhìn thấy dấu vết của thời đại.

Như vậy, các trò chơi của trẻ em ở các dân tộc và ở mọi thời đại đều mang trong mình những dấu ấn sâu sắc về sự phát triển của xã hội. Chỉ có xuất phát từ bản chất xã hội của trò chơi mới có thể giải thích được tính chất lịch sử cụ thể của nội dung các trò chơi trẻ em.

Nhà tâm lý học nổi tiếng Pháp là Henri-wallon (1879 - 1962), trong khi nghiên cứu tâm lý trẻ em cũng đã xem trò chơi của chúng là một hiện tượng xã hội đáng quan tâm. Ông đã chỉ ra đặc tính phức tạp và đầy mâu thuẫn trong hoạt động vui chơi của đứa trẻ và đã xác định một loạt mức độ phát triển hoạt động vui chơi qua các lứa tuổi. Động cơ vui chơi của trẻ em, theo H.Wallon là sự cố gắng tích cực của đứa trẻ để tác động lại thế giới bên ngoài nhằm lĩnh hội cho được những năng lực của con người chứa trong thế giới đó. Trong trò chơi trẻ luyện tập được những năng lực vận động, cảm giác và những năng lực trí tuệ, luyện tập

những chức năng và các mối quan hệ xã hội.

Khẳng định bản chất xã hội của trò chơi trẻ em cũng là khẳng định tác động tích cực của người lớn lên trò chơi trẻ em. Trong khi vẫn để trẻ em chơi một cách tự nhiên chủ động, người lớn có thể hướng dẫn chúng chơi một cách có mục đích, có phương hướng và có kế hoạch, nhằm tạo ra sự phát triển có hiệu quả nhất. Nói cách khác là có thể sử dụng trò chơi như là một phương tiện giáo dục quan trọng đối với trẻ em.

3. Vui chơi là hoạt động chủ đạo của trẻ mẫu giáo

Vào tuổi mẫu giáo nhiều hình thức hoạt động phong phú đã xuất hiện (như vui chơi, "học tập", "lao động"...), nhưng vui chơi mà trung tâm là trò chơi đóng vai theo chủ đề được coi là hình thức hoạt động chủ đạo. Vui chơi là hoạt động chủ đạo không phải vì trẻ mẫu giáo dành nhiều thời gian cho nó, mà chính là trò chơi đã gây ra những biến đổi về chất trong tâm lý của trẻ, nó chi phối toàn bộ đời sống tâm lý của trẻ và các dạng hoạt động khác ("học tập", "lao động"...), làm cho chúng mang màu sắc độc đáo của lứa tuổi mẫu giáo.

Những hình thức trò chơi như trò chơi với đồ vật ở tuổi ấu nhi, trò chơi có luật ở lứa tuổi học sinh hay người lớn là những dạng sơ khai hay biến dạng của trò chơi ĐVTCĐ. Trẻ mẫu giáo cũng thích chơi những loại trò chơi này, nhưng hấp dẫn vẫn là trò chơi đóng vai theo chủ đề là loại trò chơi mang đầy đủ nhất ý nghĩa của việc chơi. Nó xuất hiện từ cuối tuổi ấu nhi nhưng chỉ đến lứa tuổi mẫu giáo mới đạt tới độ hoàn thiện (dạng chính thức - classique).

Khi tham gia vào trò chơi đóng vai theo chủ đề, trẻ được thoả mãn nguyện vọng là sống và hoạt động như người lớn. Trò chơi này mô phỏng lại hoạt động lao động của người lớn và những mối quan hệ qua lại giữa họ trong xã hội. Chẳng hạn trò chơi "bệnh viện" mô phỏng mối quan hệ giữa bác sĩ và bệnh nhân. Trong trò chơi, lần đầu tiên những mối quan hệ giữa người với người được thể hiện ra một cách khách quan trước đứa trẻ. Qua trò chơi trẻ hiểu mỗi người trong xã hội đều có nghĩa vụ và quyền lợi của mình. Ví như trong trò chơi "mua bán", trẻ hiểu rằng "người mua" có nghĩa vụ phải trả tiền cho "người bán", và được quyền chọn một vài thứ "hàng" nào đó mà mình thích, còn "người bán" khi nhận được "tiền" của "người

mua" thì phải trao hàng cho họ.

Rõ ràng trò chơi đóng vai theo chủ đề là một hình thức độc đáo của sự tiếp xúc giữa trẻ với cuộc sống của người lớn. Trong khi chơi trẻ tái tạo lại đời sống xã hội xung quanh và qua đó trẻ học làm người.

4. Đặc điểm của hoạt động vui chơi của trẻ mẫu giáo

Nói tới hoạt động vui chơi của trẻ mẫu giáo, chủ yếu là nói tới trò chơi đóng vai theo chủ đề, vì nó là loại trò chơi đặc trưng nhất của trẻ mẫu giáo.

a. Khác với học tập và lao động, vui chơi, trước hết là một dạng hoạt động không mang tính chất bắt buộc. Bởi vì vui chơi không phải là hoạt động tạo ra sản phẩm và hành động chơi không buộc phải tuân theo một phương thức chặt chẽ. Nguyên cơ thúc đẩy trẻ tham gia vào trò chơi chính là sức hấp dẫn của bản thân trò chơi mà không hề bị ràng buộc bởi những cái khác, ngay cả kết quả của sự vui chơi đó.

Trong học tập và lao động, cái làm cho người hoạt động quan tâm là kết quả của những hoạt động đó: học được những tri thức, kỹ năng gì và làm ra

những sản phẩm như thế nào. Nhưng khi trẻ tham gia vào trò chơi thì kết quả của việc chơi, trẻ chẳng hề quan tâm. Chẳng hạn trong trò chơi "khám bệnh", cái hấp dẫn trẻ chính là việc người "Bác sĩ" đeo cái ống nghe vào tai và hành động đặt ống nghe lên "người bệnh", còn việc khám đúng bệnh và có chữa bệnh được hay không thì điều đó trẻ không cần chú ý đến. Như vậy có nghĩa là động cơ của hoạt động vui chơi nằm ngay trong quá trình hoạt động chứ không phải nằm ở kết quả (A.N.Lêônchiep - Đ B.Encônin) (20). Chính vì vậy trẻ chơi mang tính tự nguyện rất cao. Trẻ thích trò chơi nào thì chơi một cách say mê trò chơi đó. Có vui thì mới chơi, và đã chơi thì phải vui, đó là tính chất đặc biệt của hoạt động vui chơi. Mọi sự bắt buộc hoặc cưỡng bức đều dẫn đến sự phá hoại trò chơi. Trò chơi mà không có niềm vui sướng thì không còn là trò chơi nữa.

b. Trò chơi là một hoạt động mang tính tự lập của trẻ. Hơn bất cứ hoạt động nào, trong trò chơi trẻ mẫu giáo biểu hiện rõ nhất ý thức làm chủ. Trẻ hoạt động hết mình, tích cực, độc lập chủ động. Trong hoạt động vui chơi, người lớn không thể áp đặt hay chơi hộ trẻ, chỉ có thể gợi ý hướng dẫn mà thôi. Trẻ em cũng

chỉ thực hiện những điều gợi ý của người lớn khi thấy phù hợp với nhu cầu và hứng thú của mình. Tác dụng giáo dục của người lớn với trẻ trong hoạt động vui chơi là ở chỗ, người lớn biến những yêu cầu giáo dục thành nội dung của hoạt động vui chơi, và hướng dẫn tổ chức cho trẻ vui chơi sao cho vừa thoả mãn những nhu cầu, hứng thú của trẻ, vừa đạt được những yêu cầu giáo dục. Vui chơi càng mang tính chất tự nguyện bao nhiêu thì càng phát huy ở trẻ tính tích cực, chủ động, độc lập và nảy sinh nhiều sáng kiến bấy nhiêu.

c. Vui chơi ở lứa tuổi mẫu giáo, đặc biệt là trò chơi đóng vai theo chủ đề là một hoạt động đòi hỏi phải có sự phối hợp giữa các thành viên trong trò chơi với nhau. Ở lứa tuổi trước, trẻ thường chơi một mình với các đồ vật, có chơi cạnh nhau thì cũng không cần để ý đến bạn ngồi bên cạnh chơi cái gì, hoặc nếu có quan tâm thì lại là những thứ đồ chơi của bạn mà mình đang cần. Đến tuổi mẫu giáo trẻ mới thực sự có nhu cầu chơi với nhau. Vì trò chơi đối với trẻ mẫu giáo bao giờ cũng phản ánh một mặt nào đó của xã hội người lớn xung quanh, mà hoạt động của người lớn trong xã hội lại không mang tính chất riêng lẻ đơn độc, hoạt động của một người bao giờ cũng có liên quan

đến hoạt động của nhiều người khác, nghĩa là hoạt động của con người bao giờ cũng mang tính chất xã hội. Sự hợp tác giữa nhiều người trong một cộng đồng hay của một nhóm này với một nhóm khác là một đặc trưng của xã hội loài người. Bởi vậy, để tiến hành một trò chơi nhằm mô phỏng lại đời sống xã hội, buộc phải có nhiều trẻ cùng tham gia, cùng hoạt động với nhau, nghĩa là phải có bạn bè cùng chơi. Tính hợp tác là một nét phát triển mới, một nét tiêu biểu trong hoạt động vui chơi của trẻ mẫu giáo. Từ đó, các nhóm bạn bè đang được nảy sinh và cái "xã hội trẻ em" cũng đang được hình thành (A. P.Uxôva). Có thể nói trò chơi là nội dung cơ bản để tập hợp trẻ lại thành nhóm, là hoạt động chung đầu tiên, cơ bản của trẻ mẫu giáo, trong đó nhiều mối quan hệ muôn màu muôn vẻ giữa trẻ với nhau được thiết lập một cách rất tự nhiên và nhân cách của trẻ cũng được lớn lên từ trong nhóm bạn bè đó. Nhiều nhà tâm lý học cho rằng, nhóm chơi của trẻ là một trong những cơ sở xã hội đầu tiên của con người.

d. Trò chơi của trẻ mẫu giáo mang tính chất kí hiệu - tượng trưng. Trong khi chơi, mỗi đứa trẻ đều tự nhận cho mình một vai nào đó (thông thường là những

vai người lớn) và thực hiện những hành động của vai chơi, nhưng đây là hành động ngụ ý (giả vờ) mà thôi. Chẳng hạn trẻ đóng vai bác sĩ thì cần phải đeo ống nghe và khám cho người bệnh mặc dầu hành động đó chỉ là giả vờ. Hơn nữa, trong khi chơi trẻ còn lấy vật này thay thế cho vật kia và đặt tên cho vật thay thế (trẻ gọi que tre là ống tiêm) rồi hành động với đồ vật thay thế cho phù hợp với tên gọi của nó (trẻ cầm que tre chích vào người bệnh tức là tiêm).

Việc ướm thử mình vào một nhân vật khác và hành động ngụ ý vào đồ vật thay thế, tất cả những điều đó đều là giả vờ nhưng lại mang ý nghĩa rất thực, vì nó phản ánh một điều có thực đã xảy ra như vậy trong cuộc sống thực. Đó là sự ra đời một chức năng mới của ý thức: chức năng ký hiệu - tượng trưng. Sự ra đời của chức năng ấy chứng tỏ trẻ đã bước sang một loại hình mới của việc nhận thức hiện thực, một loại hình đặc trưng của con người: đó là sự nhận thức hiện thực thông qua một hệ thống ký hiệu (ký hiệu toán học, âm nhạc, múa, điện ảnh...). Chức năng ký hiệu - tượng trưng giúp cho trẻ tách hành động khỏi đồ vật. Ta thường thấy trẻ mẫu giáo (cả trẻ cuối tuổi ấu nhi) hành động mà không cầm đồ vật, (chẳng hạn trẻ đưa tay lên

mồm giả vờ nốc rượu), hay với một đồ vật không phù hợp với hành động ấy (chẳng hạn trẻ phi ngựa bằng chiếc gậy) thì hành động đó mất đi ý nghĩa thực tiễn của nó và biến thành một sự mô tả, một sự đánh dấu hành động hiện thực. Nếu trẻ cưỡi ngựa bằng cái gậy thì đó không phải là cưỡi ngựa mà là đánh dấu việc cưỡi ngựa. Tiếp theo việc đánh dấu hành động là việc đánh dấu đồ vật tức là việc thay thế đồ vật này bằng một đồ vật khác. Ở đây trẻ đã thay thế con ngựa bằng cái gậy. Điều đó nói lên trẻ đã biết đúng những ký hiệu tượng trưng để nhận thức thế giới. Nhờ vậy, các chức năng tâm lý khác (như tư duy, tưởng tượng...) đều được phát triển theo hướng các chức năng tâm lý người, trong đó tín hiệu thứ hai đóng vai trò cực kỳ quan trọng.

5. Cấu trúc của trò chơi đóng vai theo chủ đề

Trò chơi đóng vai theo chủ đề là loại trò chơi phổ biến nhất ở trẻ mẫu giáo, nhưng nó lại có cấu trúc tương đối phức tạp. Việc phân tích cấu trúc trò chơi này cho phép thấy rõ những đặc điểm hình thành nhân cách ban đầu ở lứa tuổi mẫu giáo.

a. Chủ đề và nội dung của trò chơi đóng vai theo chủ đề

Trong trò chơi ĐVTCD trẻ em đã phản ánh cuộc sống xung quanh rất đa dạng với các mảng hiện thực được phản ánh vào trò chơi được coi là chủ đề của trò chơi. Do đó chủ đề của trò chơi cũng muôn màu muôn vẻ, có thể kể đến: chủ đề sinh hoạt gia đình, chủ đề bán hàng, chủ đề giao thông vận tải, chủ đề bộ đội, chủ đề dạy học v.v... Phạm vi hiện thực mà trẻ tiếp xúc rộng bao nhiêu. Đầu tuổi mẫu giáo, trẻ còn có ít chủ đề chơi. Thông thường đó là những trò chơi liên quan tới thực tiễn trực tiếp của trẻ em như sinh hoạt gia đình, trường mẫu giáo, bệnh viện v.v... Số lượng chủ đề chơi của trẻ được tăng dần cùng với sự phát triển của chúng.

Chủ đề chơi được phát triển không chỉ theo số lượng mà còn được phức tạp hoá dần và được mở rộng ra. Chẳng hạn cũng là trò chơi theo chủ đề sinh hoạt gia đình, nhưng ở trẻ mẫu giáo bé thường chỉ thể hiện đơn giản như mẹ cho con ăn hay mẹ ru con ngủ, còn ở mẫu giáo lớn mẹ còn đưa con đi khám bệnh hay đưa con đi học, nên trong trò chơi không chỉ có mẹ và con mà còn có những nhân vật khác nữa (mẹ - con

- bác sĩ hoặc mẹ - con - cô giáo). Như vậy cùng một chủ đề nhưng ở mỗi lứa tuổi trẻ lại tái tạo các mặt rất khác nhau của hiện thực cuộc sống.

Do đó bên cạnh chủ đề chơi còn phải chú ý thêm về mặt nội dung. Nội dung của trò chơi là những hoạt động của người lớn mà đứa trẻ nhận thức được và phản ánh vào trò chơi của mình. Đó là những hành động của người lớn với các đồ vật, những mối quan hệ giữa họ với nhau, những yếu tố đạo đức thẩm mỹ..., chẳng hạn trò chơi đi tàu hoả ở các độ tuổi khác nhau thì có nội dung khác nhau. Ở trẻ bé, trò chơi này chỉ diễn ra ở chỗ trẻ bắt chước hành động của người lái tàu và của người đi tàu. Nổi lên ở đây là hành động thực của người lớn với các đối tượng mà trẻ bắt chước được. Việc tái tạo lại những hành động ấy trở thành nội dung cơ bản trong trò chơi của trẻ mẫu giáo bé. Cũng trò chơi ấy, đối với trẻ mẫu giáo nhỡ thì nổi lên hàng đầu lại là những quan hệ xã hội giữa những người trên tàu hoả: ai là người lái tàu, ai là nhân viên trên tàu, ai là hành khách và quan hệ của họ với nhau ra sao... Nhưng dù sao những mối quan hệ này mới chỉ dừng lại ở hình thức bên ngoài. Ở trình độ cao hơn, các cháu mẫu giáo lớn còn quan tâm đến những mối

quan hệ xã hội bên trong như mặt tình cảm, đạo đức của những mối quan hệ đó. Có thể trẻ mô phỏng lại một hành động của một chú bộ đội giúp đỡ cụ già, em bé lên tàu, cũng có thể là hành vi hồng hách của một nhân viên phục vụ đối với hành khách... Do đó đối với nội dung trò chơi ta cần phải quan tâm xem xét khía cạnh tích cực hay tiêu cực của mảng hiện thực mà trẻ em tái tạo. Đời sống xã hội người lớn hết sức phong phú và phức tạp. Bên cạnh những người và việc tốt còn có biết bao yếu tố tiêu cực xen lẫn vào. Điều đó cũng được phản ánh một cách nhạy bén vào trò chơi của trẻ em. Nếu không quan tâm giáo dục thì trẻ có thể chơi những trò tiêu cực như trò say rượu, nhảy tàu, bố mẹ cãi nhau hay cô giáo đánh học trò... Vai trò của người giáo dục không những giúp trẻ có được những chủ đề chơi ngày càng phong phú, rộng lớn mà còn giúp trẻ nắm được những hành động của người lớn trong cuộc sống thực, hiểu được những mối quan hệ qua lại giữa người lớn trong xã hội theo chức năng của mỗi người và đặc biệt là giúp trẻ biết phân biệt được cái xấu, cái đẹp, cái đúng, cái sai trong những quan hệ ấy, nhằm giúp trẻ tái tạo được cái hay, cái đẹp trong các mảng hiện thực xung quanh và tránh bắt chước những hành vi sai trái, thô bạo mà trong cuộc sống xã hội vẫn còn

đầy rẫy.

b. Vai chơi và hành động chơi

Như chúng ta đã biết, trò chơi ĐVTCD xuất hiện là để thoả mãn nhu cầu của trẻ muốn được giống người lớn, mong muốn được làm việc như người lớn. Trong đời thực, trẻ chưa thể thực hiện một chức năng xã hội nào nhưng trong những trò chơi trẻ có thể thực hiện chức năng xã hội của một người nào đó mà trẻ đã trông thấy bằng cách nhập vào một vai, tức làướm mình vào vị trí của người lớn và bắt chước hành động của người đó. Vui chơi là yếu tố quan trọng để tạo nên trò chơi. Đóng vai có nghĩa là tái tạo lại hành động của một người lớn với các đồ vật trong những mối quan hệ nhất định với những người xung quanh. Trong vai chơi trẻ nhận làm một chức năng xã hội của một người nào đó, thường là chức năng mang tính chất nghề nghiệp như lái xe, dạy học, chữa bệnh, bán hàng... đóng vai là con đường để trẻ thâm nhập vào cuộc sống của người lớn xung quanh.

Muốn trở thành một vai nào đó trong trò chơi, điều quan trọng nhất là phải biết thực hiện hành động của vai đó, như bác sĩ thì phải biết khám bệnh, giáo

viên thì phải biết giảng bài, bộ đội thì phải biết bắn súng... Những hành động này xuất phát từ những hành động thực tế mà trẻ trông thấy trong cuộc đời thực hay nghe kể lại. Nhưng thao tác của hành động lại phải phụ thuộc vào đồ chơi (hay vật thay thế). Chẳng hạn trong trường hợp trẻ lấy gậy thay cho con ngựa, khi đó thao tác của trẻ phải phù hợp với cái gậy chứ không phải là con ngựa. Điều này nói lên rằng hành động chơi và cả thao tác chơi đều phải phù hợp với điều kiện thực tế, có nghĩa là để thực hiện vai chơi trẻ không hành động tùy tiện, mà hành động chơi phải xuất phát từ vai chơi được thực hiện trong điều kiện thực tế. Vai trong trò chơi quy định hành động của trẻ đối với đồ vật và cả hành động của trẻ đối với bạn cùng chơi.

Tuy nhiên đây chỉ là hành động mô phỏng, nó không hoàn toàn giống như hành động của người lớn, bởi vì mục đích của hành động chơi không nhằm vào kết quả mà nhằm vào chính quá trình chơi. Ví như một em bé chơi lái xe, thì mục đích của việc lái xe không phải là đi đến một nơi nào đó mà cái chính là mô phỏng lại hành động lái xe của bác tài xế, chỉ khác với bác tài xế là hành động lái xe của em bé không bị phụ

thuộc vào kết quả. Do đó hành động chơi không đòi hỏi phải có thao tác đúng kỹ thuật mà chỉ cần mô phỏng theo hình thức của nó và mang tính khái quát. Chẳng hạn tiêm thì phải chích vào da, còn chích có đúng kỹ thuật không, điều đó không quan trọng.

Chính tính khái quát mang tính ước lệ của hành động chơi cho phép trẻ tiến hành trò chơi trong những điều kiện các đồ chơi khác nhau, như để làm đoàn tàu trẻ có thể dùng ghế xếp thành dãy mà cũng có thể dùng nhiều hòn gạch xếp lại thành hàng.

c. Những mối quan hệ qua lại của trẻ trong trò chơi

Chơi là một loại hoạt động chung đầu tiên và cơ bản của trẻ mẫu giáo, trong đó có hai mối quan hệ qua lại giữa những trẻ em cùng tham gia vào trò chơi: quan hệ chơi và quan hệ thực.

Những quan hệ chơi, đó là những quan hệ qua lại của các vai trong trò chơi theo một chủ đề nhất định, mô phỏng mối quan hệ của người lớn trong xã hội, như quan hệ giữa mẹ và con trong trò chơi gia đình, quan hệ giữa người mua và người bán trong trò chơi bán hàng... Đó là những quan hệ được trẻ quan

tâm và trở thành đối tượng hành động của chúng.

Những quan hệ thực, đó là những quan hệ qua lại giữa những trẻ và những người cùng tham gia vào trò chơi, những người bạn cùng thực hiện một công việc chung. Trẻ tập hợp nhau thành nhóm để bàn bạc với nhau về chủ đề chơi, về việc phân vai, theo thuận với nhau về quy tắc hành vi của vai này hay vai nọ và giải quyết các vấn đề xảy ra trong quá trình chơi.

Trò chơi ĐVTCD là mô hình của những quan hệ xã hội của người lớn và là phương tiện định hướng cho trẻ em vào những mối quan hệ ấy.

Trong trò chơi ĐVTCD, các quan hệ xã hội được bộc lộ ra rõ rệt. Việc thực hiện hành động của vai chơi là phải tạo ra các mối quan hệ với các vai khác nhau. Sức sống của trò chơi ĐVTCD là ở chỗ nó tạo ra được những mối quan hệ giữa các vai. Đó chính là bản chất xã hội của trò chơi ĐVTCD. Hãy nhìn trò chơi "nấu ăn". Em bé bắc nồi (một ống bơ) lên bếp (bằng mẫu gạch vỡ), cho gạo (những lá phượng) vào nồi, lấy đũa (cái que) khuấy khuấy. Một chốc "cơm chín", em lấy mảnh giấy gập lại lót tay bắc nồi xuống rế (một mảnh bìa), rồi đơm cơm ra bát (bằng những nắp hộp con)...

Chuỗi thao tác đó chỉ thuần về kỹ thuật, về nghĩa chưa nói lên bản chất của trò chơi ĐVTCD. Khâu quan trọng nhất của trò chơi này là ở chỗ em bé đóng vai mẹ bê bát cơm và dỗ dành đứa con: "Nào con ăn đi nào, con ngoan nào, mẹ yêu!".

Đó chính là cái ý của trò chơi, là cái cơ bản nhất của nó, đó chính là ý nghĩa xã hội được thể hiện ở những thái độ, những quan hệ mà trẻ thiết lập được giữa các vai.

Trong trò chơi ĐVTCD, nghĩa được biểu hiện ở các đồ vật, mỗi đồ vật có một nghĩa (hoặc gán cho nó một nghĩa nhất định), nhưng lại có rất nhiều ý khác nhau: để làm gì? vì lẽ gì? phục vụ cho ai?

Xin dẫn ra đây một trò chơi ĐVTCD có chứa đựng nhiều mối quan hệ: một nhóm trẻ chơi "bán hàng". Chúng phân công nhau đóng các vai. Em Mai, một em bé nhanh nhẹn hơn cả tự xưng là người bán hàng, chủ động bày hàng lên mặt ghế và quy định đâu là đồ chơi, đâu là quần áo, đâu là song nôi... Những em bé khác tự nhận mình là người đi mua. Chúng xé giấy nhỏ ra làm tiền và đứng xếp hàng trước quầy hàng để lần lượt mua. Em Tuấn cao lớn hơn tự nhận

mình là người bảo vệ cửa hàng. Em đứng nhìn mọi người xếp hàng và nhắc nhở mọi người giữ trật tự. Trong khi chơi trẻ không chỉ thiết lập mối quan hệ giữa người bán và người mua, mà còn có những mối quan hệ phức tạp khác. Trong cửa hàng cũng có người chen lấn, cũng có người chịu nhường nhịn cho các bà mẹ bế con nhỏ (búp bê) lên mua trước... Khi mọi người mua xong và cô bán hàng đã tuyên bố đóng cửa hàng thì em Hiệp tự nhiên quay lại cửa hàng để mua thêm mấy thứ. Vì không có cô bán hàng nên Hiệp phải tự lấy hàng, thế là Tuấn đóng vai bảo vệ đã xông ra bắt quả tang và hô hoán: "Kẻ cắp, kẻ cắp". Hiệp phải phân bua với mọi người sau đó mới được thả về.

Trò chơi của trẻ, đó chính là cái xã hội người lớn thu nhỏ lại và cũng chứa đầy những mối quan hệ phức tạp.

Những mối quan hệ xã hội được mô phỏng vào trò chơi có một đặc điểm đáng lưu ý là nó làm nảy sinh luật lệ hành động của các vai, buộc trẻ phải tuân theo như là những quy tắc xã hội (sẽ biến thành luật chơi). Chơi như thế, đứa trẻ tự truyện chấp nhận những chuẩn mực của đời sống xã hội, của hàng quan hệ giữa người lớn với nhau, giữa trẻ em với

người lớn... Chẳng hạn người mua phải trả tiền (dù chỉ là mảnh giấy nhỏ) mới lấy được hàng, vì nếu không tuân theo trật tự ấy thì bị coi là đồ ăn cắp. Như vậy là luật lệ hành động của các vai được nảy sinh từ những mối quan hệ được xác lập giữa những trẻ em tham gia vào trò chơi. Những trò chơi theo nhóm như vậy làm bộc lộ những mối quan hệ xã hội một cách rõ ràng và hành vi của trẻ phải phục tùng chuẩn mực do các mối quan hệ đó quy định. Sự phát triển đó là điều kiện quan trọng nhất để nhận biết chính nguyên lý của luật chơi và đó cũng là cơ sở nảy sinh bản thân "Trò chơi có luật".

d. Đồ chơi và hoàn cảnh chơi

Để cho hoạt động vui chơi được tiến hành, cần phải có đồ chơi. Có hai loại đồ chơi: loại thứ nhất là những đồ chơi do người lớn làm cho trẻ, mô phỏng theo những đồ vật thực, như con búp bê, cái bát, cái thìa, ô tô bằng nhựa... được gọi là đồ chơi hình tượng. Loại thứ hai là những vật thay thế cho đồ vật thực. Trong khi thực hiện hành động của vai chơi trẻ không có được những đồ vật tương ứng. Để cho hành động được tiến hành theo chủ đề và nội dung chơi đã được đặt ra, trẻ cần phải lấy các đồ vật khác để thay thế cho

đồ vật thực tương ứng. Chẳng hạn trẻ dùng cái gối thay cho em bé, dùng ghế thay cho toa tàu, dùng gậy thay cho con ngựa... Do đồ chơi không phải là đồ vật thực tương ứng với hành động của vai mà chỉ là vật thay thế nên khi trẻ thao tác với đồ vật thay thế thì những thao tác này không tương ứng với hành động của vai, từ đó buộc trẻ phải tưởng tượng ra một hoàn cảnh chơi tương ứng. Chẳng hạn khi đóng vai người lái tàu, lẽ ra cần phải có đầu tàu thực và vòng tay lái ("vô lăng") thực, thì ở đây chỉ có mấy cái ghế xếp vào nhau. Hoạt động của vai người lái tàu là ngồi ở đầu tàu thực và cầm vào vòng tay lái thực, nhưng trẻ đã phải ngồi lên ghế, tay cầm vào thành ghế (là những vật thay thế), mồm kêu "tu, tu" thay cho tiếng còi tàu, từ đó làm nảy sinh ra một hoàn cảnh tưởng tượng ở trong đầu đứa trẻ đang "lái tàu".

Nhiều công trình nghiên cứu trò chơi của trẻ mẫu giáo đã nhận định rằng, do đồ chơi chỉ là vật thay thế nên thao tác chơi của trẻ không trùng với hành động của vai, đó là lý do làm nảy sinh hoàn cảnh tưởng tượng (tức là hoàn cảnh chơi). Từ đó cần phải nhấn mạnh rằng, hành động chơi không được sinh ra từ hoàn cảnh tưởng tượng mà ngược lại, hoàn cảnh

tưởng tượng lại được sinh ra từ hành động chơi (tức là khi thao tác với đồ vật thay thế không trùng với hành động của vai). Nói cách khác, hoạt động chơi của trẻ đã tạo ra kết quả và hoàn cảnh chơi tưởng tượng (A.N.Lêônchiep) (14). Có nghĩa là hoạt động chơi làm nảy sinh trí tưởng tượng chứ không phải trí tưởng tượng có trước khi chơi, mà đó là kết quả của hoạt động chơi. Điều đó được chứng minh bằng nhiều thực nghiệm và quan sát. Ta dễ dàng nhận thấy là, khi trẻ không chơi thì không tưởng tượng ra hoàn cảnh chơi. Ví dụ, một nhóm trẻ đang chơi trò "chở hàng hoá", chúng định cùng hai khúc gỗ để làm đôi ngựa kéo. Một em khác không chơi mà chỉ ngồi ngoài xem, vội lên tiếng phê phán: "Ai lại có con ngựa như thế?". Lúc này em đúng là một nhà "hiện thực". Nhưng ngồi mãi chán quá, em ấy cũng lại tham gia trò chơi, và bây giờ thì em lại rất hăng hái đi tìm những khúc gỗ khác để làm thêm nhiều xe ngựa chở hàng cho nhanh hơn.

Như vậy là nếu trẻ không chơi thì không nảy sinh ra hoàn cảnh chơi tưởng tượng, lúc đó khúc gỗ vẫn hoàn khúc gỗ chứ không thể nào lại là con ngựa được. Đến lượt nó, khi trí tưởng tượng được hình thành thì nó lại giúp cho trò chơi bay bổng hơn, vui

hơn.

6. Vai trò của trò chơi trong sự phát triển tâm lý của trẻ mẫu giáo

Những phẩm chất tâm lý và những đặc điểm nhân cách của trẻ em mẫu giáo được phát triển mạnh mẽ nhất là trong hành động vui chơi.

a. Hoạt động vui chơi ảnh hưởng mạnh tới sự hình thành tính chủ định của quá trình tâm lý. Trong trò chơi, ở trẻ bắt đầu hình thành chú ý có chủ định và ghi nhớ có chủ định. Khi chơi trẻ tập trung chú ý hơn và ghi nhớ được nhiều hơn. Bởi vì bản thân trò chơi đòi hỏi trẻ phải tập trung vào những đối tượng được đưa vào tình huống của trò chơi và nội dung của chủ đề. Nếu đứa trẻ không chú ý và nhớ những điều kiện của trò chơi thì nó sẽ hành động tung tăng và có nguy cơ là bị các bạn cùng chơi đuổi đi. Để trò chơi được thành công buộc đứa trẻ phải tập trung chú ý và ghi nhớ một cách chủ định.

b. Tình huống trò chơi và những hành động của vai chơi ảnh hưởng thường xuyên tới sự phát triển của hoạt động trí tuệ của trẻ mẫu giáo. Trong trò chơi đứa trẻ học hành động với tính chất tượng trưng. Vật

thay thế trở thành đối tượng của tư duy. Trong khi hành động với vật thay thế trẻ em học suy nghĩ về đối tượng thực. Dần dần những hành động chơi với các vật thay thế được rút gọn và mang tính khái quát, nhờ đó hành động chơi với các vật thay thế bên ngoài (hành động vật chất) được chuyển vào bình diện bên trong (bình diện tinh thần). Như vậy trò chơi góp phần rất lớn vào việc chuyển tư duy từ bình diện bên ngoài (tư duy trực quan - hành động) vào bình diện bên trong (tư duy trực quan - hình tượng). Trò chơi còn giúp trẻ tích lũy biểu tượng làm cơ sở cho hoạt động tư duy. Đồng thời những kinh nghiệm được rút từ các mối quan hệ qua lại trong lúc chơi cho phép đứa trẻ đứng trên quan điểm của những người khác để phán đoán hành vi sắp xảy ra của họ, trên cơ sở đó mà lập kế hoạch hành động và tổ chức hành vi của bản thân mình sao cho phù hợp.

c. Vui chơi ảnh hưởng rất lớn đến sự phát triển ngôn ngữ của trẻ mẫu giáo. Tình huống trò chơi đòi hỏi mỗi đứa trẻ tham gia vào trò chơi phải có một trình độ giao tiếp bằng ngôn ngữ nhất định. Nếu đứa trẻ không diễn đạt được mạch lạc nguyện vọng và ý kiến của mình đối với trò chơi, nếu nó không hiểu

được những lời chỉ dẫn hay bàn bạc của các bạn cùng chơi thì nó không thể nào tham gia trò chơi được. Để đáp ứng được những yêu cầu của việc cùng chơi, trẻ phải phát triển ngôn ngữ một cách rõ ràng mạch lạc. Chơi chính là điều kiện kích thích trẻ phát triển ngôn ngữ một cách nhanh chóng.

d. Trò chơi ĐVTCD có ý nghĩa quyết định đối với sự phát triển trí tưởng tượng của trẻ mẫu giáo. Trong hoạt động vui chơi đưa trẻ học thay thế đồ vật này bằng đồ vật khác, nhận đóng các vai khác nhau. Năng lực này là cơ sở để phát triển trí tưởng tượng. Chính hoạt động vui chơi của trẻ đã làm nảy sinh hoàn cảnh chơi, tức là làm nảy sinh trí tưởng tượng (xem thêm phần "đồ chơi và hoàn cảnh").

Trong khi chơi trẻ thả sức mà suy nghĩ tìm tòi, thả sức mà ước mơ tưởng tượng. Trong khi chơi (đặc biệt là ở trò chơi đóng vai) trẻ có thể làm bất cứ việc gì, nào lái xe, chữa bệnh... thậm chí bay cả vào vũ trụ. Một bé trai yếu ớt vẫn có thể tưởng mình là một lực sĩ, một bé gái xấu xí vẫn tưởng mình như là cô tiên. Không những thế, trẻ có thể có bất cứ cái gì mình muốn, muốn có ngựa thì dùng chiếc gậy hay tàu lá cau, muốn có đồ trang điểm như hoa tai, vòng tay, vòng cổ để làm

cô dâu hay nàng công chúa thì chỉ việc tết lá, khâu hoa...

Những hình ảnh tưởng tượng vừa ngây thơ vừa phi lý này không chỉ đem lại cho tuổi thơ niềm hạnh phúc mà còn cần cho mỗi người sau này lớn lên, dù đó là người lao động hơen tay, nhà khoa học hay người nghệ sĩ. Phương tiện có hiệu quả nhất để nuôi dưỡng trí tưởng tượng, đó là trò chơi.

Ở trẻ mẫu giáo, trong hoạt động vui chơi trí tưởng tượng càng được phát triển thêm một bước căn bản: chuyển tưởng tượng từ bình diện bên ngoài vào bình diện bên trong. Nếu trước đây quá trình tưởng tượng của trẻ gắn liền với đồ chơi và hành động chơi (tức là gắn liền với tình huống chơi trước mắt), thì bây giờ những vật thay thế cũng như trong hành động chơi không nhất thiết phải có, trẻ đã biết hình dung những cái đó trong óc, biết xây dựng tình huống mới trong trí tưởng tượng của mình. Chẳng hạn ở trò chơi "tàu thủy", một em đóng vai thuyền trưởng, tuy chỉ đứng trên chiếc ghế mà vẫn tưởng tượng được là mình đang vượt đại dương, đã chống chọi với phong ba bão táp như thế nào. Khi mẹ em gọi về ăn cơm thì em đã nói: "Khoan hãy, để cho con tàu vượt qua cơn bão này đã?". Như vậy trò chơi đã giúp trẻ phát triển trí tưởng

tượng với hình thức hướng nội, còn gọi là tượng tượng thâm, hay tượng tượng bên trong. Đây mới là dạng tượng tượng đích thực.

e. Trò chơi ĐVTGD tác động rất mạnh đến sự phát triển của đời sống tình cảm của trẻ mẫu giáo. Đưa trẻ lao vào trò chơi với tất cả tinh thần say mê của nó. Trong khi vui chơi trẻ tỏ ra rất vui sướng và nhiệt tình. Khi phản ánh vào trò chơi những mối quan hệ giữa người và người và nhập vào những mối quan hệ đó thì những rung động mang tính người được gọi lên ở trẻ. Hơn nữa, thái độ vui vẻ hay buồn rầu của trẻ lại còn tùy thuộc vào hoàn cảnh được tạo nên bởi trí tưởng tượng. Do đó trong trò chơi trẻ đã biểu hiện được tình người, như thái độ chu đáo ân cần, sự đồng cảm, tinh thần tương trợ và những phẩm chất đạo đức khác. Trò chơi tác động mạnh đến trẻ em trước hết chính là vì nó thâm nhập một cách dễ dàng hơn cả vào thế giới tình cảm của chúng, mà tình cảm đối với trẻ lại là động cơ hành động mạnh mẽ nhất.

Đứa trẻ bị hấp dẫn bởi trò chơi đến mức say mê, vì qua trò chơi trẻ cảm nhận được cái hay, cái đẹp trong xã hội người lớn bằng con mắt trẻ thơ. Những tình cảm mà trẻ bộc lộ trong trò chơi là tình cảm chân

thực thẳng thắn, không có gì là giả tạo. Không bao giờ đưa trẻ thờ ơ với cái mà nó biểu hiện khi nhập vai. "Người mẹ" thực sự buồn rầu khi "đứa con" không biết vâng lời, người "phi công" thực sự lo lắng khi "chiếc máy bay" của mình bị hỏng và người "thuyền trưởng" hết sức vui mừng vì vượt qua được một cơn bão biển.

Những hành động đó trong khi chơi giúp cho đời sống tình cảm của trẻ ngày càng phong phú và sâu sắc.

g. Phẩm chất ý chí của trẻ mẫu giáo được hình thành mạnh mẽ trong trò chơi, đặc biệt là trò chơi ĐVTVD. Khi tham gia vào trò chơi, nhập vai quan hệ với các bạn cùng chơi luật trẻ phải đem những hành động của mình phục tùng những yêu cầu nhất định bắt nguồn từ ý đồ chung của cuộc chơi do đó trẻ buộc phải điều tiết hành vi của mình theo quan hệ giữa vai mình đóng với các vai khác sao cho phù hợp những quy tắc của trò chơi do trẻ thoả thuận. Việc thực hiện quy tắc của trò chơi trở thành một trong những yếu tố bản của trò chơi, làm cho các thành viên trong đó hợp tác chặt chẽ với nhau để tiến hành một hoạt động chung là chơi với nhau. Từ đó mà trẻ biết điều tiết hành vi của mình theo chuẩn mực xã hội thông qua vai mình đóng,

biết điều khiển hành vi của mình bằng ý chí, đặt ý muốn riêng phục tùng mục đích chung của nhóm chơi.

Qua trò chơi, trẻ còn được hình thành những phẩm chất ý chí như tính mục đích, tính kỷ luật, tính dũng cảm. Những đức tính này do nội dung trò chơi quyết định. Nếu trẻ đóng vai người lính gác thì phải thực hiện kỷ luật thật nghiêm chỉnh, nếu trẻ đóng vai người cứu thương thì phải tận tình, chu đáo, nếu trẻ đóng vai lái xe thì phải bình tĩnh, nhanh nhẹn, hoạt bát v.v...

Như vậy hoạt động vui chơi mà trung tâm là trò chơi ĐVTCD ở tuổi mẫu giáo thực sự đóng vai chủ đạo. Ý nghĩa chủ đạo thể hiện trước hết là ở chỗ nó giúp trẻ giải quyết mâu thuẫn trong bước phát triển từ tuổi ấu nhi lên tuổi mẫu giáo. Mâu thuẫn ở đây là nguyện vọng muốn làm như người lớn nhưng khả năng thì lại còn quá non yếu. Do đó trẻ phải thoả mãn nguyện vọng này trong trò chơi ĐVTCD. Thông qua vui chơi và hành động chơi với những mối quan hệ giữa bạn bè cùng chơi, trẻ tiếp thu kinh nghiệm xã hội loài người, mở ra một chặng đường phát triển mới về chất. Đó là giai đoạn đầu tiên của quá trình hình thành nhân cách, chuẩn bị cho bước phát triển sau.

- Nhờ có trò chơi ĐVTCD, trẻ em không tự coi mình bằng con mắt tự kỷ trung tâm như lúc 3 tuổi trở xuống, mà là một người, như một nhân vật của đời sống xã hội, đảm nhiệm một chức năng xã hội. Thế là bằng trò chơi, trẻ em tự biến mình thành một nhân vật của xã hội, một con người như mọi người (vì có thể đóng bất cứ vai nào).

Trò chơi là phương tiện phát triển toàn diện nhân cách của trẻ, qua việc phát triển các chức năng tâm lý như đã trình bày ở trên mà phát triển các mặt của nhân cách: trí tuệ, thể chất, đạo đức, thẩm mỹ.

Trò chơi là hoạt động chủ đạo của trẻ mẫu giáo vì nó tạo ra những nét tâm lý đặc trưng cho tuổi mẫu giáo, mà nổi bật hơn hết là tính hình tượng và tính dễ xúc cảm, khiến cho nhân cách của trẻ mẫu giáo mang tính độc đáo khó tìm thấy ở các lứa tuổi khác.

Khi xác nhận rằng vui chơi là hoạt động chủ đạo của trẻ mẫu giáo thì việc tổ chức các trò chơi cho trẻ là cực kỳ quan trọng và có ý nghĩa giáo dục to lớn. Tổ chức trò chơi chính là tổ chức cuộc sống của trẻ, trò chơi là phương tiện để trẻ học làm người.

A.X.Macarencô đã viết: "Trò chơi có một ý

nghĩa rất quan trọng đối với trẻ". Ý nghĩa này chẳng khác gì ý nghĩa của sự hoạt động, sự làm việc và sự phục vụ đối với người lớn. Đứa trẻ thể hiện như thế nào trong trò chơi thì sau này trong phần lớn trường hợp nó cũng thể hiện như thế trong công việc. Vì vậy một nhà hoạt động trong tương lai trước tiên phải được giáo dục trong trò chơi. Toàn bộ lịch sử của mỗi con người là một nhà hoạt động hay một cán bộ có thể quan niệm như là một quá trình phát triển của trò chơi, một sự chuyển dịch dần từ sự tham gia vào trò chơi sang sự thực hiện các công việc. Cũng vì vậy mà ta có quyền gọi trò chơi là trường học của cuộc sống.



II. CÁC DẠNG HOẠT ĐỘNG KHÁC CỦA TRẺ MẪU GIÁO

TÀI LIỆU DẠY HỌC CHO TRẺ EM LỨA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỨA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG ĐẾN 6 TUỔI)
→ Chương 6: CÁC DẠNG HOẠT ĐỘNG CỦA TRẺ MẪU GIÁO (TỪ 3 ĐẾN 6 TUỔI)

1. Sự nảy sinh những yếu tố của hoạt động học tập

Hoạt động học tập là hoạt động lấy khái niệm khoa học làm đối tượng, động cơ của các hoạt động này là chiếm lĩnh tri thức khoa học của loài người đã tích lũy được. Hoạt động học tập là dạng hoạt động chủ đạo của học sinh phổ thông và chỉ đến tuổi học sinh phổ thông dạng hoạt động này mới phát triển tới mức chính thức, còn trước đó, ở tuổi mẫu giáo, hoạt động học tập đang ở thời kỳ phôi thai.

Đặc điểm của hoạt động học tập là tính hệ thống của đối tượng hoạt động được thể hiện trong chương trình của các môn học và các môn học được cấu tạo theo lôgic nội tại của các bộ môn khoa học tương ứng.

Hoạt động học tập được tiến hành trong các hình thức được tổ chức chặt chẽ (có thể ở trên lớp,

ngoài trời, trong xưởng trường hay ngoài vườn trường...) gọi là giờ học và các hình thức khác.

Hoạt động học tập không phải là một hoạt động tự do, mà mang tính chất bắt buộc. Điều đó thể hiện ở những nhiệm vụ học tập mà học sinh phải thực hiện để đạt tới mục đích định trước trong điều kiện dạy học có tổ chức chặt chẽ. Nó đòi hỏi học sinh phải có kỹ năng và thói quen của hoạt động trí tuệ, có hứng thú nhận thức bền vững.

Việc học tập của học sinh là một nghĩa vụ đối với xã hội. Đến 6 tuổi hầu hết trẻ em đều được đi học, cũng là để thực hiện nghĩa vụ của mình đối với xã hội. Hoạt động học tập còn đòi hỏi người học phải biết tự kiểm tra, tự đánh giá.

Ở lứa tuổi mẫu giáo hoạt động học tập với ý nghĩa đầy đủ như trình bày ở trên là chưa thể có được mà nó sẽ được hình thành đầy đủ ở lứa tuổi học sinh. Nhưng trong nhiều hoạt động, đặc biệt là hoạt động vui chơi, ở trẻ mẫu giáo đã xuất hiện những yếu tố của hoạt động học tập.

Trong cuộc sống hàng ngày trẻ đã tiếp thu được một lượng tri thức đáng kể về thế giới xung

quanh do trẻ trực tiếp nhìn thấy, nghe thấy và sờ thấy được hoặc là người lớn kể lại qua các câu chuyện, phim ảnh. Nhờ đó thế giới biểu tượng của trẻ cũng phong phú dần lên và làm nảy sinh tính ham hiểu biết, hứng thú nhận thức đối với những điều mới lạ. Sự phát triển lòng ham hiểu biết của trẻ trong suốt thời kỳ mẫu giáo được thể hiện ở sự tăng lên mạnh mẽ ở số lượng và sự biến đổi tính chất trong những câu hỏi của trẻ. Nếu lúc 3-4 tuổi trẻ chỉ có một số câu hỏi không nhiều lắm hướng vào việc tìm hiểu thế giới xung quanh, thì đến 5-6 tuổi những câu hỏi tìm hiểu cái mới đã trở nên chiếm ưu thế. Nhiều trẻ em đã quan tâm đặc biệt đến nguyên nhân của những hiện tượng muôn màu muôn vẻ, và những mối quan hệ giữa thúng trong thế giới tự nhiên, trong đời sống xã hội, như: "Tại sao có mưa?", "Tại sao bàn tay có 5 ngón?", "Vua Quang Trung và ông Mác ai nhiều tuổi hơn?". Dưới đây là một loạt câu hỏi liên tục của một cháu bé 5 tuổi (tên là Ngô Bích Hiền): "Gió từ đâu ra, Mây sao bay được? Ai sinh ra nước? Ai sinh ra trời? Mẹ sinh ra Hiền? Ai sinh ra đất?... làm cho người lớn cũng phải lúng túng.

Nhưng lòng ham hiểu biết của trẻ mẫu giáo

vẫn chưa đủ để bảo đảm thái độ sẵn sàng học tập, tiếp thu tri thức một cách có hệ thống trong các môn học. Thường thì sự hứng thú đối với một hiện tượng nào đó xuất hiện nhanh chóng ở trẻ cũng lại biến mất ngay và liền được thay thế bằng một hứng thú khác. Chỉ trong những trường hợp cá biệt, có trẻ mẫu giáo hứng thú bền vững hơn và phân hoá vào các lĩnh vực chuyên biệt của tri thức khoa học. Chẳng hạn có trẻ mới 4 tuổi mà đã thích tìm hiểu các phép tính số học; có cháu chưa đầy 3 tuổi đã đọc được chữ, có cháu lại ham mê với những quy luật của tiếng mẹ đẻ. Điều đó có thể dẫn tới những kết quả kỳ diệu ở những em bé có năng khiếu hay "thần đồng". Tất nhiên đó chỉ là những trường hợp ngoại lệ không mang tính phổ biến ở lứa tuổi mẫu giáo. Thường những hứng thú bền vững chỉ xuất hiện ở trẻ em vào cuối tuổi mẫu giáo lớn và chỉ trong những điều kiện việc dạy dỗ có tổ chức tốt.

Để hình thành những hứng thú bền vững và nảy sinh những kỹ năng hoạt động trí tuệ, chuẩn bị cho trẻ vào trường phổ thông, người ta đã dạy trẻ trong các hình thức có tổ chức đặc biệt gọi là "tiết học". Đó là một khoảng thời gian nhất định được tăng dần lên theo lứa tuổi (ở lứa tuổi mẫu giáo bé khoảng 10 - 15 phút; ở lứa

tuổi mẫu giáo nhớ từ 15 - 20 phút; ở lứa tuổi mẫu giáo lớn từ 20 - 25 phút). Trong khoảng thời gian ấy người ta dạy trẻ những tri thức, những kỹ năng tương đối có hệ thống về các lĩnh vực của đời sống tự nhiên và xã hội xung quanh trẻ theo một chương trình nhất định (nhưng còn khác xa với chương trình các môn học ở trường phổ thông) nhằm chính xác hoá và hệ thống hoá những tri thức vô cùng phong phú nhưng còn hết sức tản mạn mà trẻ đã thu lượm được trong sinh hoạt hàng ngày ở mọi nơi, mọi lúc. Đồng thời trong các tiết học, người ta bắt đầu đề ra cho trẻ những yêu cầu nhất định về mức độ và chất lượng lĩnh hội các tri thức, đồng thời luyện tập cho trẻ những kỹ năng nghe và làm theo lời chỉ dẫn của cô giáo để thực hiện các nhiệm vụ cụ thể do cô đề ra.

"Tiết học" ở trường mẫu giáo thường mang tính tích hợp và lấy trò chơi làm phương pháp chủ yếu, nhằm tiếp nhận một lĩnh vực văn hoá nào đó, chứ không phải là để lĩnh hội một mỹ học, được cấu trúc theo lôgic nội tại của một khoa học tương ứng. Chẳng hạn ở trường mẫu giáo chỉ có các tiết học hát, hệ vận động theo nhạc chứ không có những giờ học chuyên biệt như "xướng âm", "luyện thanh"... Hoặc để hình

thành những biểu tượng toán học sơ đẳng cho trẻ, người ta có thể tổ chức các trò chơi giúp trẻ nhận ra các tương quan giữa những phần tử trong các tập hợp hay nhận ra các hình hình học... Nghĩa là trong "tiết học" người ta giúp trẻ nắm tri thức đời sống được hệ thống hoá và chính xác hoá dần, hay tri thức tiền khoa học. Việc dạy học trong các tiết học có một ý nghĩa quan trọng đối với việc làm nảy sinh các yếu tố của hoạt động học tập ở trẻ mẫu giáo.

Khác với "giờ học" ở trường phổ thông, một hình thức dạy học có tổ chức chặt chẽ, có những yêu cầu nghiêm ngặt về việc tiếp thu tri thức, tiết học ở trường mẫu giáo được tổ chức linh hoạt hơn, mang tính tích hợp hơn, trong đó trò chơi giữ một vị trí quan trọng. Những quan sát đã cho thấy suốt thời kỳ mẫu giáo trò chơi là phương tiện lĩnh hội tri thức có hiệu quả hơn là việc học tập trực tiếp đơn thuần.

Trong tiết học ở mẫu giáo, chủ yếu là thông qua các trò chơi, niềm hứng thú đối với các lĩnh vực tự nhiên và xã hội có khả năng xuất hiện ở hầu hết trẻ em mẫu giáo. Ở đây người ta đã dạy trẻ những tri thức mang tính hệ thống nhất định, trong đó những quan hệ chủ yếu của các hiện tượng vốn có ở mỗi lĩnh vực

trong hiện thực đều được bộc lộ trước trẻ em. Trong lĩnh vực toán học, đó là quan hệ giữa thước đo và vật cần đo, giữa bộ phận và toàn thể, giữa đơn vị và tập hợp; trong giới hữu sinh, đó là quan hệ giữa các đặc điểm cấu tạo bên ngoài của động vật và thực vật với những điều kiện sống của chúng... Tóm lại là cho trẻ bắt đầu tiếp cận với quy luật chung của sự vật và hiện tượng xung quanh, trẻ em rất thích theo dõi biểu hiện của những quy luật chung trong những trường hợp riêng. Trước mắt chúng có biết bao điều mới lạ trong thế giới xung quanh mà chúng khao khát muốn hiểu. Dần dần trẻ cảm nhận thấy rằng chính học tập ở trường phổ thông mới là con đường dẫn tới những khám phá kỳ diệu ấy.

Hứng thú của trẻ dần dần được phân hoá và bền vững, tạo nên ở trẻ nguyện vọng được học tập để tiếp thu tri thức mới. Cùng với trò chơi, "tiết học" còn giúp trẻ hình thành kỹ năng sơ đẳng của hoạt động học tập. Kỹ năng đó đòi hỏi trước hết phải hiểu ý nghĩa của nhiệm vụ học tập như là một nhiệm vụ cần phải thực hiện, từ đó biết phân biệt nhiệm vụ học tập với các nhiệm vụ khác trong thực tế sinh hoạt và trong trò chơi.

Thường trẻ mẫu giáo chỉ thích tiếp nhận nhiệm vụ học tập trong trường hợp mà những tri thức, kỹ năng ở đây có thể vận dụng ngay vào trò chơi, vào hoạt động tạo hình hoặc vào một hình thức hoạt động hấp dẫn nào đó.

Trong hoạt động vui chơi, đặc biệt là trong các "tiết học", người lớn đánh giá công việc trẻ em, so sánh tiến trình và kết quả việc làm của đứa trẻ này với đứa trẻ khác. Điều này làm cho trẻ bắt đầu tự kiểm tra những hành động của mình và đánh giá những tri thức và kỹ năng của mình một cách đúng đắn hơn. Nhờ vậy những kỹ năng tự kiểm tra và tự đánh giá sẽ được hình thành.

Trong thời kỳ mẫu giáo hoạt động học tập tuy chưa đạt tới dạng chính thức nhưng đã xuất hiện những yếu tố cần thiết (như tính chủ định của các quá trình tâm lý, ý thức nghĩa vụ, bước đầu tự kiểm tra, tự đánh giá...). Việc tổ chức trò chơi có định hướng cùng với việc tổ chức các "tiết học" vừa sức và hợp với đặc điểm phát triển của trẻ mẫu giáo sẽ làm thúc đẩy những yếu tố của hoạt động học tập được nảy sinh một cách thuận lợi, chuẩn bị tốt cho trẻ học tập ở trường phổ thông sau này.

2. Những hình thức sơ đẳng của hoạt động lao động

Hoạt động lao động là một loại hoạt động nhằm tạo ra những sản phẩm có ích cho xã hội, những giá trị vật chất và tinh thần cần thiết cho loài người. Đó là hình thức hoạt động cơ bản của người lớn, nó đòi hỏi những điều kiện thể lực và tâm lý cao.

Hoạt động lao động cũng không phải là loại hoạt động mang tính tự do, thoải mái mà nó mang tính chất bắt buộc. Trong quá trình lao động, người lao động phải phục tùng việc chế tạo ra sản phẩm đã dự định trước, và công việc lao động thường gặp không ít khó khăn, đòi hỏi một sự nỗ lực ý chí để khắc phục những trở ngại bên ngoài hay bên trong có thể xảy ra.

Tham gia vào một hình thức lao động cũng cần có những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo nhất định nhằm tạo ra những sản phẩm nhất định. Tất cả những đặc điểm này của lao động đòi hỏi người lao động cần phải có những phẩm chất tâm lý phát triển đến một mức độ nhất định.

Lao động là nghĩa vụ của mỗi người đối với xã hội và bản thân. Việc tự giác tham gia vào hoạt động

lao động đòi hỏi trước hết người lao động phải hiểu nghĩa vụ đó, phải có nguyện vọng hành động để mang lại kết quả cho mình và cho người khác.

Lao động (đặc biệt là lao động công nghiệp) đòi hỏi phải có một trình độ tư duy khoa học, nắm được quy luật của việc làm ra sản phẩm, lập được kế hoạch hành động của mình, nắm được kỹ thuật, có tính sáng tạo, tính kỷ luật... có nghĩa là đòi hỏi phải có một nhân cách vững vàng và tích cực.

Những phẩm chất tâm lý nói trên chưa thể có được ở trẻ mẫu giáo nhưng tiền đề của chúng đang được hình thành trong lứa tuổi này. Việc hình thành những tiền đề cần thiết cho hoạt động lao động ở tuổi mẫu giáo lại được diễn ra theo con đường đặc biệt, chủ yếu ở bên ngoài việc thực hiện nhiệm vụ lao động trong trò chơi.

Trẻ làm quen bước đầu với hoạt động lao động khi chúng quan sát người lớn làm việc hay thông qua chuyện kể, tranh vẽ. Đặc biệt trong các cuộc chơi, trẻ tái tạo lại những hành động lao động và những mối quan hệ giữa những người lớn với nhau, qua đó mà thu nhận được những biểu tượng cần thiết về lao

động, về ý nghĩa xã hội và tính chất hợp tác của nó. Thông qua trò chơi, ở trẻ cũng được hình thành những hình thức đầu tiên của sự phân công và hợp tác của những người lao động, nói đúng hơn là trẻ học lao động.

Trong những hình thức hoạt động có sản phẩm (vẽ, nặn, cắt, dán...) trẻ mẫu giáo đã biết thực hiện những hành động nhằm tạo ra một kết quả nhất định. Trong hoạt động đó ở trẻ hình thành nên những kỹ năng cần thiết như tự đề ra cho mình một mục tiêu nhất định và lập kế hoạch để đạt tới mục tiêu đó. Việc thực hiện những nhiệm vụ học tập đơn giản cũng góp phần hình thành ở trẻ sự tự kiểm tra, tự đánh giá công việc của mình. Tất cả những điều đó là tiền đề cần thiết để hình thành nên hoạt động lao động. Tuy nhiên những tiền đề đó còn bị tản mạn trong nhiều hình thức hoạt động khác nhau. Để thống nhất lại cần phải hình thành ở trẻ em những hình thức sơ đẳng của hoạt động lao động, trước hết là hướng dẫn trẻ thực hiện những nhiệm vụ lao động đơn giản nhằm đạt được một kết quả cụ thể như làm trực nhật (bê thức ăn và chia thìa bát cho các bạn), chăm sóc cây cối, hay động vật nuôi trong nhà, làm các đồ vật đồ chơi đơn giản

(bằng giấy, vải vụn, hay hạt...)). Đây là những nhiệm vụ lao động đối với trẻ em, đòi hỏi chúng phải cố gắng để đạt được tới mục đích đã đề ra và đạt một kết quả nhất định. Việc thực hiện nhiệm vụ đó sẽ trở thành một hành động lao động chỉ khi nào trẻ em ý thức được ý nghĩa và tính chất bắt buộc của việc tạo ra kết quả, khi nào trẻ em vươn tới kết quả theo một phương hướng rõ rệt.

Những hình thức hướng dẫn trẻ em hợp tác với nhau trong nhiệm vụ lao động chung có một ý nghĩa quan trọng. Nếu công việc của mỗi đứa trẻ được coi là một bộ phận công việc của cả nhóm và kết quả lao động của những đứa trẻ riêng biệt được đánh giá trên cơ sở kết quả chung của toàn nhóm, chất lượng công việc của mỗi đứa trẻ có ý nghĩa quyết định đối với công việc của toàn nhóm, thì điều đó sẽ tạo ra ở đứa trẻ một ý thức hợp tác, tinh thần trách nhiệm và sự quan tâm tới công việc chung và đó là những điều cần thiết cho việc hình thành con người lao động kiểu mới sau này.

Chúng ta đã biết rằng những điều kiện để trẻ phối hợp hoạt động với nhau đã có ngay trong trò chơi, nhưng việc thực hiện nhiệm vụ lao động khác với trò

chơi một cách căn bản. Ở đây tính chất của các mối quan hệ qua lại giữa các thành viên bắt đầu được điều chỉnh bởi tính tất yếu là phải tạo ra một kết quả nhất định, một sản phẩm có chất lượng nhất định, tức là tạo ra những điều kiện đặc trưng cho các hành động lao động mà những điều kiện này lại không có được trong trò chơi.

Tuy nhiên cần phải quan niệm rằng, do đặc điểm phát triển về thể chất và tâm lý của trẻ mẫu giáo còn khác xa với người lớn nên không thể có được những hình thức thuần túy của hoạt động lao động ở lứa tuổi này, thường những nhiệm vụ lao động được tổ chức gắn liền với trò chơi. Nhiều công trình nghiên cứu cho thấy rằng ở lứa tuổi mẫu giáo kết quả của việc thực hiện những nhiệm vụ lao động thuần túy thấp hơn nhiều so với kết quả của việc thực hiện nhiệm vụ đã được đưa vào trò chơi. Chẳng hạn, ở một lớp mẫu giáo người ta đề nghị trẻ làm những hộp giấy bằng cách tổ chức một trò chơi, trong đó trẻ em đóng vai các bác công nhân của nhà máy đóng thùng. Trong tình huống trò chơi này, hầu hết trẻ em đều hăng hái và cố gắng làm việc không mệt mỏi. Trong trường hợp này, kết quả đạt được tốt hơn nhiều so với khi trẻ thực hiện

công việc này như một nhiệm vụ lao động thuần túy. Chính trong lúc vừa làm vừa chơi này, những hành động của trẻ giống với lao động thực sự của người lớn nhiều hơn.

Hơn nữa, điều quan trọng không phải là làm sao cho những hành động lao động của trẻ mẫu giáo thực sự mang lại kết quả cao, mà điều chủ yếu là làm sao để trẻ hiểu được thế nào là lao động. Cần tổ chức cho trẻ tham gia những hình thức lao động đơn giản nhằm xuất hiện những tiền đề của hoạt động lao động. Đó mới là ý nghĩa to lớn của việc giáo dục lao động ở lứa tuổi mẫu giáo, chuẩn bị cho trẻ em bước vào cuộc sống tương lai với tư cách là một người lao động, một thành viên của xã hội.

Từ việc phân tích trên đây về các dạng hoạt động của trẻ mẫu giáo chúng ta có thể rút ra những kết luận sau đây:

1) Vui chơi, học tập và lao động là ba dạng hoạt động cơ bản của con người, trong đó thể hiện các trình độ phát triển theo bậc thang khác nhau của một đời người: lúc đầu trẻ mới biết vui chơi, sau đó là học

tập và cuối cùng là lao động.

Trẻ em mẫu giáo có thể tham gia vào các dạng hoạt động này, nhưng chỉ có hoạt động vui chơi là đạt tới dạng hoàn chỉnh nhất, còn học tập và lao động thì chỉ mới nảy sinh một số yếu tố như là tiền đề của những hoạt động đó mà thôi.

2) Hoạt động vui chơi tạo ra những biến đổi về chất trong sự phát triển tâm lý của trẻ mẫu giáo, đồng thời còn có tác động chi phối những hoạt động khác là do hoạt động vui chơi mang tính chất độc đáo, tạo nên những nét tâm lý đặc trưng cho lứa tuổi mẫu giáo - giai đoạn đầu tiên của quá trình hình thành nhân cách. Do đó hoạt động vui chơi đóng vai trò chủ đạo trong sự phát triển tâm lý của trẻ mẫu giáo.

Vì vui chơi là hoạt động chủ đạo của trẻ mẫu giáo nên cần phải tập trung sinh lực để hình thành và hoàn thiện hoạt động ấy ngay từ khi nó còn rất non yếu. Giáo dục ở giai đoạn này cần phải quan tâm hơn cả đến việc tổ chức hoạt động vui chơi, làm cho hoạt động này có hiệu quả giáo dục và phát triển mạnh mẽ nhất.

3) Bên cạnh hoạt động vui chơi có thể tổ chức

cho trẻ tham gia vào những hoạt động khác như học tập và lao động, nhưng chỉ với một liều lượng và mức độ nhẹ nhàng, vì những hoạt động này đang ở dạng sơ khai (dạng hoàn chỉnh của chúng là ở các giai đoạn phát triển sau). Điều quan trọng là tạo điều kiện cho sự xuất hiện các tiền đề của hoạt động lao động và học tập. Không nên đốt cháy giai đoạn mà bỏ qua việc hoàn thiện hoạt động vui chơi để rồi đưa trẻ ngay vào hoạt động học tập và lao động ở dạng hoàn chỉnh, vì như vậy là áp đặt, gò bó trẻ em, khiến chúng trở nên thụ động, kém hồn nhiên vui tươi, sinh ra già trước tuổi, kìm hãm các bước phát triển sau này.

4) Với ba dạng hoạt động trên mà chủ yếu là hoạt động vui chơi, có thể tổ chức cho trẻ em lĩnh hội những kinh nghiệm loài người về các lĩnh vực của nền văn hoá xã hội như tạo hình, âm nhạc, thể dục thể thao, văn hoá, ngôn ngữ, toán, xây dựng... Tuy nhiên việc lĩnh hội này cần được tổ chức sao cho phù hợp với những đặc điểm phát triển của trẻ (có nghĩa là lấy vui chơi làm hoạt động chủ yếu).

Ví dụ về việc tổ chức cho trẻ tạo hình (gồm vẽ, nặn, cắt, dán):

Tạo hình là một hoạt động rất gần gũi và hấp dẫn đối với trẻ mẫu giáo. Hầu hết trẻ em đều thích vẽ. Chúng say sưa vẽ, vẽ bất cứ lúc nào, vẽ la liệt mọi nơi: trên giấy, trên đất, trên tường... Tuy vậy người lớn cần tổ chức hoạt động tạo hình cho trẻ để nó trở thành một hoạt động bổ ích cho sự phát triển của trẻ.

Ngay ở tuổi mẫu giáo, chúng ta chưa thể dạy trẻ theo một chương trình của môn học nghiêm chỉnh để truyền thụ những tri thức và kỹ năng tạo hình và đòi hỏi trẻ phải theo những hình mẫu cứng nhắc hoặc theo ý đồ của người lớn. Cũng không thể yêu cầu trẻ vẽ tranh hoặc sao chép lại các nguyên mẫu vì một lợi ích thực dụng nào đó.

Việc hướng dẫn trẻ tạo hình cần tiến hành chủ yếu là trong hoạt động vui chơi. Trước hết là để trẻ thể hiện được chính mình trong các bức vẽ (những ấn tượng của nó về thế giới bên ngoài, những quan niệm của nó về sự vật xung quanh, những xúc cảm hồn nhiên đối với hiện tượng này hay hiện tượng khác...). Bằng những trò chơi và các cuộc dạo chơi, người lớn dạy trẻ quan sát sự vật và hiện tượng xung quanh, tích lũy những biểu tượng phong phú, những ấn tượng tươi mát và gợi lên ở trẻ những xúc cảm thẩm mỹ đối

với thiên nhiên và cuộc sống.

Song song với việc đó, cần tổ chức cho trẻ những "tiết học" nhẹ nhàng, người lớn hướng dẫn trẻ tiếp thu những tri thức, kỹ năng tạo hình cần thiết (về đồ họa, về màu sắc, về bố cục v.v...). Ở đây tuy là có "tiết học" nhưng vẫn tiến hành theo phương châm "học mà chơi, chơi mà học". Về cuối tuổi mẫu giáo, "tiết học" tiến hành với hình thức nghiêm chỉnh hơn. Cô giáo đề ra những nhiệm vụ học tập và trẻ em cố gắng thực hiện những nhiệm vụ đó. Chẳng hạn cô yêu cầu trẻ vẽ hình con mèo sau khi nghe kể chuyện "mèo ăn vụng cá". Tất nhiên trước đó cô đã hướng dẫn cho trẻ những nét điển hình của con mèo (đôi tai nhọn, khuôn mặt, bộ râu...) bằng việc làm mẫu của cô hoặc cho trẻ quan sát những bức tranh về mèo. Như vậy là đã kết hợp được giữa việc làm theo mẫu và ý đồ, sáng kiến riêng của trẻ. Tiến hơn một bước nữa, nhân những ngày lễ, ngày tết, cô giáo có thể giao cho trẻ nhiệm vụ tạo ra những sản phẩm bằng hoạt động tạo hình của mình. Chẳng hạn như vẽ bức tranh để mang về tặng mẹ nhân ngày 8-3 hay làm những bông hoa tặng các em bé ở nhà trẻ nhân ngày 1.6. Ở đây sản phẩm được trẻ làm ra một cách có ý thức như là thực hiện một

nhệm vụ để đem lại niềm vui cho mọi người.

Như vậy việc tạo hình được trẻ thực hiện trong cả 3 dạng hoạt động. Lúc thì trẻ vẽ như là hoạt động vui chơi, trong đó trẻ thoải thích thể hiện bản thân mình, say sưa với những hành động vẽ thể hiện thế giới xung quanh bằng con mắt trẻ thơ. Lúc thì việc tạo hình được tiến hành như một hoạt động học tập đơn giản: ở đây những tri thức và kỹ năng tạo hình được trẻ tiếp thu một cách chính xác hơn và có tính hệ thống hơn. Và sau cùng thì trẻ hoạt động tạo hình như là thực hiện một nhiệm vụ "lao động", chẳng hạn làm bông hoa tặng mẹ nhân ngày 8-3, tức là tạo ra một sản phẩm nghệ thuật. Cần khuyến khích trẻ tham gia vào những hình thức "lao động" tạo ra cái đẹp, như Xukhôlinxki đã chỉ ra lao động đầu tiên của trẻ em phải là lao động làm ra cái đẹp. Như vậy việc tham gia "lao động" của trẻ sẽ hào hứng hơn và giúp cho sự phát triển tinh thần của trẻ thuận lợi hơn.

CÂU HỎI ÔN TẬP



TÀI LIỆU DÀNH CHO GIÁO VIÊN VÀ PHỤ HUYNH
M LỬA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM
PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỬA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG ĐẾN 6 TUỔI)
→ Chương 6: CÁC DẠNG HOẠT ĐỘNG CỦA TRẺ MẪU GIÁO (TỪ 3 ĐẾN 6 TUỔI)

1. Phân tích bản chất xã hội của hoạt động vui chơi, nhất là trò chơi ĐVTCD.

2. Nêu rõ sự nảy sinh và phát triển hoạt động vui chơi ở trẻ em. Điều đó có ảnh hưởng đến sự phát triển tâm lý của trẻ em như thế nào?

3. Phân tích đặc điểm và cấu trúc của trò chơi đóng vai theo chủ đề.

4. Tại sao người ta nói: Hoạt động vui chơi là hoạt động chủ đạo của trẻ mẫu giáo?

5. Việc tham gia vào hoạt động học tập và lao động mang lại những gì cho sự phát triển của trẻ em mẫu giáo?

Nên tổ chức những hoạt động này như thế nào cho phù hợp với đặc điểm phát triển của trẻ mẫu giáo.



Chương 7: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ MẪU GIÁO BÉ (TỪ 3 ĐẾN 4 TUỔI)

TÀI LIỆU 01010101 M LỬA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỬA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG ĐẾN 3 TUỔI)

I. SỰ THAY ĐỔI HOẠT ĐỘNG CHỦ ĐẠO

II. SỰ HÌNH THÀNH Ý THỨC VỀ BẢN THÂN

III. MỘT BƯỚC NGOẶT CỦA TƯ DUY

IV. SỰ XUẤT HIỆN ĐỘNG CƠ HÀNH VI

CÂU HỎI ÔN TẬP

I. SỰ THAY ĐỔI HOẠT ĐỘNG CHỦ ĐẠO



(TỪ 3 ĐẾN 4 TUỔI)">

TÀI LIỆU DÀNH CHO GIÁO VIÊN VÀ PHỤ HUYNH
M LỬA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM
PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỬA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG ĐẾN 6 TUỔI)
→ Chương 7: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ MẪU GIÁO BÉ
(TỪ 3 ĐẾN 4 TUỔI)

Như chúng ta đã biết, cuối tuổi ấu nhi (tuổi lên 3) ở trẻ xuất hiện một mâu thuẫn đó là mâu thuẫn giữa một bên là mà độc lập đang được phát triển mạnh, muốn tự mình làm tất cả mọi việc như người lớn, và một bên là khả năng còn quá non yếu của trẻ, không thể làm nổi những việc đó. Trong trường hợp này, người lớn không thể dùng biện pháp cấm đoán, vì như vậy là ngăn chặn bước đường phát triển của trẻ. Tình trạng trẻ em luôn luôn đòi hỏi "để con làm lấy?" đã dẫn đến hiện tượng khủng hoảng. Để giải quyết mâu thuẫn này, trẻ phải tìm đến một hoạt động mới: không làm thật được mọi việc như người lớn thì làm giả vờ (tức là làm chơi) vậy. Ở đó trò chơi đóng vai theo chủ đề đã xuất hiện. Trẻ không làm thế nào tiêm thuốc cho người bệnh được, nhưng đóng vai bác sĩ để giả vờ tiêm cho người bệnh thì lại được. Trẻ không lẽ lên lớp giảng bài như cô giáo thật, nhưng đóng vai cô giáo tả vờ giảng

bài cho học sinh thì lại được? Rõ ràng trò chơi ĐVTCD xuất hiện chính là để thỏa mãn nhu cầu của trẻ luôn được sống và làm việc như người lớn.

Hoạt động vui chơi (mà trung tâm là trò chơi ĐVTCD) đã xuất hiện ở cuối thời kỳ ấu nhi và kéo theo sự nảy sinh những đặc điểm tâm lý mới ở trẻ em, nhưng đó mới chỉ ở giai đoạn khởi đầu và còn hết sức đơn giản. Những cấu tạo tâm lý mới đó sẽ được phát triển trong suốt thời kỳ mẫu giáo, dần dần mới xác định rõ ràng mỗi đứa trẻ là một con người có ý thức bản ngã. Điều đó diễn ra cùng với sự kiện hoạt động vui chơi được chuyển thành hoạt động chủ đạo. Đó chính là một bước chuyển biến cơ bản trong hoạt động của trẻ khi bước vào tuổi mẫu giáo. Hoạt động với đồ vật nguyên là hoạt động chủ đạo của trẻ ấu nhi, nay lùi xuống hàng thứ hai (tuy nó vẫn đang tiếp tục phát triển), nhường chỗ cho hoạt động vui chơi nổi lên chiếm ưu thế và giữ vai trò chủ đạo để tạo ra một chuyển biến cơ bản trong tâm lý trẻ, tức là bắt đầu hình thành một nhân cách con người.

Quan sát thực tế ở giai đoạn trước chúng ta thấy rõ là trẻ ấu nhi thường chơi một mình với đồ vật. Nhiều cháu chỉ hí húi chơi với chiếc ô tô hoặc vài mẫu

gỗ. Nếu có vài ba đứa trẻ nữa thì chúng cũng chỉ là chơi cạnh nhau thôi; mỗi đứa làm một việc, không cần biết đến nhau hoặc nếu có để ý đến bạn thì cũng chỉ là để giành lấy những thứ gì mình đang cần. Nhưng khi trò chơi ĐVTCD xuất hiện để mô phỏng lại cuộc sống của người lớn thì việc chơi một mình không đủ để thoả mãn nhu cầu của trẻ nữa, vì trẻ nhận thấy người lớn thường hoạt động cùng với những người khác. Vậy việc chơi bây giờ phải khác trước, và một trò chơi bao giờ cũng phải có nhiều vai, ví như có bác sĩ thì phải có bệnh nhân, có người bán hàng thì phải có người mua hàng. Tóm lại là có nhiều người để chơi với nhau, hoạt động cùng nhau mới giống như thật được. Như vậy là từ chơi một mình, chơi cạnh nhau đến chơi vô nhau là một bước phát triển cơ bản trong hoạt động của trẻ. Cũng từ đây, việc chơi với nhau trong các trò chơi được chuyển thành hoạt động chủ đạo, tạo ra tính độc đáo trong sự phát triển tâm lý của trẻ ở lứa tuổi mẫu giáo.

Tuy nhiên, vì mới được chuyển sang vị trí chủ đạo nên hoạt động vui chơi chưa thể đạt tới dạng chính thức (classique) mà chỉ mới ở dạng sơ khai của nó. Chính vì vậy mà hoạt động vui chơi ở độ tuổi mẫu

giáo bé có những đặc điểm sau đây:

1) Do vốn sống của trẻ còn quá ít ỏi nên việc mô phỏng lại đời sống xã hội của người lớn còn rất bị hạn chế. Những mảnh cuộc sống được đưa vào trò chơi chưa nhiều, chưa rộng, chỉ mới quanh quẩn với những sự việc gần gũi đối với trẻ như trò "mẹ con", trò "cô giáo ở lớp mẫu giáo" hay trò "khám bệnh" v.v... Có thể nói rằng chủ đề và nội dung chơi của trẻ mẫu giáo bé còn chật hẹp, nghèo nàn.

2) Nét đặc trưng của trò chơi ĐVTCD là ở chỗ trẻ cần phải hoạt động cùng nhau để mô phỏng lại những mối quan hệ của người lớn trong xã hội. Nhưng ở tuổi mẫu giáo bé, trẻ chưa quen phối hợp hoạt động với nhau. Trò chơi với đồ vật ở tuổi ấu nhi còn để lại dấu ấn khá đậm trong hoạt động vui chơi của trẻ, cho nên, tuy hoạt động vui chơi (thực chất là trò chơi ĐVTCD) được chuyển sang vị trí chủ đạo nhưng vẫn còn bị hoạt động chủ đạo cũ - hoạt động với đồ vật chi phối mạnh. Tuy trẻ đã biết bắt chước một số hành động phối hợp với nhau trong sinh hoạt của người lớn, nhưng việc vui chơi đó nhiều khi vẫn còn mang tính chất của việc chơi một mình. Đôi khi ta vẫn thấy đứa trẻ ôm một chiếc gối giả vờ ru em, cho em ăn, đôi khi

cũng mang mô em "bé gỏi" v.v... Nhưng thực ra đứa trẻ lúc này cũng chỉ nặng về bất chước bề ngoài chứ chưa biết nhập vào vai người mẹ, chỉ khi nào có thêm một vài đứa trẻ khác cùng chơi, cùng phối hợp hành động thì lúc đó chúng mới phân vai cho nhau và mới nhập vai thực sự. Chẳng hạn chúng phân nhau đứa thì đóng vai bác sĩ, đứa thì đóng vai người mẹ bế con đến khám bệnh. Như vậy là chúng đã thiết lập mối quan hệ giữa bà mẹ và người bác sĩ và chúng thực hiện những hành động phối hợp với nhau. Rõ ràng vai chơi chỉ xuất hiện từ những mối quan hệ, và sự mô phỏng tính chất của những mối quan hệ xã hội, đã quy định hành động phối hợp giữa trẻ với nhau trong trò chơi. Vậy muốn có trò chơi ĐVTCD thì trước hết cần phải tạo ra những mối quan hệ giữa các thành viên trong khi chơi với nhau. Tất nhiên đó chỉ là những quan hệ giả vờ, được phỏng theo những quan hệ thực trong xã hội. Ở đây sự hướng dẫn của người lớn là vô cùng quan trọng. Người lớn hướng dẫn trẻ quan sát cuộc sống xung quanh, cho trẻ tiếp xúc rộng dần với sinh hoạt xã hội và bày cho trẻ hành động với đồ vật như người lớn vẫn làm và giao tiếp xung quanh tùy theo cương vị và chức năng xã hội của mỗi người, tức là bày cho trẻ thiết lập những mối quan hệ xã hội. Trên cơ sở đó trẻ

mới nhập vai một cách thực sự và trò chơi sẽ trở thành cuộc sống thực của trẻ. Nhờ có sự hướng dẫn đó mà trò chơi từ dạng sơ khai mới có thể phát triển và hoàn thiện dần. Phải đến cuối tuổi mẫu giáo bé, nhất là vào tuổi mẫu giáo nhỡ, thì trò chơi ĐVTCD mới ở vào dạng chính thức, và lúc đó nó mới thực sự đóng vai trò chủ đạo và giữ vị trí trung tâm trong hoạt động của trẻ. Sở dĩ trò chơi ĐVTCD giữ vai trò chủ đạo ở lứa tuổi mẫu giáo, là vì trước hết nó giúp cho trẻ thiết lập những mối quan hệ với nhau (quan hệ thức lẫn quan hệ chơi). Người ta chỉ có thể trở thành một nhân cách khi được sống trong những mối quan hệ của con người, cũng là lúc sống trong xã hội. Ở tuổi mẫu giáo bé, khi mà trò chơi đóng vai theo chủ đề vừa mới xuất hiện và còn rất non yếu, nó vẫn tạo ra ở trẻ một cấu tạo tâm lý mới, một nhân cách với cấu trúc còn hết sức đơn giản, nhưng đó lại chính là xu hướng phát triển cơ bản của trẻ nhằm xác định một nền tảng nhân cách rõ ràng ở mỗi đứa trẻ. Do đó việc tập trung sinh lực để làm cho hoạt động vui chơi phát triển thật mạnh mẽ, đó là một công việc hết sức quan trọng, có ý nghĩa giáo dục lớn lao.

II. SỰ HÌNH THÀNH Ý THỨC VỀ BẢN THÂN



↑ (TỪ 3 ĐẾN 4 TUỔI)"> ← →

TÀI LIỆU DÀNH CHO GIÁO VIÊN VÀ PHỤ HUYNH
M LỨA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM
PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỨA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG ĐẾN 6 TUỔI)
→ Chương 7: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ MẪU GIÁO BÉ
(TỪ 3 ĐẾN 4 TUỔI)

Ý thức về bản thân (còn gọi là ý thức bản ngã hay cái "tôi" của một người) đã chớm được nảy sinh từ cuối tuổi ấu nhi khi trẻ biết tách mình ra khỏi mọi người xung quanh để nhận ra chính mình, biết mình có một sức mạnh và một thẩm quyền nào đó trong cuộc sống. Nhưng ý thức về bản thân của trẻ cuối tuổi ấu nhi còn hết sức mờ nhạt và bị pha trộn thêm tính chất mơ hồ, do đó trẻ còn chưa phân biệt được một cách rõ rệt đâu là mình và đâu là người khác. Nhiều đứa trẻ vào tuổi ấy vẫn chưa biết mình lên mấy tuổi, con cái nhà ai, thậm chí không biết cả mình là con trai hay con gái nữa.

Cùng với tháng năm qua đi, việc tiếp xúc của trẻ với thế giới bên ngoài được mở rộng dần ra. Trẻ biết được nhiều điều lý thú trong thiên nhiên: như tàu lá chuối vừa xanh, vừa che mát lại vừa có thể cuốn thành kèn để thổi, gà trống có mào đỏ chót và gáy ò ó

o v.v... Nhưng quan trọng hơn cả là trẻ bắt đầu tìm hiểu thế giới của chính con người và dần dần khám phá ra được rằng xung quanh nó có biết bao nhiêu mối quan hệ chằng chịt giữa người với người. Những người trong xã hội mà trẻ gặp ngày càng đông: này là bác công nhân, kia là cô bán hàng... xã hội con người xung quanh thật là đông đúc và muôn màu muôn vẻ chẳng ai giống ai. Ấy vậy mà thật là lạ vì giữa những con người đó vẫn có một cái gì gắn bó họ lại với nhau. Đó chính là những mối quan hệ xã hội mà trẻ thấy khó hiểu, chúng không như cái bát để cầm hay bông hoa để ngửi, bức tranh để nhìn hay bài hát để nghe. Và ở đâu thì trẻ cũng bắt gặp những mối quan hệ ấy. Trong gia đình thì có quan hệ giữa ông bà, cha mẹ và con cái; ở trường mẫu giáo thì có quan hệ giữa cô giáo với các cháu, giữa các cháu và cô cấp dưỡng hay bác bảo vệ; trong bệnh viện thì có quan hệ giữa bác sĩ và người bệnh v.v... Đến tuổi mẫu giáo, trẻ rất muốn phát hiện ra những mối quan hệ ấy, nhập vào đó để học làm người lớn. Trò chơi ĐVTCD là một hoạt động đặc biệt giúp trẻ một cách có hiệu quả nhất để thực hiện được điều đó.

Trò chơi ĐVTCD là nơi trẻ có thể nhập vào những mối quan hệ xã hội của người lớn - với những

kinh nghiệm của họ về cuộc sống.

Khi nhập vào những mối quan hệ trong trò chơi, điều quan trọng là trẻ phát hiện ra mình trong nhóm bạn bè cùng chơi. Kể cả trong quan hệ thực cũng như trong quan hệ chơi, trẻ có dịp đối chiếu so sánh những bạn cùng chơi với bản thân mình. Trẻ thấy được vị trí của mình trong nhóm chơi. Khả năng của mình so với các bạn ra sao rồi cần phải điều chỉnh hành vi của mình như thế nào để phục vụ cho mục đích chơi chung. Tất cả những điều đó dần dần sẽ giúp trẻ nhận ra được chính mình.

Nhưng nhận ra được mình đâu phải là chuyện dễ. Trẻ phải trải qua một thời kỳ khá dài từ 3 đến 6 tuổi mới nhận ra mình một cách rõ ràng.

Độ tuổi mẫu giáo bé là điểm khởi đầu của sự hình thành ý thức bản ngã, nên trong ý thức đó còn mang đặc điểm tự kỷ (lấy mình làm trung tâm). J. Piaget cho rằng đặc điểm tiêu biểu nhất trong tâm lý trẻ em từ 3 tuổi trở xuống là tính tự kỷ (egocentrisme) (33); "kỷ" tức là bản thân đối lập với "tha", tức là cái khác mình (vật khác, người khác). Người lớn bình thường biết phân biệt rõ ràng một bên là bản thân

(bao gồm cảm giác, suy nghĩ, tình cảm, nhu cầu... của mình tức là cái tâm lý bên trong), một bên là đối tượng đứng trước hay xung quanh mình (bao gồm các vật thể và những người khác). Bản thân là chủ thể, đối tượng nằm trong khách thể. Chủ thể và khách thể có thể ăn khớp hay không ăn khớp với nhau. Nhưng người lớn thường biết nhìn nhận thực tế khách quan để hành động cho hợp lý. Nói theo ngôn ngữ của Freud, người lớn đã biết hành động theo "nguyên tắc thực tế" và trong thận thức đã có "ta" đối với "vật", đối với người khác.

Ở trẻ 3 tuổi chưa có sự phân biệt này, chưa phân rõ thành hai thế giới: một thế giới bên ngoài là khách quan, một hệ giới bên trong là chủ quan. Có thể nói, trẻ em 3 tuổi còn chủ quan. Nhưng đây là tính chủ quan ngây thơ, còn phải qua một quá trình phát triển nhiều năm nữa mới có những hành động khách quan thực tế. Cũng do đó trẻ chưa phân biệt được thật rõ đâu là ý muốn, ý đồ chủ quan của mình và đâu là tính chất khách quan của sự vật. Cũng vì vậy thường xảy ra tình trạng là trẻ đòi làm những việc rất vô lý, chẳng hạn một em bé đòi mẹ đập quả trứng ra để lấy con gà con ở trong đó vì em nghe kể rằng gà nở từ trong trứng ra.

Qua những trường hợp trên có thể thấy rằng em bé chưa nhận ra quy luật khách quan của sự vật nên đem ý muốn chủ quan của mình gán cho sự vật xung quanh.

Trẻ còn chưa nhận rõ đâu là ý muốn, nhu cầu chủ quan của mình với những quy định, những luật lệ, những quy tắc trong xã hội, do đó nhiều em thường đòi hỏi vô lý mà người lớn không thể đáp ứng được. Chẳng hạn một em bé đi qua cửa hàng bánh kẹo cứ nằng nặc đòi ăn kẹo không cần biết là bố mẹ em có tiền trong túi hay có ý định mua kẹo cho nó không. Có em bé đi chơi trong công viên cứ đòi mẹ phải hái tất cả những bông hoa ở đó mà không cần biết tới luật lệ bảo vệ cây cối ở đây

Phải để cho trẻ năng hoạt động, cọ sát với thế giới đồ vật, dần dần trẻ mới nhận ra sự khác nhau giữa ý muốn của mình với sự vật khách quan, giúp trẻ nhận rõ thuộc tính của sự vật là không tùy thuộc vào ý muốn chủ quan của mình. Lại cần phải cho trẻ giao lưu rộng rãi với nhiều người trong xã hội ở nơi công cộng cũng như trong gia đình và lớp mẫu giáo qua đó trẻ mới phát hiện ra được luật lệ, quy tắc trong xã hội mà mọi người cần phải tuân thủ chứ không thể muốn

làm gì thì làm.

Trò chơi ĐVTCD giữ vai trò tích cực trong quá trình hình thành sự tự ý thức của trẻ mẫu giáo bé.

III. MỘT BƯỚC NGOẶT CỦA TƯ DUY



TÀI LIỆU DẠY HỌC CHO TRẺ EM LỨA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỨA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG ĐẾN 6 TUỔI)
→ Chương 7: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ MẪU GIÁO BÉ (TỪ 3 ĐẾN 4 TUỔI)

Ở tuổi ấu nhi, hầu hết trẻ em đều rất tích cực hoạt động với đồ vật, nhờ đó trí tuệ, đặc biệt là tư duy phát triển khá mạnh. Lúc này trẻ đã bắt đầu giải các bài toán thực tế, nhưng quá trình giải đó không diễn ra trong óc mà diễn ra bằng tay theo phương thức "thử và có lỗi", được gọi là tư duy bằng tay hay tư duy trực quan - hành động. Nói cho đúng hơn đây chỉ là những hành động định hướng bên ngoài, làm tiền đề cho sự hình thành những hành động định hướng bên trong, tức là giúp trẻ giải các bài toán trong óc tư duy.

Đến tuổi mẫu giáo, tư duy của trẻ có một bước ngoặt rất cơ bản. Đó là sự chuyển tư duy từ bình diện bên ngoài vào bình diện bên trong mà thực chất đó là việc chuyển những hành động định hướng bên ngoài thành những hành động định hướng bên trong theo cơ chế nhập tâm. Quá trình tư duy của trẻ đã bắt đầu dựa vào những hình ảnh của sự vật và hiện tượng

đã có trong đầu, cũng có nghĩa là chuyển từ kiểu tư duy trực quan - hành động sang kiểu tư duy trực quan - hình tượng.

Thực ra bước chuyển này đã bắt đầu diễn ra từ cuối lứa tuổi ấu nhi, nhưng phải đến đầu tuổi mẫu giáo mới được diễn ra một cách cơ bản. Lúc này việc giải các bài toán không thể thực hiện bằng những phép thử bên ngoài nữa mà thực hiện bằng cả những phép thử ngầm trong óc dựa vào những hình ảnh, những biểu tượng về đồ vật hay về những hành động với đồ vật mà trước đây trẻ đã làm hay trông thấy người khác làm.

Việc chuyển từ tư duy trực quan - hành động sang tư duy trực quan - hình tượng là nhờ vào: thứ nhất là trẻ tích cực hoạt động với đồ vật, hoạt động đó được lặp đi lặp lại nhiều lần, lâu dần được nhập tâm: thành hình ảnh, thành biểu tượng trong óc. Đó là cơ sở để cho hoạt động tư duy được diễn ra ở bình diện bên trong, thứ hai là do hoạt động vui chơi mà trung tâm là trò chơi ĐVTCD. Loại trò chơi đó giúp trẻ hình thành chức năng ký hiệu tượng trưng của ý thức. Chức năng này được thể hiện ở khả năng dùng một vật này thay thế cho một vật khác và hành động với vật thay thế

như là hành động với vật thật.

Biết sử dụng các hệ thống ký hiệu khác nhau là một trong những nét cơ bản nhất của con người. Xã hội đã sáng tạo ra nhiều hệ thống ký hiệu như ngôn ngữ, ký hiệu toán học, ký hiệu thông tin, ký hiệu của các ngành nghệ thuật khác nhau, như tạo hình, âm nhạc, múa... nhằm phản ánh thế giới hiện thực. Mỗi loại ký hiệu này được dùng làm phương tiện giao tiếp giữa người với người và để thay thế hoặc biểu thị các sự vật, hành động của hiện thực. Chẳng hạn các ký hiệu toán học biểu thị các quan hệ số lượng, các công thức hoá học biểu thị cấu tạo vật chất, các bức tranh biểu thị dáng vẻ bên ngoài của con người và cảnh vật...

Loài người đã dùng khá nhiều loại ký hiệu - tượng trưng, có loại gần giống với hiện thực như ký hiệu điện ảnh, có loại lại khá xa với hiện thực như ký hiệu hoá học... Nhưng tất cả những hình thái ký hiệu đó đều giống nhau ở một điểm là người ta chỉ có thể hiểu được và dùng được chúng khi biết rằng đó không phải là hiện thực mà chỉ là những cái thay thế thiện thực.

Lúc đầu sự phát triển của chức năng ký hiệu

gắn liền với hoạt động thực tiễn và về sau mới hình thành được những hệ thống ký hiệu chuyên biệt giúp con người tư duy để đi sâu khám phá bản chất của sự vật về một mặt nào đó ở trẻ, sự nắm vững các hoạt động với đồ vật và sau đó là sự tách rời hành động ra khỏi đồ vật là tiền đề cho chức năng ký hiệu nảy sinh. Khi một hành động được thực hiện không phải với đồ vật thật (mà với đồ vật thay thế) thì hành động đó đã mất đi ý nghĩa thực tiễn của nó và khi đó nó trở thành một hình ảnh, một ký hiệu của hành động có thực. Hiện tượng này xảy ra nhiều nhất trong các trò chơi ĐVTCD của trẻ.

Đồng thời với ký hiệu về mặt hành động, trò chơi nói chung, nhất là trò chơi ĐVTCD còn làm nảy sinh ký hiệu về đồ vật (khi trẻ biết dùng một đồ vật này thay thế cho đồ vật khác). Chẳng hạn khi trẻ dùng cái gậy coi như ngựa thì việc cưỡi ngựa không phải cưỡi ngựa thật. Ở đây xuất hiện hai loại ký hiệu: ký hiệu của hành động tức là hành động cưỡi ngựa giả vờ, và ký hiệu về đồ vật tức là cái (thay cho con ngựa). Trò chơi đóng vai theo chủ đề làm hiện ở trẻ nhiều hệ thống ký hiệu: hệ thống ký hiệu về hành động, hệ thống ký hiệu về đồ vật, hệ thống ký hiệu về người (tức là các vai)...

Việc nảy sinh các hệ thống ký hiệu này là kết quả của việc nắm vững hoạt động với đồ vật thay thế được diễn ra trong các trò chơi ĐVTGD, và một khi mà đứa trẻ nhận ra được điều này thì cũng chính lúc chức năng ký hiệu được nảy sinh trong ý thức của trẻ đối với thế giới xung quanh. Bước chuyển đó diễn ra chính thức đối với đại đa số trẻ em là vào lúc trẻ bước vào tuổi mẫu giáo, khi mà trò chơi giữ một vị trí quan trọng, vị trí chủ đạo trong sự phát triển của trẻ.

Tuy nhiên bước chuyển này mới chỉ là một bước nhảy từ bờ bên này (là tư duy ở bình diện bên ngoài, tư duy trực quan - hành động) sang bờ bên kia (là tư duy ở bình diện bên trong, tư duy trực quan - hình tượng) nên nó mới chỉ là điểm khởi đầu của loại tư duy mới. Do đó tư duy của trẻ ở đầu tuổi mẫu giáo có những đặc điểm sau đây:

1) Tư duy của trẻ mẫu giáo bé đã đạt tới ranh giới của tư duy trực quan - hình tượng, nhưng các hình tượng và biểu tượng trong đầu trẻ vẫn còn gắn liền với hành động. Điều đó được thể hiện trong nhiều trường hợp, khi trẻ phải giải quyết những bài toán thực tiễn. Thực nghiệm sau đây sẽ chứng minh điều đó một cách rõ ràng:

Người ta đưa ra một bài toán cho những trẻ em thuộc ba độ tuổi: mẫu giáo bé (3 - 4 tuổi), mẫu giáo giáo nhỡ (4 - 5 tuổi) và lớn (5 - 6 tuổi) và một nhóm học sinh (11 - 12 tuổi). Nội dung bài toán đó là, trước mắt các em là một thanh gỗ được đặt lên cái trục sao cho thanh gỗ có thể xoay được, một đầu thanh gỗ ở gần đưa trẻ còn đầu kia thì ở xa nhưng lại có treo ở đấy một thứ đồ chơi khá hấp dẫn. Vấn đề đặt ra là làm sao có thể lấy được cái đồ chơi ấy.

Để giải bài toán này, đối với ba nhóm tuổi có ba cách khác nhau.

- Ở nhóm thứ nhất (mẫu giáo bé) đại bộ phận trẻ em cầm ngay lấy đầu thanh gỗ ở gần rồi đẩy đi đẩy lại, và tình cờ khi đầu thanh gỗ bị đẩy ra xa thì lập tức đầu kia có treo đồ chơi lại chuyển đến gần, và em bé có thể lấy đồ chơi một cách dễ dàng và ngẫu nhiên.

- Ở nhóm thứ hai (mẫu giáo nhỡ và lớn) tình hình diễn ra có khác. Thường thì trẻ không vội làm ngay mà còn ngẫm nghĩ trong óc một lúc, sau đó mới đưa tay đẩy đầu thanh gỗ ở phía mình ra xa, do đó đầu bên kia (có treo đồ chơi) sẽ lập tức chuyển lại gần, và em bé đưa tay lấy đồ chơi một cách dễ dàng. Khi

người thực nghiệm hỏi các em tại sao lại làm như vậy thì có em trả lời: "Vì cháu thấy nó giống như chiếc cầu bập bênh, cứ đầu này lên, đầu kia lại xuống". Trong trường hợp này em đã giải bài toán bằng cách dựa vào những biểu tượng cũ: hình ảnh của chiếc cầu bập bênh.

- Ở nhóm thứ ba (học sinh 12 tuổi), đưa trẻ hành động như nhóm hai, nhưng khi được hỏi thì em bé trả lời rằng: "Vì theo nguyên tắc đòn bẩy". Như vậy là em bé đã giải bài toán bằng tư duy khoa học, tư duy trừu tượng.

Điều cần rút ra ở đây là tư duy của trẻ mẫu giáo bé vẫn còn gắn liền với hành động vật chất bên ngoài. Chỉ ở cuối tuổi mẫu giáo bé và trong những trường hợp thật đơn giản thì trẻ mới dùng kiểu tư duy trực quan - hình tượng. Chẳng hạn khi hỏi em bé: Cái thước ném xuống nước thì nổi hay chìm? Bé nói ngay là "nổi". Vì sao? Bé trả lời: "Vì cháu thấy que củi mà thả xuống nước cũng nổi". Trong trường hợp này, việc giải bài toán lại được dựa vào biểu tượng cũ, tức là trẻ đã biết dùng kiểu tư duy trực quan - hình tượng.

Vào đầu lứa tuổi mẫu giáo, trong hoạt động tư

duy của trẻ tồn tại hai kiểu: kiểu tư duy trực quan - hình tượng là kiểu đã có trước đây nay vẫn tiếp tục phát triển, và kiểu tư duy trực quan - hình tượng là kiểu tư duy vừa mới nảy sinh mà xu hướng của nó là vươn lên chiếm vị trí chủ yếu. Như vậy trong khá nhiều trường hợp, khi phải giải quyết bài toán, kiểu tư duy trực quan - hành động vẫn còn lấn át kiểu tư duy trực quan - hình tượng mới được hình thành. Vì vậy việc giáo dục phát triển tư duy cho trẻ ở thời điểm này là giúp trẻ tích lũy nhiều biểu tượng bằng cách cho trẻ quan sát, tiếp xúc, va chạm với sự vật và hiện tượng muôn màu muôn vẻ, đồng thời rèn luyện các giác quan để tăng cường khả năng thu nhận những ấn tượng bên ngoài nhằm làm cho thế giới biểu tượng của trẻ ngày một phong phú. Mặt khác vẫn phải tổ chức cho trẻ hoạt động một cách tích cực đối với thế giới đồ vật bằng nhiều phương thức khác nhau để nắm vững chức năng và cách thức sử dụng chúng, làm cho quá trình nhập tâm được thực hiện dễ dàng. Vì như vậy cũng chính là thúc đẩy quá trình chuyển hành động định hướng bên ngoài thành hành động định hướng bên trong. Đó là một bước ngoặt cơ bản trên con đường phát triển tư duy làm cho tư duy của trẻ đạt tới trình độ tư duy theo kiểu con người, tức là tư duy ở bình diện bên trong, giúp trẻ dần

dần đi sâu vào những mối quan hệ, liên hệ có tính quy luật giữa các sự vật và hiện tượng của thế giới bên ngoài.

2) Tư duy của trẻ mẫu giáo bé còn gắn liền với xúc cảm và ý muốn chủ quan.

Tư duy là một quá trình phát hiện những thuộc tính bên trong và những quy luật khách quan của sự vật để tìm hiểu một vấn đề gì đó, người ta cần phải có thái độ khách quan, càng khách quan bao nhiêu càng dễ tiến gần đến chân lý bấy nhiêu. Trẻ mẫu giáo bé mới bước tới ngưỡng cửa của tư duy trong khi thế giới nội tâm của trẻ còn chưa được phân hoá thành những chức năng rõ ràng như người lớn. Trong đời sống hàng ngày mỗi tình huống vừa là một trường hành động, vừa là một nguồn cảm xúc, vừa là hoàn cảnh có vấn đề để kích thích tư duy. Đứng trước tình hình đó, hoạt động tâm lý của con người thoạt đầu là mang tính tổng hợp, dần dần mới được phân hoá ra, đặc biệt khi hoạt động tư duy đã trở nên mạnh mẽ thì hành động tạm ngừng lại và xúc cảm cũng được nén lại. Lúc ấy tư duy cho phép con người nhận biết rõ thế giới bên ngoài và bên trong: một bên là thế giới bên ngoài với những vật cụ thể mắt thấy tai nghe, tay sờ

mó được. Một bên là thế giới bên trong với những hình ảnh, những biểu tượng của sự vật, những ý muốn, ý đồ của mình. Có như vậy con người mới phát hiện được những quy luật khách quan của sự vật và hiện tượng của hiện thực. Đó là ở người lớn. Nhưng ở trẻ em, đặc biệt là trẻ em ở đầu tuổi mẫu giáo, thì trẻ tuy đã biết tư duy nhưng tư duy của trẻ chưa đạt tới trình độ cần thiết để phát hiện ra quy luật khách quan, bởi vì tư duy vẫn còn dính liền với hành động, lại bị chi phối bởi những cảm xúc, khiến cho trẻ khó nhận biết được đâu là thế giới bên trong, đâu là thế giới bên ngoài. Trẻ chưa nhận ra được rằng những ý nghĩ, những ý muốn trong tâm trí của mình chỉ là hình ảnh hay tượng trưng của sự vật bên ngoài, vì đối với chúng những biểu tượng trong đầu óc mình cũng chính là sự vật. Ranh giới giữa cái thực và cái hư, giữa ý nghĩ của mình và ý nghĩ của người chưa rõ.

Đặc biệt tư duy của trẻ còn bị tình cảm chi phối rất mạnh, thể hiện ở chỗ, trẻ chỉ suy nghĩ về những điều mà chúng thích và dòng suy nghĩ thường bị cuốn hút vào ý thích riêng của mình, bất chấp cả tác động khác quan. Một em bé đang chơi xây dựng bằng mấy miếng gỗ, có người hỏi: "Cháu cần hình vuông

hay hình tam giác?", em bé trả lời ngay: "Cháu đang xây cầu Thăng Long?". Thì ra ý muốn xây cầu Thăng Long đang choáng hết tâm trí của em bé, suy nghĩ của nó bây giờ là làm sao để xây bằng được chiếc cầu đó, bất chấp cái hình đó là hình gì, có phù hợp với việc xây cầu hay không. Một em bé khác không chịu giải bài toán "Mẹ ăn hai cái kẹo, con ăn một cái kẹo, hỏi tất cả mấy cái kẹo?", chỉ vì trong tình cảm của em hình ảnh của mẹ bao giờ cũng nhường kẹo cho con, còn trong câu hỏi này mẹ lại ăn nhiều hơn con, do đó em bé không thể nào chấp nhận được.

Chúng ta thường nghe trẻ hỏi những câu hỏi "Tại sao" như: "Tại sao trời mưa"? Tại sao vịt đi được trên nước? v.v... Trẻ hỏi nhiều như vậy là vì tư duy của chúng chưa cho phép tìm ra những nguyên nhân khách quan. Mọi trẻ đều nghĩ là do ý muốn của một người nào đó tạo nên. Chẳng hạn vì ông trời khóc có mưa. Đối với trẻ đầu tuổi mẫu giáo thì mọi vật đều có hồn, có tính tình, có ý thích của nó. Đây là một lối suy nghĩ rất chủ quan, cho mọi việc đều xuất phát từ ý muốn chủ quan của một người nào. Lối tư duy này rất gần với lối tư duy của người nguyên thủy, gọi là kiểu tư duy "phương thuật". Do đó trẻ rất tin ở phù phép và

chưa quan niệm được rằng mọi sự việc đều có nguyên nhân khách quan của nó.

Do xúc cảm chi phối mạnh mẽ quá trình tư duy cho nên muốn trẻ tin vào một điều gì đó và làm theo điều đó chỉ cần gây cho trẻ một cảm xúc mạnh chứ nói lý là không ăn thua. Muốn cho chúng thay đổi ý kiến về một vấn đề nào đó thì không thể thuyết phục bằng lý lẽ mà tốt nhất là nên kêu gọi tình cảm thì mới có kết quả.

3) Trẻ em ở tuổi mẫu giáo bé, do chưa biết phân tích tổng hợp, chưa biết một sự vật bao gồm nhiều bộ phận kết hợp lại thành một tổng thể, chưa xác định được vị trí, quan hệ giữa bộ phận này với bộ phận kia trong một sự vật. Do đó cách nhìn nhận sự vật của bé là theo lối trực giác toàn bộ (51) có nghĩa là trước một sự vật nào đó trẻ nhận ra ngay, chớp lấy rất nhanh một hình ảnh tổng thể chưa phân chia ra thành các bộ phận. Đó là cách nhìn nhận đặc trưng của trẻ 3 tuổi (tiếng Pháp là Perception globale hay synchrétisme). Chẳng hạn, giữa nhiều chiếc xe đạp, em bé lên 3 nhận ra ngay xe nào là của bố. Vì sao? em không giải thích nổi, chưa dựa trên cơ sở phân tích nào là cái yên có đặc điểm như thế này, cái khung có

đặc điểm như thế kia... để tổng hợp lại thành chiếc xe của bố.

Một ví dụ khác, em bé tuy chưa biết chữ nhưng vẫn nhận ra tên mình được mẹ thêu vào áo. Cũng như trên, em bé chưa phân tích được trong tên mình gồm có nhiều con chữ khác nhau ghép lại.

Tư duy kiểu này cũng là chịu ảnh hưởng của tính duy kỷ. Lối tư duy duy kỷ của trẻ em diễn ra khác với tư duy của người lớn. Trẻ em không tư duy theo lối phân tích tổng hợp, thường là chộp lấy một cách rất nhanh (theo lối chụp ảnh), một sự vật hay một tình thế trong một trực giác bao quát có toàn bộ, nhưng trong đó những chi tiết, những thuộc tính hay các mối quan hệ không tách bạch rõ ràng mà chúng còn hỗn hợp lại với nhau.

Do trực giác toàn bộ nên trẻ không phân biệt được một số hình dạng tương tự nhưng có một vài chi tiết khác nhau khiến chúng khác hẳn nhau dưới con mắt người lớn, chẳng hạn trẻ khó phân biệt được sự khác nhau giữa chữ O và chữ C hoặc giữa các chữ 1, h, b, d....

Tuy nhiên trẻ lại rất hay để ý đến những chi

tiết vụn vặt. Bởi vì những chi tiết ấy đối với trẻ lại là những tổng thể, những đơn vị. Trẻ không bao quát được khi nhìn một sự vật bao gồm nhiều chi tiết phức tạp mà chỉ để tâm lần lượt đến từng chi tiết một và không liên kết các chi tiết ấy lại với nhau thành một tổng thể. Chẳng hạn đưa cho trẻ em một bức tranh nông thôn thì nó chỉ lần lượt nhận ra đây là cái cây, đây là cái nhà, đây là con gà v.v...

Đặc biệt trẻ không nhận ra những mối liên quan giữa các chi tiết bộ phận trong một sự vật. Mỗi chi tiết, mỗi bộ phận để lại trong trí óc trẻ như một biểu tượng hỗn thể, tách biệt tự tại.

IV. SỰ XUẤT HIỆN ĐỘNG CƠ HÀNH VI



TÀI LIỆU MẪU LỨA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỨA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG ĐẾN 6 TUỔI)
→ Chương 7: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ MẪU GIÁO BÉ (TỪ 3 ĐẾN 4 TUỔI)

Trong suốt thời kỳ mẫu giáo, ở trẻ em có một sự biến đổi căn bản trong hành vi: chuyển từ hành vi bột phát sang hành vi mang tính xã hội, hay là hành vi mang tính nhân cách. Đó cũng tức là quá trình hình thành động cơ của hành vi. Tuy nhiên, ở lứa tuổi mẫu giáo bé thì bước chuyển này cũng mới ở vào thời điểm khởi đầu.

Phần nhiều hành động của trẻ mẫu giáo bé còn giống với hành động của trẻ ấu nhi. Thông thường trẻ không hiểu được tại sao mình hành động như thế này hoặc hành động như thế kia. Trẻ hành động thường là do những nguyên nhân trực tiếp như theo ý muốn chủ quan của mình hoặc do tình huống ở thời điểm đó thúc giục và không ý thức được nguyên nhân nào khiến mình hành động như vậy. Chẳng hạn một cháu bé 3 tuổi tự nhiên cấu vào má bạn mình ngồi bên cạnh. Khi cô giáo hỏi tại sao thì cháu không nói được.

Một cháu khác khi thấy bạn có đồ chơi thì giằng lấy không cần biết đúng sai, hoặc có cháu vãi thóc cho gà ăn chỉ là để xem con gà mổ thóc ra sao chứ cũng chẳng cần biết đấy là một việc làm có ích, đáng khen.

Dần dần trong hành vi của trẻ có một sự biến đổi quan trọng. Đó là sự nảy sinh động cơ. Lúc đầu, động cơ còn đơn giản và mờ nhạt. Thường khi hành động, trẻ bị kích thích bởi những động cơ sau đây:

1) Trước hết đó là những động cơ gắn liền với ý thích muốn được như người lớn. Nguyện vọng này biến thành động cơ dẫn trẻ đến việc sắm các vai trong những trò chơi ĐVTCD. Người lớn có thể dựa vào nguyện vọng đó của trẻ để thực hiện những yêu cầu giáo dục hàng ngày như khuyên trẻ: "Lớn rồi phải tự mặc lấy quần áo, tự xúc cơm ăn" hoặc "Người lớn ai lại khóc nè!". Cứ như vậy trẻ sẽ thực hiện những yêu cầu của người lớn một cách rất nhẹ nhàng.

2) Những động cơ gắn liền với quá trình chơi có tác động khá mạnh mẽ thúc đẩy hành vi của trẻ. Như chúng ta đã biết, trẻ ham chơi không phải nguyên do là do kết quả của trò chơi mang lại mà chính quá trình chơi làm cho trẻ thích thú. Khi vượt ra khỏi giới

hạn phạm vi trò chơi, để làm một việc nào đó thì trẻ hành động rất khó khăn; nhưng nếu hành động vẫn mang tính chất vui chơi thì trẻ sẽ thực hiện dễ dàng hơn. Do đó có thể nói rằng, hành động của trẻ được thúc đẩy bằng động cơ vui chơi. Động cơ này làm cho toàn bộ hành vi của trẻ mang một sắc thái riêng mà đó cũng là một nét độc đáo của tuổi mẫu giáo. Đưa trẻ có thể biến mọi việc nghiêm chỉnh thành trò chơi. Chúng ta có thể nhận thấy rằng nếu trẻ làm được một việc gì đó trong khi đóng vai người lớn thì nó sẽ làm một cách hăng hái và chăm chỉ, nhưng thực ra chính đó là lúc nó đang chơi một cách say sưa và nó đang tạo ra một tình huống tưởng tượng đối với mình. Chẳng hạn khi cô giáo đề nghị trẻ thu xếp lớp học cho gọn gàng sau khi chơi thì nói chung là trẻ không thích làm việc đó. Thế nhưng cô giáo lại bày ra trò chơi chuyên chở, sắp xếp các đồ chơi về chỗ cũ thì trẻ sẽ làm việc đó một cách hào hứng, nhiều khi còn nghiêm túc hơn cả lúc "lao động".

3) Những động cơ nhằm làm cho người lớn vui lòng và yêu mến cũng bắt đầu xuất hiện và đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy trẻ thực hiện những hành động tích cực.

Đến đầu tuổi mẫu giáo, trẻ em rất thích được bố mẹ, cô giáo và những người lớn xung quanh khen ngợi mình, thương yêu mình. Nhiều khi các em cố gắng làm những việc tốt để được khen, được yêu mến. Trẻ thường nói: "Cháu rửa tay sạch để cô khen" hoặc "Con ngủ dậy không khóc nè để mẹ yêu". Tuy nhiên việc thích được người lớn yêu mến lại thường đi đôi với nhu cầu cụ thể. Trẻ thường quan niệm rằng nếu được yêu mến thì sẽ được quà hay được đi chơi. Ở đây có một vấn đề giáo dục hết sức tế nhị. Người lớn có thể dựa vào đặc điểm đó để xử sự với trẻ, mỗi khi trẻ làm được một việc tốt thì khen thưởng kịp thời nhằm củng cố những hành vi đó. Vấn đề đặt ra là nên thưởng như thế nào để hướng sự phát triển động cơ của trẻ được lành mạnh. Trong thực tế đã có nhiều người lớn thường thưởng cho trẻ bằng quà bánh hay tiền nong. Đó là một điều hết sức tai hại, vì nếu mỗi lần trẻ làm được một việc tốt lại được thưởng như thế, lâu dần ở trẻ sẽ hình thành động cơ vụ lợi của hành vi. Đã có những đứa trẻ nghĩ rằng là cần phải làm việc gì đó để được thưởng quà hay tiền. Tốt hơn hết là ta nên dùng những lời khen ngợi để khích lệ tinh thần như: "Cháu quả là một em bé tốt bụng" hay "Như vậy mới là con trai can đảm của mẹ" v.v... Có thể kèm theo những

thứ quà nhỏ mang ý nghĩa tinh thần như "phiếu Bé ngoan", nhưng không phải là những mảnh giấy có nội dung trừu tượng hay chung chung mà phải là những hình ảnh sinh động có tác dụng củng cố hành vi của trẻ như hình vẽ chăm các cây cối, gia súc, hình ảnh trẻ giúp đỡ bạn bè, giúp người già yếu v.v... Tùy theo tình huống cụ thể, cũng có thể thưởng cho trẻ một buổi đi xem xiếc, đi dạo chơi hoặc những đồ chơi hấp dẫn và bổ ích.

Trên cơ sở được củng cố như vậy, một loại động cơ của hành vi mang tính đạo đức xã hội sẽ được hình thành, thể hiện ở sự quan tâm của trẻ đối với những người xung quanh, đối với bạn bè. Loại động cơ này thường xuất hiện ở lứa tuổi mẫu giáo bé. Trong điều kiện có sự giáo dục đúng đắn thì loại động cơ này sẽ được phát triển mạnh ở các giai đoạn sau của lứa tuổi mẫu giáo (nhỡ và lớn). Đó là cốt lõi trong nền tảng đạo đức của nhân cách con người tương lai.

Từ những vấn đề được trình bày trên đây, chúng ta có thể rút ra kết luận rằng: lứa tuổi mẫu giáo bé là điểm khởi đầu của cả giai đoạn đầu tiên của quá trình hình thành nhân cách con người. Đồng thời ở đây đang diễn ra một bước ngoặt quan trọng trong đời

sống tâm lý của trẻ, đó là việc chuyển từ lứa tuổi ấu nhi sang lứa tuổi mẫu giáo.

Vì là điểm khởi đầu của giai đoạn đầu tiên của quá trình hình thành nhân cách nên việc giáo dục trẻ em ở lứa tuổi mẫu giáo bé mang tính chất phức tạp tiếng của nó. "Vạn sự khởi đầu nan" như nhân dân ta vẫn thường nói. Hơn nữa đây lại là lứa tuổi chuyển tiếp, trong khi dấu ấn của cuộc khủng hoảng ở trẻ lên ba vẫn còn nặng nề ở một số cháu. Tuy nhiên ở cái tuổi bắt đầu nên mọi cái chưa hình thành sẽ được hình thành từ đây, do đó nhà giáo dục (cô giáo, cha mẹ và những người lớn khác) có thể chủ động trong việc hướng sự phát triển của trẻ theo mục đích giáo dục của mình.

CÂU HỎI ÔN TẬP



↑ (TỪ 3 ĐẾN 4 TUỔI)"> ← →

TÀI LIỆU DÀNH CHO GIÁO VIÊN VÀ PHỤ HUYNH
M LỬA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM
PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỬA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG ĐẾN 6 TUỔI)
→ Chương 7: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ MẪU GIÁO BÉ
(TỪ 3 ĐẾN 4 TUỔI)

1) Phân tích sự thay đổi của hoạt động chủ đạo ở độ tuổi mẫu giáo bé và nêu đặc điểm của hoạt động chủ đạo mới đó.

2) Nêu đặc điểm chung nhất của sự phát triển tư duy của trẻ em ở độ tuổi mẫu giáo bé.

3) Phân tích sự hình thành ý thức về bản thân của trẻ mẫu giáo bé và những đặc điểm của nó.

4) Phân tích sự hình thành động cơ hành vi của trẻ mẫu giáo bé và nêu những đặc điểm của nó.

5) Từ những đặc điểm của sự phát triển tâm lý ở trẻ mẫu giáo bé hãy rút ra những kết luận có ý nghĩa đối với việc giáo dục trẻ ở độ tuổi đó (đặc biệt là việc tổ chức các hoạt động).



Chương 8: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ MẪU GIÁO NHỎ (TỪ 4 ĐẾN 5 TUỔI)

Từ 01010101 M LỬA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ \ PHAT TRIEN TAM LY CỦA TRẺ EM LỬA TUOI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG

I. HOÀN THIÊN HOẠT ĐỘNG VUI CHƠI VÀ HÌNH THÀNH “XÃ HỘI TRẺ EM”

II. GIAI ĐOẠN PHÁT TRIỂN MẠNH TƯ DUY TRỰC QUAN HÌNH TƯỢNG

III. SỰ PHÁT TRIỂN ĐỜI SỐNG TÌNH CẢM

IV. SỰ PHÁT TRIỂN ĐỘNG CƠ HÀNH VI VÀ SỰ HÌNH THÀNH HỆ THỐNG THỨ BẠC CÁC ĐỘNG CƠ CÂU HỎI ÔN TẬP



I. HOÀN THIỆN HOẠT ĐỘNG VUI CHƠI VÀ HÌNH THÀNH “XÃ HỘI TRẺ EM”

TÀI LIỆU DẠY HỌC CHO TRẺ MẦM NON (TỪ 4 ĐẾN 5 TUỔI) > Phần 2. CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỨA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG ĐẾN 6 TUỔI)
→ Chương 8: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ MẪU GIÁO NHỎ (TỪ 4 ĐẾN 5 TUỔI)

Ở tuổi mẫu giáo bé, hoạt động vui chơi đã phát triển mạnh, đặc biệt là sự phát triển của trò chơi ĐVTCD. Tuy nhiên phải đến tuổi mẫu giáo nhỡ thì trò chơi đó mới đạt tới dạng chính thức.

Suốt cả cuộc đời, từ bé đến già, ở độ tuổi nào con người cũng đều tham gia vào hoạt động vui chơi, nhưng chỉ ở tuổi mẫu giáo mà ở chính giữa cái tuổi ấy (tức là tuổi mẫu giáo nhỡ) thì hoạt động vui chơi mới mang đầy đủ ý nghĩa của nó nhất, cũng tức là nó đạt tới dạng chính thức và biểu hiện đầy đủ nhất đặc điểm của hoạt động vui chơi, nhiều hơn cả là trò chơi đóng vai theo chủ đề. Có thể nói rằng hoạt động vui chơi ở lứa tuổi mẫu giáo nhỡ đang phát triển tới mức hoàn thiện, được thể hiện ở những đặc điểm sau đây:

1. Trong hoạt động vui chơi, trẻ mẫu giáo nhỡ thể hiện rõ rệt tính tự lực, tự do, và chủ động

Trò chơi là một loại hoạt động tự lực và tự do của trẻ em nói chung, nhưng vào độ tuổi mẫu giáo nhờ tính tự lực tự do của trẻ mới thực sự được bộc lộ. Trẻ mẫu giáo bé tuy đã biết chơi nhưng tính tự lực còn yếu, khi chơi, đặc biệt là trong trò chơi ĐVTCD, trẻ còn bị phụ thuộc vào người lớn. Nếu không có sự hướng dẫn thật cụ thể của người lớn thì trẻ chỉ biết chơi một mình hoặc chơi cạnh nhau. Đối với trẻ mẫu giáo nhỏ thì tình hình có khác: trong quá trình vui chơi, trẻ bộc lộ toàn bộ tâm trí của mình, nhận thức, tình cảm, ý chí, nói năng đều tỏ ra tích cực và chủ động. Trong khi vui chơi, trẻ mẫu giáo nhỏ thể hiện tính tự lực, tự do rất rõ, ít lệ thuộc vào người lớn và hoàn toàn tùy thuộc vào ý thích của mình.

Tính tự lực tự do của trẻ biểu hiện như sau:

a) Trong việc lựa chọn chủ đề và nội dung chơi

Do đã có ít nhiều vốn sống, nhờ việc tiếp xúc hàng ngày với thế giới đồ vật, giao lưu rộng rãi với những người xung quanh, qua các cuộc đi chơi, xem tivi, tranh hay nghe chuyện kể, hơn nữa trước mặt trẻ là cuộc sống muôn màu muôn vẻ, tạo điều kiện cho trẻ

tự do lựa chọn chủ đề chơi và phản ánh vào trò chơi những mảng hiện thực mà mình quan tâm.

b) Trong việc lựa chọn các bạn cùng chơi

Vào tuổi mẫu giáo nhờ do thể giới nội tâm đã bắt đầu phong phú nên cá tính của trẻ được bộc lộ rõ rệt, mỗi đứa có mỗi tính, mỗi nét. Khi chơi là phải phối hợp hành động, nhưng không phải mọi đứa trẻ đều có thể chơi với nhau một cách êm thấm được, do đó trẻ cần phải lựa chọn các bạn "tâm đầu ý hợp" với mình. Chơi như vậy mới bền hơn, vui hơn. Trên thực tế chúng ta quan sát thấy có những em bé thích chơi với bạn này mà không thích chơi với bạn kia và đó là điều rất tự nhiên.

c) Trong việc tự do tham gia vào trò chơi nào mà mình thích và tự do rút ra khỏi những trò chơi mà mình đã chán

Khi tự nguyện tham gia vào các trò chơi thì trẻ tự mình lựa chọn trò chơi thích hợp, tự lực phân vai cho nhau, tự lực tìm kiếm đồ chơi và tự thoả thuận với nhau những nguyên tắc chơi. Lúc đó trẻ chơi một cách say sưa, chơi hết mình, nhưng khi đã chán thì cũng sẽ bỏ cuộc một cách nhẹ nhàng.

Sở dĩ trẻ thể hiện rõ tính tự lực, tự do và tính chủ động trong khi chơi là vì nhiều lẽ: thứ nhất là bản thân hoạt động vui chơi, một hoạt động không mang tính chất bắt buộc, do đó nó hoàn toàn chấp nhận được tính tự do và tự lực của trẻ. Hơn nữa giữa trò chơi và công việc lao động thực sự không có những mối quan hệ trực tiếp cho dù nó mô phỏng lại công việc lao động của người lớn. A.S.Macarencô đã chỉ rõ: "Trò chơi và công việc khác nhau ở điểm gì? Chỉ có một điểm khác biệt: Đó là công việc, là sự tham gia của con người vào việc sản xuất của xã hội nhằm tạo ra những giá trị vật chất hay văn hoá, hay nói ngắn gọn lại là những giá trị xã hội. Trò chơi không tuân theo mục đích như vậy. Đối với mục đích xã hội, trò chơi không có quan hệ trực tiếp, nhưng lại có quan hệ gián tiếp với lao động sản xuất. Nó tập cho con người có những cố gắng về thể lực và tâm lý để làm việc". Thứ hai là trẻ mẫu giáo nhỏ đã nhận ra được đâu là thật đâu là chơi. Trẻ biết tất cả những gì đang diễn ra trong trò chơi chỉ là vui đùa thôi, mặc dù trò chơi chính là cuộc sống thực của trẻ. Nếu trẻ mẫu giáo bé đôi khi còn lẫn lộn giữa chơi và thực thì trẻ mẫu giáo nhỏ đã bắt đầu phân biệt được điều đó và khi biết mình đang chơi thì trẻ hành động một cách tự do và làm chủ được

hành động của mình. Chính nhờ đó mà trẻ chủ động và khả năng tự lực tự tiến bộ rõ rệt.

2. Trong hoạt động vui chơi, trẻ mẫu giáo nhỏ đã biết thiết lập những quan hệ rộng rãi và phong phú với các bạn cùng chơi. Một "xã hội trẻ em" được hình thành

Hoạt động vui chơi, mà đặc biệt là trò chơi ĐVTCD là loại hoạt động cùng nhau đầu tiên của trẻ. Không có sự phối hợp với nhau giữa các thành viên thì không thành trò chơi. Ở lứa tuổi mẫu giáo bé sự phối hợp giữa trẻ em với nhau trong trò chơi tuy đã bắt đầu nhưng trẻ em vẫn còn chưa quen và do đó các mối quan hệ giữa trẻ còn nghèo nàn và lỏng lẻo. Lên tuổi mẫu giáo nhỏ, việc chơi của trẻ đã tương đối thành thạo và chơi với nhau trong nhóm bạn bè đã trở thành một nhu cầu bức bách, vì đã chơi là phải có vai nọ vai kia mới thú vị. Nếu phải chơi một mình thì điều đó hoàn toàn bắt đắc dĩ đối với trẻ mẫu giáo nhỏ. Một trò chơi của trẻ mẫu giáo nhỏ thường có nhiều vai hơn là của trẻ mẫu giáo bé, mặc dầu có thể cùng một chủ đề. Chẳng hạn với chủ đề "bệnh viện", nhiều khi chỉ cần cái ống nghe để trẻ mẫu giáo bé áp vào ngực con búp bê là đủ rồi. Nhưng đối với trẻ mẫu giáo nhỏ thì còn

phải thêm nhiều nhân vật khác nữa: người mẹ đưa con đi khám bệnh, thậm chí còn thêm cả bác xích lô chở hai mẹ con đến. Ở bệnh viện không chỉ có bác sĩ mà còn có y tá nhận bệnh nhân hay còn thêm cả cô cấp dưỡng nữa... Như vậy là các quan hệ trong trò chơi của trẻ mẫu giáo nhỏ đã được mở rộng hơn nhiều so với trẻ mẫu giáo bé. Vào cuối tuổi mẫu giáo nhỏ trẻ còn biết liên kết các trò chơi theo các chủ đề khác nhau làm cho các mối quan hệ trở nên phong phú hơn. Trong một lớp mẫu giáo nhỏ thường một lúc có nhiều nhóm chơi khác nhau, nhưng chỉ sau đó một lúc ta có thể nhận thấy trẻ nhóm này sang chơi với trẻ nhóm khác; chúng không chơi tùy tiện mà vui chơi trong những mối liên kết nhất định. Chẳng hạn những đứa trẻ chơi trong nhóm nấu ăn có thể ra cửa hàng, gặp "các cô bán hàng" để mua rau quả. Thế là "các bà nội trợ" lại giao dịch với "các cô bán hàng". Đằng kia một nhóm chơi xây nhà, trưa đến "các bác thợ xây" lại được "các bà nội trợ" phục vụ ăn uống. Đôi khi có một vài bác thợ xây đang làm việc thì lại đau chân, nhóm chơi bác sĩ liền chạy tới chăm sóc... Cứ như thế, quan hệ của trẻ ngày càng đa dạng hơn lên, chẳng khác nào một xã hội người lớn được thu nhỏ lại. Do

những mối quan hệ giữa trẻ em được phong phú và mở rộng ra nên sự nhập vai của trẻ cũng trở nên thành thạo hơn và trẻ sống trong vai cũng gần như trong cuộc sống thực vậy.

Ở tuổi mẫu giáo nhờ việc chơi trong nhóm bạn bè là một nhu cầu bức bách. Nỗi đau khổ đối với trẻ ở lứa tuổi này không phải chỉ thiếu bánh kẹo hay đồ chơi mà là thiếu bạn bè để cùng chơi với nhau, điều đó thường làm đứa trẻ buồn bã, ỉu xìu. Không phải ai cũng có thể thay thế bạn bè của trẻ, nhiều cháu bé cảm thấy như thế. Nếu người lớn không thấy được nhu cầu đó của trẻ để tạo điều kiện cho chúng chơi với nhau thì đó là một sai lầm lớn trong giáo dục, vì ở lứa tuổi mẫu giáo - đặc biệt là mẫu giáo nhỏ - nhu cầu giao tiếp với bạn bè đang ở thời kỳ phát cảm, tức là đang phát triển rất mạnh. Từ đó, những "xã hội trẻ em" thực sự được hình thành (A.P.Uxôva).

Những "xã hội trẻ em" này còn khác rất xa với xã hội người lớn. Hợp rồi tan, tan rồi hợp, thực và chơi, chơi và thực, đó là tính độc đáo của cái xã hội ấy. Nhưng chính những mối quan hệ xã hội đầu tiên trong nhóm bạn bè này lại có một ý nghĩa rất lớn lao đối với cả đời người sau này. Ở đây trẻ em vừa là sản phẩm,

vừa là người tạo ra những mối quan hệ đó. Có thể nói mỗi đứa trẻ đều được tạo ra bởi những đứa trẻ khác. Trẻ mẫu giáo nhớ mong muốn hoà mình vào nhóm bạn bè để nhận ra mình trong đó. Điều này có ý nghĩa quan trọng đối với sự hình thành nhân cách.

Cái xã hội này bao gồm toàn thể trẻ em nhưng cấu trúc của nó không phải là đơn giản. Trong cái "xã hội trẻ em" ấy mỗi đứa đều có một vị trí nhất định. Vị trí đó được thể hiện ở chỗ bạn bè trong nhóm đối với nó như thế nào.

Thông thường trong nhóm trẻ có một vài cháu nổi hẳn lên được các bạn yêu mến và thích chơi cùng, muốn được ngồi cạnh và muốn bắt chước chúng, tự nguyện thực hiện những yêu cầu của chúng, thậm chí có khi nhường cả đồ chơi của mình cho chúng. Bên cạnh những em bé này, lại có những em bé hoàn toàn không được các bạn cùng tuổi ưa thích, đến mức không muốn nhận chúng vào nhóm chơi, không chia sẻ đồ chơi cho chúng. Số khá đông còn lại thì nằm giữa hai cực này. Mức độ được các bạn ưa thích phụ thuộc vào nhiều nguyên nhân: những đặc điểm về trí tuệ như thông minh, tháo vát, nhiều sáng kiến hoặc những đặc điểm trong hành vi như vui tính, hay

nhường nhịn cho bạn, cũng có khi còn do sức mạnh bằng thể lực.

Vị trí trong nhóm bạn cùng tuổi ảnh hưởng một cách sâu sắc đến sự phát triển nhân cách của trẻ. Những đứa trẻ ít được ưa thích, không được các bạn gần gũi giúp đỡ thường có tâm trạng buồn bã cô đơn. Trái lại những đứa trẻ được bạn bè đặc biệt quan tâm, thích chơi với chúng thì nhiều khi lại trở nên quá tự tin, từ đó mà sinh ra tự cao tự đại. Bởi vậy, cô mẫu giáo cần đặc biệt quan tâm đến các nhóm chơi nhằm điều chỉnh những mối quan hệ lại giữa chúng, tạo ra bầu không khí thân mật, bình đẳng trong nhóm.

Ở nhiều nhóm trẻ mẫu giáo nhờ đã bắt đầu xuất hiện vai trò "thủ lĩnh". Đó là đứa trẻ được các bạn tôn sùng và vị nể nhất, vì nó thường có nhiều sáng kiến và khả năng tổ chức trò chơi; nó chỉ huy việc phân các vai và hướng dẫn hành động cho những đứa trẻ khác. Em "thủ lĩnh" thường nhận vai chính vì vai chính có quyền lớn nhất. Thí dụ trong trò chơi "bán hàng" thì nó đóng vai cô bán hàng; trong trò chơi "dạy học" thì nó đóng vai cô giáo v.v... Cũng có lúc nó chỉ đóng vai phụ nhưng lại có tác dụng điều khiển các vai khác, kể cả vai chính.

Tính chất của các mối quan hệ trong nhóm chơi, trên một mức độ đáng kể, phụ thuộc vào những đặc điểm hành vi của các "thủ lĩnh". Nếu thủ lĩnh là một em bé tốt, biết yêu mến, tôn trọng bạn bè, có nhiều sáng kiến, thì nhóm chơi bao giờ cũng hoà thuận và trẻ em học hỏi lẫn nhau nhiều điều hay. Trái lại, nếu thủ lĩnh là một em bé mang nhiều thói hư tật xấu như bắt nạt bạn bè, ích kỷ tham lam, thô bạo, thì nhóm bạn sẽ phát sinh lục đục, xích mích, thậm chí có khi còn xảy ra ẩu đả. Tệ hại hơn là trẻ em trong nhóm lại bắt chước những thói hư tật xấu của "thủ lĩnh", chóng trở thành những em bé hư.

Hiện tượng "thủ lĩnh" xuất hiện trong nhóm bạn bè là điều làm cho người lớn phải đặc biệt quan tâm, không nên để tình trạng luôn luôn chỉ có một em đứng ra chỉ huy còn những trẻ khác thì chỉ biết phục tùng một cách thụ động. Cần phải phát hiện trong nhóm nhiều em khác có khả năng làm "thủ lĩnh" để lần lượt phát huy vai trò các em đó. Nhiều khi lại cần phải cho một số em còn nhút nhát, tự ti đứng ra tập làm vai chỉ huy để chúng mạnh dạn lên và từ đó mà phát huy được nhiều sáng kiến.

"Xã hội trẻ em" dần dần cũng hình thành

những dư luận chung. Dư luận chung thường bắt nguồn từ những nhận xét của người lớn đối với trẻ em, cũng có thể do trẻ em nhận xét lẫn nhau. Dư luận chung ảnh hưởng khá lớn đối với sự lĩnh hội những chuẩn mực hành vi đạo đức của trẻ trong nhóm và qua đó mà ảnh hưởng đến nhân cách của từng đứa trẻ.

Trong nhóm trẻ mẫu giáo bé chưa hình thành được dư luận chung. Ý kiến của đứa trẻ này thường không ảnh hưởng đến đứa trẻ khác. Nhưng trong nhóm trẻ mẫu giáo nhỡ, trẻ đã bắt đầu lắng nghe ý kiến của bạn cùng tuổi và phục tùng ý kiến của đại đa số, ngay cả khi điều đó mâu thuẫn với những ấn tượng và kinh nghiệm riêng của mình. Sự phục tùng ý kiến của đại đa số như thế gọi là tính thích nghi. Người ta đã phát hiện ra hiện tượng đó trong một thực nghiệm như sau: Người thực nghiệm đưa đến cho trẻ em trong một nhóm xem hai mẫu gỗ: một mẫu hình vuông và một mẫu hình tròn. Người thực nghiệm bí mật xúi một vài đứa trẻ nói to lên trước toàn nhóm là: "Cả hai đều là hình tròn". Thế là cả nhóm đều nhao nhao lên nói: "Cả 2 đều là hình tròn".

Tính thích nghi sẽ giảm dần xuống một cách đáng kể vào tuổi mẫu giáo lớn. Tính thích nghi ở mẫu

giáo nhỡ là một hiện tượng quá độ trong việc nắm vững kỹ năng phối hợp ý kiến trong nhóm bạn. Do có tính thích nghi nên trẻ em trong các nhóm thường hay a dua nhau. Tính a dua trở thành một tật xấu trong nhân cách nếu người lớn không kịp thời hướng dẫn cho trẻ biết nhận xét một cách độc lập về các sự việc xảy ra quanh các em.

Nhóm trẻ cùng chơi là một trong những cơ sở xã hội đầu tiên của trẻ em, do đó người lớn cần tổ chức tốt hoạt động của nhóm trẻ ở lớp mẫu giáo cũng như ở gia đình, khu tập thể, xóm dân cư, để tạo ra một môi trường lành mạnh có tác dụng giáo dục tích cực đối với trẻ.



II. GIAI ĐOẠN PHÁT TRIỂN MẠNH TƯ DUY TRỰC QUAN HÌNH TƯỢNG

TỔNG CỤC GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO - BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
M LỨA TUỔI MẦM NON - Phần 2. CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM
PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỨA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG ĐẾN 6 TUỔI)
→ Chương 8: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ MẪU GIÁO NHỎ
(TỪ 4 ĐẾN 5 TUỔI)

Đầu tuổi mẫu giáo, trẻ đã biết tư duy bằng những hình ảnh trong đầu, nhưng do biểu tượng còn nghèo nàn và tư duy mới được chuyển từ bình diện bên ngoài vào bình diện bên trong nên trẻ mới chỉ giải được một số bài toán hết sức đơn giản theo kiểu tư duy trực quan - hình tượng. Cùng với sự hoàn thiện hoạt động vui chơi và sự phát triển các hoạt động khác (như vẽ, nặn, kể chuyện, xây dựng, đi chơi đi dạo...) vốn biểu tượng của trẻ mẫu giáo nhỏ được giàu lên thêm nhiều, chức năng ký hiệu phát triển mạnh, lòng ham hiểu biết và hứng thú nhận thức tăng lên rõ rệt. Đó là điều kiện thuận lợi cho sự phát triển tư duy trực quan - hình tượng, và đây cũng là thời điểm kiểu tư duy đó phát triển mạnh mẽ nhất – tất nhiên nó vẫn chơi thể tách rời những hoạt động vật chất và hoạt động thực tiễn của trẻ (vì đó là nguyên tắc cơ bản của hoạt động của con người).

Ở tuổi mẫu giáo nhỏ, trẻ em phải giải những bài toán ngày càng phức tạp và đa dạng, đòi hỏi phải tách biệt và sử dụng những mối liên hệ giữa các sự vật, hiện tượng và hành động. Trong hoạt động hàng ngày trẻ em không những chỉ đơn giản sử dụng những kinh nghiệm đã có, mà còn không ngừng biến đổi những kinh nghiệm ấy để thu nhận những kết quả mới hơn. Các em có nhu cầu khám phá các quan hệ phụ thuộc giữa các sự vật và hiện tượng như quan hệ giữa độ ẩm và độ mềm của đất khi nặn, giữa độ cao được nâng lên với chiều dài của mỗi phần của chiếc cầu bập bênh, giữa độ lăn xa với sức búng của ngón tay vào hòn bi v.v... Tư duy đang trên đà phát triển mạnh khiến đứa trẻ dự kiến được hành động và lập kế hoạch cho hành động của mình.

Trẻ mẫu giáo nhỏ đã bắt đầu đề ra cho mình những bài toán nhận thức, tìm tòi cách giải thích những hiện tượng mà mình nhìn thấy được. Trẻ thường "thực nghiệm", chăm chú quan sát các hiện tượng và suy nghĩ về những hiện tượng đó để rút ra kết luận. Tất nhiên những kết luận đó còn ngây ngô, ngộ nghĩnh và nhiều khi còn gây ngạc nhiên đối với người lớn. Chẳng hạn có một nhóm cháu mẫu giáo 4 - 5 tuổi

bắt được một con mèo xinh xắn, chúng chơi với mèo rất thích thú, thế rồi sau đó chúng quyết định thả con mèo xuống ao và thế là con mèo ấy chết một cách oan uổng. Hỏi ra thì các cháu trong nhóm đã trả lời "Vì chúng cháu muốn xem nó bơi". Thì ra các cháu đã suy luận từ việc bơi của một số con vật trên nước như vịt, chó v.v... để cho là mèo cũng biết bơi như vậy. Chúng hoàn toàn không có ý đồ gì độc ác với chú mèo cả. Dù sao thì đây cũng bộc lộ ra một khả năng suy luận của trẻ.

Phần lớn trẻ em ở tuổi mẫu giáo nhờ đã có khả năng suy luận. Vấn đề là cần phải xem xét để biết chúng suy luận theo kiểu tư duy nào?

Nếu ở tuổi mẫu giáo bé, để giải các bài toán trẻ thường dùng hành động định hướng bên ngoài - tức là bằng tư duy trực quan hành động và chỉ với những bài toán thật đơn giản thì chúng mới biết giải thầm trong óc, dựa vào những biểu tượng đã thu được, thì phần lớn trẻ ở độ tuổi mẫu giáo nhờ đã có khả năng giải các bài toán bằng các "phép thử ngầm trong óc", dựa vào các biểu tượng, "kiểu tư duy trực quan - hình tượng đã bắt đầu chiếm ưu thế".

Khi hành động với các biểu tượng trong óc, đứa trẻ hình dung được các hành động thực tiễn với các đối tượng và kết quả của những hành động ấy. Bằng con đường đó trẻ có thể giải được nhiều bài toán thực tiễn đặt ra cho mình. Tư duy trực quan - hình tượng tỏ ra có hiệu quả khi giải những bài toán trong đó những thuộc tính bản chất là những thuộc tính có thể hình dung được, tựa hồ như nhìn thấy bằng cái nhìn bên trong. Chẳng hạn đứa trẻ có thể hình dung được rằng quả bóng lăn trên đường nhựa nhanh hơn là lăn trên mặt đá gồ ghề, hay hòn bi mà được búng mạnh thì lăn xa hơn...

Nhưng những thuộc tính bản chất của sự vật và hiện tượng thường lại kín đáo, ẩn tàng khó mà hình dung được. Chúng có thể được biểu thị bằng từ hoặc những ký hiệu khác. Trong trường hợp này chỉ có thể tìm ra những thuộc tính bản chất bằng con đường tư duy trừu tượng, mà ở trẻ mẫu giáo nhờ nói chung chưa có được khả năng này.

Tư duy trực quan - hình tượng phát triển mạnh cho phép trẻ em ở độ tuổi mẫu giáo nhờ giải được nhiều bài toán thực tiễn mà trẻ thường gặp trong đời sống. Tuy vậy, vì chưa có khả năng tư duy trừu

tượng nên trẻ chỉ mới dựa vào những biểu tượng đã có, những kinh nghiệm đã trải qua để suy luận ra những vấn đề mới. Vì vậy, trong khá nhiều trường hợp chúng chỉ dừng lại ở các hiện tượng bên ngoài mà chưa đi được vào bản chất bên trong. Do đó nhiều khi trẻ giải thích các hiện tượng một cách ngộ nghĩnh. Một cháu bé đi tắm biển, nếm thấy nước biển mặn liền hỏi: "Ai cho muối vào biển thế?".

Cũng do đó, trẻ rất dễ lẫn lộn thuộc tính bản chất và không bản chất của sự vật và hiện tượng xung quanh. Chẳng hạn một cháu bé 4 tuổi trông thấy một em bé người Nga đang đi xe đạp 3 bánh trên vỉa hè hèn kêu lên: "Ồ kìa một ông già bé?" Chẳng là vì cháu thấy em bé người Nga này có mớ tóc vàng nhạt hơi giống tóc bạc của ông ngoại ở nhà.

Trẻ vào bệnh viện thấy ai mặc áo trắng cũng đều gọi là "bác sĩ". Cứ theo đà suy luận này thì tư duy của trẻ sẽ có nguy cơ biến thành kiểu tư duy theo lối kinh nghiệm chủ nghĩa. Do đó trong khi giúp trẻ phát triển mạnh tư duy hình tượng, cần phải uốn nắn những suy luận quá lệch lạc của trẻ, cung cấp cho trẻ những hiểu biết cần thiết để có được những suy luận đúng hơn. Trước hết đó là việc cung cấp biểu tượng cho trẻ

một cách phong phú và đa dạng; hệ thống hoá và chính xác hoá dần các biểu tượng qua những buổi đi chơi, đi dạo, qua các câu chuyện kể, qua các bức tranh, bài hát, phim đèn chiếu, điện ảnh hoặc truyền hình v. v... Đặc biệt là qua các trò chơi, "tiết học", cô mẫu giáo giúp trẻ hệ thống hoá và chính xác hoá dần những biểu tượng về thế giới xung quanh. Tất nhiên dưới con mắt trẻ thơ, sự vật bên ngoài bao giờ cũng hiện lên nột cách ngộ nghĩnh, mang dáng vẻ độc đáo của sự hồn nhiên, ngây thơ. Giáo dục phát triển tâm lý nói chung và tư duy nói riêng là làm sao cho trẻ mất đi cái ngây dại mà vẫn giữ được cái hồn nhiên vui tươi của trẻ thơ.

Tư duy trực quan - hình tượng phát triển mạnh, đó là điều kiện thuận lợi nhất để giúp trẻ cảm thụ tốt những hình tượng nghệ thuật được xây dựng nên trong các tác phẩm văn học nghệ thuật do các văn nghệ sĩ xây dựng nên bằng những hình tượng đẹp. Đồng thời cần giúp trẻ tạo ra những tiền đề cần thiết để làm nảy sinh những yếu tố ban đầu của kiểu tư duy trừu tượng. Loại tư duy này sẽ được phát triển ở giai đoạn sau và chỉ có thể phát triển một cách lành mạnh khi nó có chỗ dựa là những hình tượng rõ ràng đã

dạng và đúng đắn.

Created by AM Word₂CHM

III. SỰ PHÁT TRIỂN ĐỜI SỐNG TÌNH CẢM



TỔNG CỤC GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
M LỨA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM
PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỨA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG ĐẾN 6 TUỔI)
→ Chương 8: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ MẪU GIÁO NHỎ
(TỪ 4 ĐẾN 5 TUỔI)

Trong lứa tuổi ấu nhi cũng như lứa tuổi mẫu giáo thì tình cảm thống trị tất cả các mặt trong hoạt động tâm lý của đứa trẻ; nhưng đặc biệt ở độ tuổi mẫu giáo nhỏ thì đời sống tình cảm của trẻ có một bước chuyển biến mạnh mẽ, vừa phong phú vừa sâu sắc hơn so với lứa tuổi trước đó.

Tình cảm của con người chỉ nảy sinh trong những mối quan hệ giữa người với người. Ở độ tuổi mẫu giáo nhỏ quan hệ của trẻ với những người xung quanh được mở rộng ra một cách đáng kể, do đó tình cảm của trẻ cũng được phát triển về nhiều phía đối với những người trong xã hội. Có thể coi đây là nguồn xúc cảm mạnh mẽ nhất và quan trọng nhất trong đời sống tinh thần của trẻ mẫu giáo nhỏ.

Còn hơn cả trẻ em ở lứa tuổi nhỏ, trẻ mẫu giáo nhỏ rất thèm khát sự trìu mến thương yêu, đồng

thời rất lo sợ trước những thái độ thờ ơ lạnh nhạt của những người xung quanh đối với mình. Nó thực sự vui mừng khi được bố mẹ, cô giáo hay bạn bè yêu thương, khen ngợi và cũng thực sự đau buồn khi bị người lớn ghét bỏ hoặc bạn bè tẩy chay. Một em bé không chịu ăn cơm chỉ vì các bạn tẩy chay không cho chơi trong nhóm nữa. Một em bé khác đã oà khóc lên khi từ trường mẫu giáo về nhà không được mẹ sẵn đón hỏi hời như thường ngày.

Nhu cầu được yêu thương của trẻ mẫu giáo nhỏ thật là lớn, nhưng điều đáng lưu ý hơn là sự bộc lộ tình cảm của chúng rất mạnh mẽ đối với những người xung quanh, trước hết là với bố mẹ, anh chị, cô giáo... Trẻ thường thể hiện sự quan tâm thông cảm với họ. Hiện tượng thường thấy ở trẻ mẫu giáo nhỏ là nó rất buồn khi người thân của mình bị ốm đau. Trẻ không những tỏ ra thông cảm mà còn muốn làm một việc gì đó để an ủi, để chăm sóc họ. Cháu Hồng Ký đã nói với cô hiệu trưởng khi nghe báo tin cô giáo lớp cháu bị ngã xe đạp: "Cháu sẽ tìm đánh người nào làm đổ xe đạp của cô giáo!". Cháu Kim Oanh đã ngồi trên giường bệnh của mẹ rất lâu, mặc dầu bên ngoài các bạn đang rủ đi chơi đồ hàng. Thỉnh thoảng cháu lại cúi

xuống nói vào tai mẹ: "Mẹ mà khỏi con sẽ mua cho mẹ nhiều bắp ngô to".

Trẻ mẫu giáo nhờ tuy chưa có tình bạn ổn định như ở lứa tuổi lớn hơn, trẻ thường kết bạn tùy theo hoàn cảnh cụ thể, nhưng do được chơi trong nhóm bạn bè nên trẻ cũng đã bắt đầu quan tâm đến bạn trong nhóm. Cũng có thể sẵn sàng chia sẻ đồ chơi hay quà bánh của mình cho bạn và thể hiện sự đồng cảm của mình khi bạn gặp khó khăn. Cháu Hồng Mai đã nói với cháu Anh Quân là: "Đừng đòi đồ chơi của bạn Dũng vì bạn ấy đang đau chân đấy!".

Một biểu hiện tình cảm đặc biệt nữa của trẻ mẫu giáo nhờ là trẻ rất quan tâm đến những em bé. Cũng có thể là do muốn đóng vai mẹ, người anh hay người chị để trông nom em bé giống như người lớn, nên trẻ rất muốn đến gần các em bé và muốn chăm sóc chúng. Cháu Hồng Mai năn nỉ với mẹ là "Để cho con 5 em bé để con nuôi!" Chúng ta rất dễ ghi nhận rằng ở lứa tuổi này trẻ thực sự thể hiện tình cảm yêu thương đối với các em bé. Mỗi lần ở trường về là cháu Hồng Mai chạy ngay sang nhà cô Hạnh để chơi với em bé, nó nhường cho em bé cả quả cam mà mẹ vừa mới cho.

Có thể nói tình thương yêu của trẻ mẫu giáo nhỏ đối với những người thân xung quanh được bộc lộ khá rõ ràng và nồng thắm. Tình cảm đó cũng dễ dàng được trẻ chuyển vào những nhân vật trong các truyện cổ tích hay các truyện kể khác. Đứa trẻ thông cảm với nỗi bất hạnh của những nhân vật trong truyện chẳng khác gì nỗi bất hạnh có thực của mình. Tình cảm này được bộc lộ rõ ràng nhất khi chúng nghe chuyện cổ tích. Trẻ có thể nghe đi nghe lại nhiều lần một câu chuyện nào đó mà tình cảm của chúng đối với những nhân vật trong chuyện không những không giảm mà tăng hơn lên. Nhiều em bé nghe đi nghe lại không biết bao nhiêu lần câu chuyện "Em bé quàng khăn đỏ" mà lần nào nghe cũng tỏ ra hồi hộp, lo lắng cho số phận của cô bé quàng khăn đỏ.

Tình cảm xuất hiện khi nghe truyện cổ tích đã biến đứa trẻ từ một thính giả thụ động thành một người tham gia tích cực vào các sự kiện. Trẻ tỏ ra xót xa thương cảm đối với những nhân vật tốt mà bị rơi vào hoàn cảnh éo le, đồng thời căm giận và khinh ghét thực sự đối với những nhân vật tiêu cực. Khi xem tranh minh họa các truyện cổ tích, trẻ thường có những hành động can thiệp trực tiếp vào nhân vật trong truyện bằng

cách vẽ vào đây để tỏ thái độ. Thí dụ tô má hồng cho cô Tấm hoặc bôi râu vào mặt Cám, thậm chí cầu cho rách giấy chõ vẽ mặt dì ghẻ (mẹ của Cám). Ở đây, yêu ghét là rất phân minh.

Tình cảm của trẻ không chỉ biểu lộ với người thân thích hay nhân vật trong truyện mà còn đối với cả động vật, cỏ cây, đồ chơi, đồ vật và các hiện tượng trong thiên nhiên. Trẻ thường gắn cho chúng những sắc thái tình cảm của con người. Trẻ xót thương cho những cành cây bị gãy, cảm giận vì cơn mưa đã ngăn cản việc đi chơi của nó. Dường như ở đâu trẻ cũng thấy tình người, hồn người. Kiểu nhìn sự vật bằng con mắt nhân cách hoá đầy yêu thương như vậy là hiện tượng phổ biến đối với trẻ mẫu giáo nhỏ.

Nhân cách hoá trong cách nhìn sự vật của trẻ mẫu giáo là sự kết hợp giữa tình cảm với trí tưởng tượng còn mang nặng màu sắc của tính chủ quan ngây thơ (lấy mình làm trung tâm). Nó còn khác xa với sự nhân cách hoá ở những nhà văn, nhà thơ... ở những nghệ sĩ, nhân cách hoá được coi là một phương thức cần thiết trong hoạt động sáng tạo nghệ thuật, nhưng phương thức ấy cũng có một điểm chung là lòng nhân ái và được bắt nguồn từ lòng nhân ái.

Như vậy, ở lứa tuổi mẫu giáo, nhất là mẫu giáo nhỡ, tình cảm của trẻ phát triển mạnh liệt, đặc biệt là tính đồng cảm và tính dễ xúc cảm đối với con người và cảnh vật xung quanh. Đây là một thời điểm rất thuận lợi để giáo dục lòng nhân ái cho trẻ. Tuy nhiên, ở những đứa trẻ sống trong một hoàn cảnh bất lợi, lại chịu ảnh hưởng của lối giáo dục sai lầm thì cũng dễ nảy sinh tình ích kỷ, tham lam, độc ác và những tình cảm tiêu cực khác, cho dù đó chỉ là những biểu hiện rất thô thiển. Ở thời điểm mà nhân cách vừa mới bắt đầu được hình thành thì những dấu ấn không tốt đẹp vẫn có thể để lại những di chứng cho các giai đoạn phát triển sau này, nên cần phải uốn nắn ngay.

Sự phát triển tình cảm của trẻ mẫu giáo nhỡ còn được biểu hiện ra ở nhiều mặt trong đời sống tinh thần của trẻ. Các loại tình cảm bậc cao như tình cảm trí tuệ, tình cảm đạo đức tình cảm thẩm mỹ đều ở vào một thời điểm phát triển thuận lợi nhất, đặc biệt là tình cảm thẩm mỹ. Tình yêu cái đẹp trong thiên nhiên, trong cuộc sống và trong nghệ thuật, thực chất đó là tình cảm được khơi gợi lên bởi những xúc cảm về cái đẹp của con người, của tình người. Trẻ mẫu giáo nhỡ biết rung cảm khá nhạy bén với những cái đẹp trong thế

giới xung quanh. Có thể nói đây là thời phát cảm của những xúc cảm thẩm mỹ, tức là những cảm xúc tích cực, dễ chịu được nảy sinh khi trẻ tiếp xúc trực tiếp với cái đẹp, khiến trẻ thấy gắn bó tha thiết với con người và cảnh vật xung quanh, kích thích chúng làm những điều tốt lành để đem đến niềm vui cho mọi người.

Quan sát trong cuộc sống hàng ngày chúng ta dễ nhận thấy trẻ mẫu giáo, đặc biệt ở tuổi mẫu giáo nhỏ rất dễ sung sướng, ngỡ ngàng trước vẻ đẹp tưởng chừng như rất đơn giản trong thiên nhiên, trong cuộc sống và trong nghệ thuật như khi nhìn thấy một bông hoa tươi thắm, một cánh bướm sặc sỡ, nghe một khúc nhạc hay, một câu thơ giàu vần điệu... Những điều dễ gợi lên những rung động mạnh mẽ trong lòng đứa trẻ. Trẻ nhận thức thế giới và tỏ thái độ với những sự vật xung quanh mình thường là thông qua những xúc cảm thẩm mỹ này. Đây là thời điểm thuận lợi cho việc giáo dục thẩm mỹ, và chính việc giáo dục thẩm mỹ lại có khả năng mang lại hiệu quả to lớn đối với sự phát triển toàn diện nhân cách của trẻ, khó có gì có thể so sánh nổi. Thông qua giáo dục thẩm mỹ mà giáo dục các mặt khác, đặc biệt là giáo dục đạo đức cho trẻ. Bởi vì đối với trẻ mẫu giáo thì cái đẹp và

cái tốt chỉ là một, khó mà chia cắt rạch ròi. Như vậy có nghĩa là trong tình cảm thẩm mỹ đã chứa đựng yếu tố đạo đức, ngược lại trong tình cảm đạo đức đã chứa đựng yếu tố thẩm mỹ. Nên có thể gọi chung đó chính là tình cảm thẩm mỹ - đạo đức. Đây cũng là một mặt phát triển khá nhanh ở trẻ mẫu giáo, có khả năng thúc đẩy các mặt khác cùng phát triển theo. Chính vì vậy mà trong giáo dục mẫu giáo cần quan tâm nhiều đến việc giáo dục thẩm mỹ cho trẻ em. Trước hết, cần tạo ra cho trẻ một môi trường tiện lợi để kích thích các mặt hoạt động của trẻ, mà điều đáng lưu ý hơn là cần tạo ra một môi trường của cái đẹp. Từ những đồ chơi, đồ dùng, việc trang trí lớp học, trồng cây ở sân chơi, từ cách tổ chức các hoạt động của trẻ đến những hoạt động của chính cô giáo, từ cách ăn mặc, nói năng, dáng điệu đến cách cư xử trong tập thể, giữa các cô với nhau, giữa cô và cháu v.v... tất cả đều cần được cô mẫu giáo quan tâm sao cho đẹp mắt để dễ gợi lên ở trẻ những xúc cảm thẩm mỹ - đạo đức. Hơn thế nữa, cô giáo không chỉ biết tận dụng những cái đẹp sẵn có ở xung quanh cho trẻ cảm thụ, mà còn biết tạo ra cái đẹp và khuyến khích các cháu làm ra cái đẹp. Điều quan trọng hơn nữa là người lớn cần nuôi dưỡng ở trẻ em nhu cầu muốn làm cho mình trở nên đẹp (trong

nét mặt, cử chỉ, lời nói và trong sinh hoạt hàng ngày) để đem lại niềm vui cho cha mẹ, cho cô giáo, cho bạn bè và những người xung quanh.

Sự phát triển mạnh những xúc cảm thẩm mỹ kết hợp với trí nhớ máy móc vốn có ở trẻ, khiến cho ở lứa tuổi này trẻ rất nhạy cảm với những tác phẩm văn học nghệ thuật. Đặc biệt trẻ mẫu giáo tiếp nhận và thuộc rất dễ dàng, nhanh chóng những bài thơ, bài hát có vần điệu rõ, giai điệu hay và hình tượng đẹp.

IV. SỰ PHÁT TRIỂN ĐỘNG CƠ HÀNH VI VÀ SỰ HÌNH THÀNH HỆ THỐNG THỨ BẬC CÁC ĐỘNG CƠ



01010101

TỔ CHỨC VÀ QUẢN LÝ GIÁO DỤC CHO TRẺ EM CÓ TÍNH CHẤT ĐẶC BIỆT (TRƯỜNG MẦM NON) - PHẦN 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỬA (TỪ 4 ĐẾN 5 TUỔI)

→ Chương 8: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ MẪU GIÁO NHỎ

(TỪ 4 ĐẾN 5 TUỔI)

Những hành vi của trẻ được biến đổi một cách căn bản trong suốt thời kỳ mẫu giáo. Trẻ mẫu giáo bé hành động gần giống với trẻ ấu nhi do ảnh hưởng của xúc cảm, ý muốn hoặc do tình huống cụ thể thúc đẩy một cách bột phát. Cuối tuổi mẫu giáo bé, trong hành vi của trẻ đã xuất hiện các loại động cơ khác nhau, nhưng những động cơ ấy hãy còn mờ nhạt, yếu ớt và tản mạn.

Đến tuổi mẫu giáo nhỏ, các động cơ đã xuất hiện trước đây như muốn tự khẳng định, muốn được sống và làm việc giống như người lớn, muốn nhận thức sự vật và hiện tượng xung quanh v.v... đều được phát triển mạnh mẽ. Đặc biệt những động cơ đạo đức, thể hiện thái độ của trẻ đối với những người khác có một ý nghĩa hết sức quan trọng trong sự phát triển các động cơ hành vi. Những động cơ này gắn liền với việc lĩnh hội có ý thức những chuẩn mực về những quy tắc

đạo đức hành vi trong xã hội. Lúc đầu việc thực hiện những quy tắc hành vi xã hội chỉ là phương tiện để trẻ duy trì mối quan hệ qua lại tích cực giữa mình với người lớn xung quanh. Sau rồi do được tán thưởng, khen ngợi mà đứa trẻ vui vẻ thực hiện những hành vi đó như là một sự bắt buộc của chính mình, như là để đáp ứng đòi hỏi của xã hội, tức là trẻ hiểu được ý nghĩa xã hội của những hành vi này. Chẳng hạn đối với câu hỏi: "Tại sao không được đánh bạn?", nếu trẻ mẫu giáo bé trả lời: "Không được đánh nhau, đánh nhau sẽ bị phạt" thì trẻ mẫu giáo nhỏ lại trả lời "Không được đánh nhau với bạn, vì cô giáo đã dặn là phải thương yêu bạn".

Ở tuổi mẫu giáo nhỏ, những động cơ xã hội - muốn làm một cái gì đó cho người khác, mang lại niềm vui cho người khác bắt đầu chiếm vị trí ngày càng lớn trong số các động cơ đạo đức. Trong thời kỳ này trẻ đã hiểu rằng những hành vi của chúng có thể mang lại lợi ích cho những người khác và chúng bắt đầu thực hiện những công việc vì người khác theo sáng kiến riêng của mình. Nhưng muốn như vậy, người lớn cần phải nói cho trẻ hiểu để trẻ có thể hình dung được những việc mình làm quả là có đem lại niềm vui cho

những người mà mình quan tâm. Chẳng hạn muốn cho trẻ mẫu giáo hoàn thành được công việc làm đồ chơi tặng cho các bé ở nhà trẻ nhân dịp tết trung thu, cô giáo phải kể cho chúng nghe dưới một hình thức rõ ràng và giàu hình tượng về sự thèm khát có đồ chơi của những em bé ở nhà trẻ, về sự bất lực của các em nhỏ, về niềm vui của các em bé đó khi nhận được quà trung thu do các anh chị mẫu giáo gửi cho. Dần dần sau này về cuối tuổi mẫu giáo nữa, trẻ có thể tự giác thực hiện các yêu cầu của người lớn.

Sự hình thành những động cơ xã hội ở trẻ mẫu giáo nữa đánh dấu một bước trưởng thành so với trẻ mẫu giáo bé. Khi người ta hỏi các cháu mẫu giáo bé đang làm trực nhật là tại sao chúng làm việc đó thì thường nhận được những câu trả lời như: "Tại cô bảo", "Tại cháu thích". Nhưng trẻ mẫu giáo nữa thì lại có cách trả lời khác: "Cháu cần phải giúp đỡ bác cấp dưỡng kéo một mình bác ấy vất vả" hoặc "Cháu phải dọn cơm cho các bạn ăn kéo các bạn đói rồi".

Ta có thể thấy trẻ em ở tuổi mẫu giáo nữa thực hiện một cách có ý thức công việc mang nội dung đạo đức tốt đẹp. Chẳng hạn trong một buổi chơi chung giữa trẻ em thuộc nhiều độ tuổi khác nhau (bé, nữa,

lớn) ở một trường mẫu giáo bé làm hỏng đồ chơi và đang muốn nhờ người khác giúp đỡ. Cô giáo liền hỏi: "Anh chị nào có thể giúp em bé sửa lại đồ chơi? " Lập tức rất nhiều trẻ mẫu giáo nhỏ và lớn giơ tay sẵn sàng tình nguyện bỏ cuộc chơi của mình đến giúp em bé.

Trong động cơ hành vi của trẻ mẫu giáo nhỏ còn có thêm yếu tố thi đua giữa mình với các bạn, giữa tổ mình với các tổ khác. Yếu tố thi đua kích thích trẻ hoạt động một cách tích cực. Những lời nhắc nhở như "Ai làm nhanh hơn", "Tổ nào làm tốt hơn"... đối với trẻ mẫu giáo nhỏ có một sức động viên khiến cho trẻ thực hiện công việc tốt hơn bình thường. Tuy nhiên người lớn không nên biến tinh thần thi đua của trẻ thành tín ganh đua.

Như vậy, chúng ta dễ nhận thấy rằng động cơ hành vi của trẻ mẫu giáo nhỏ đã trở nên nhiều màu, nhiều vẻ. Có thể kể đến như: động cơ tự khẳng định, động cơ nhận thức, muốn khám phá về thế giới xung quanh, động cơ thi đua, động cơ xã hội... Trong những động cơ đó có thể có sự pha trộn mặt tích cực lẫn tiêu cực, nhất là đối với những động cơ xã hội. Do đó cần phải quan tâm đến nội dung động cơ của trẻ, cần phải phát huy động cơ tích cực và uốn nắn động cơ tiêu

CỤC.

Sự biến đổi động cơ hành vi trong tuổi mẫu giáo nhờ không chỉ thể hiện ở mặt nội dung của động cơ và sự xuất hiện nhiều loại động cơ mới, mà điều cần lưu ý là trong lứa tuổi này đã bắt đầu hình thành quan hệ phụ thuộc theo thứ bậc của các động cơ, được gọi là hệ thống thứ bậc các động cơ. Đó là một cấu tạo tâm lý mới trong sự phát triển nhân cách của trẻ mẫu giáo.

Trong hệ thống thứ bậc này, các động cơ được sắp xếp theo ý nghĩa quan trọng của mỗi động cơ đối với bản thân đứa trẻ. Chẳng hạn trong việc làm trực nhật, không phải chỉ một động cơ thúc đẩy, mà thường có những động cơ như: có thể là vì trẻ thích bản thân công việc trực nhật, hoặc có thể trẻ nghĩ rằng làm trực nhật để được cô khen, hoặc cũng có thể là giúp các bác cấp dưỡng v.v... Những động cơ này thường không tồn tại ngang nhau. Tùy theo mỗi đứa trẻ, động cơ nào được nổi lên hàng đầu, chiếm vị trí ưu thế. Ở cháu A thì do bản thân công việc làm cháu thích, vì làm trực nhật được chia bát đĩa, bưng thức ăn, được đeo yếm giống như các bác cấp dưỡng. Ở cháu B thì lòng thương yêu, sự đồng cảm với những khó nhọc

của bác cấp dưỡng đã khiến cho nó thích công việc này. Ở cháu C thì ý muốn cho mình được chọn bát đĩa đẹp, chỗ ngồi theo ý thích, lại được điều khiển các bạn, nổi lên hàng đầu. Như vậy là trước một công việc, mỗi trẻ em đều có thể có một hệ thống thứ bậc các động cơ thúc đẩy. Sự khác nhau giữa trẻ em ở đây rõ nhất là trong hệ thống thứ bậc ấy động cơ nào sẽ chiếm ưu thế nhất. Điều đó hoàn toàn phụ thuộc vào sự giáo dục của người lớn và ảnh hưởng của cuộc sống bên ngoài mà trẻ tiếp xúc.

Hệ thống thứ bậc các động cơ được hình thành ở tuổi này khiến cho hành vi của trẻ nhằm theo một xu hướng nhất định. Đây là điểm khác nhau trong hành vi của trẻ mẫu giáo nhỏ so với hành vi của trẻ mẫu giáo bé. Hành vi của trẻ mẫu giáo bé thường không xác định được phương hướng chủ yếu. Đứa trẻ vừa mới cho bạn kẹo, bây giờ lại giành đồ chơi của bạn. Một đứa trẻ khác vừa mới hăng hái giúp mẹ dọn dẹp trong phòng, chỉ vài phút sau lại rủ bạn đến xả rác lung tung.

Ở tuổi mẫu giáo nhỏ trở đi, hành vi của trẻ tương đối dễ xác định. Nếu có động cơ xã hội, tức là muốn đem lại lợi ích cho người khác chiếm ưu thế,

trong đại đa số trường hợp, đứa trẻ sẽ thực hiện những hành vi mang tính đạo đức tốt đẹp. Ngược lại nếu động cơ nhằm thoả mãn ý thích hay quyền lợi riêng của bản thân chiếm ưu thế, thì trong nhiều trường hợp, đứa trẻ sẽ hành động nhằm tìm kiếm những quyền lợi cá nhân ích kỷ, dẫn đến những sai phạm nghiêm trọng về quy tắc đạo đức xã hội. Đối với những trẻ này cần áp dụng những biện pháp giáo dục thích hợp, có hiệu quả nhằm thay đổi những cơ sở của nhân cách đã được hình thành một cách bất lợi này, trước hết là phải biết cảm hoá trẻ bằng tình yêu thương, đồng thời lại đòi hỏi ở chúng sự yêu thương và quan tâm đến những người xung quanh, tạo ra những tình huống để gợi lên ở trẻ những hành vi đạo đức tốt đẹp. Việc giáo dục này cần thiết phải làm ngay từ khi hệ thống thứ bậc động cơ vừa mới bắt đầu hình thành, có như vậy sau này mới đỡ mất công giáo dục lại từ đầu.

Từ những phân tích trên đây, có thể nói rằng hành vi của trẻ mẫu giáo nhỏ là hành vi mang tính xã hội rõ nét, hay còn gọi là hành vi mang tính nhân cách.

Tuổi mẫu giáo nhỏ là chặng giữa tuổi mẫu giáo. Nó đã vượt qua thời kỳ chuyển tiếp từ tuổi ấu nhi

lên để tiến tới một chặng đường phát triển tương đối ổn định. Có thể coi đây là một thời kỳ phát triển rực rỡ của những nét tâm lý đặc trưng cho tuổi mẫu giáo, mà bao trùm lên tất cả tính hình tượng, tính dễ xúc cảm và tính đồng cảm (24) trong hoạt động tâm lý. Điều này khiến cho nhân cách của trẻ ở giai đoạn đầu tiên của quá trình hình thành mang tính độc đáo rõ nét nhất.

Những thuộc tính tâm lý, những phẩm chất nhân cách đang được phát triển ở độ tuổi này tuy đã được nảy sinh từ độ tuổi trước (tức là từ mẫu giáo bé, có khi còn xa hơn là lúc ở tuổi ấu nhi) và sẽ tiếp tục được phát triển ở độ tuổi sau (tức là mẫu giáo lớn và còn xa hơn, ở trẻ đầu tuổi đi học), nhưng chỉ ở độ tuổi mẫu giáo nhỡ thì những thuộc tính tâm lý và những phẩm chất nhân cách này mới có một tốc độ phát triển mạnh nhất và thuần khiết nhất, vì chúng không bị pha trộn với những tính chất do thời kỳ chuyển tiếp gây nên.

Những nét độc đáo trong những thuộc tính tâm lý và trong những phẩm chất nhân cách của trẻ mẫu giáo nhỡ như phân tích ở trên là tiêu biểu, tập trung nhất cho lứa tuổi mẫu giáo nói chung. Nó là những nét quý giá có ý nghĩa tuyệt đối và lớn lao đối với toàn bộ tiến trình phát triển nhân cách của trẻ em,

ngay cả khi chúng đã trở thành người lớn thì ý nghĩa này cũng không bị mất đi (A.B.Daparôjet và T.A. Marcôva).

Những thuộc tính tâm lý cũng như những phẩm chất nhân cách đang phát triển ở độ tuổi này là điều kiện hết sức quan trọng để tạo ra một sự chuyển tiếp mạnh mẽ ở độ tuổi sau (mẫu giáo lớn) tiến dần vào thời kỳ chuẩn bị cho trẻ tới trường phổ thông. Do đó giáo dục cần tập trung hết mức để giúp trẻ phát triển những đặc điểm này.

CÂU HỎI ÔN TẬP



[\(TỪ 4 ĐẾN 5 TUỔI\)">](#)

TÀI LIỆU CHUYÊN ĐỀ: MẪU LỬA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỬA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG ĐẾN 6 TUỔI)
→ Chương 8: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ MẪU GIÁO NHỎ (TỪ 4 ĐẾN 5 TUỔI)

1. Sự hoàn thiện hoạt động vui chơi ở độ tuổi mẫu giáo nhỏ được biểu hiện ra ở những điểm nào?
2. Phân tích sự hình thành "xã hội trẻ em" ở lứa tuổi mẫu giáo nhỏ. Điều đó ảnh hưởng gì đến sự phát triển tâm lý và hình thành nhân cách của trẻ?
3. Nêu đặc điểm phát triển tư duy của trẻ mẫu giáo nhỏ và so sánh đặc điểm phát triển tư duy của trẻ mẫu giáo nhỏ với trẻ mẫu giáo bé.
4. Phân tích sự phát triển đời sống tình cảm của trẻ mẫu giáo nhỏ. Hãy nêu nét nổi bật trong đời sống tình cảm đó.
5. Nêu những đặc điểm phát triển trong động cơ hành vi của trẻ mẫu giáo nhỏ và sự khác nhau giữa những đặc điểm động cơ có hành vi của mẫu giáo nhỏ so với trẻ mẫu giáo bé.

6. Tại sao nói những thuộc tính tâm lý và những phẩm chất nhân cách đang được phát triển ở trẻ mẫu giáo nhỏ là biểu hiện tập trung nhất của sự phát triển tâm lý của trẻ em ở lứa tuổi mẫu giáo nói chung?

7. Những nét tâm lý độc đáo nhất của thời kỳ phát triển này là gì? Từ đó hãy nêu những yêu cầu cơ bản đối với việc giáo dục trẻ mẫu giáo nhỏ.



Chương 9: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ MẪU GIÁO LỚN (TỪ 5 ĐẾN 6 TUỔI)

TỔNG CỘNG 01010101 M LỨA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỨA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG ĐẾN 6 TUỔI)

- I. HOÀN THIÊN CÁC CẤU TRÚC TÂM LÝ NGƯỜI
- II. TIẾN VÀO BƯỚC NGOẶT 6 TUỔI
- CÂU HỎI ÔN TẬP



I. HOÀN THIỆN CÁC CẤU TRÚC TÂM LÝ NGƯỜI

TÀI LIỆU DÀNH CHO GIÁO VIÊN VÀ PHỤ HUYNH
M LỨA TUỔI MẦM NON (TỪ 5 ĐẾN 6 TUỔI) > PHẦN 2. CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM
PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỨA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG ĐẾN 6 TUỔI)
→ Chương 9: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ MẪU GIÁO LỚN
(TỪ 5 ĐẾN 6 TUỔI)

Độ tuổi mẫu giáo lớn là giai đoạn cuối cùng của trẻ em ở lứa tuổi "mầm non" - tức là lứa tuổi trước khi đến trường phổ thông. Ở giai đoạn này, những cấu tạo tâm lý đặc trưng của con người đã được hình thành trước đây, đặc biệt là trong độ tuổi mẫu giáo nhỏ vẫn tiếp tục phát triển mạnh. Với sự giáo dục của người lớn, những chức năng tâm lý đó sẽ được hoàn thiện về mọi phương diện của hoạt động tâm lý (nhận thức, tình cảm và ý chí để hoàn thành việc xây dựng những cơ sở ban đầu về nhân cách của con người.

1. Sử dụng thành thạo tiếng mẹ đẻ trong sinh hoạt hàng ngày

Một trong những thành tựu lớn lao nhất của giáo dục mầm non (tức là giáo dục tiền học đường) lẽ làm cho trẻ sử dụng được một cách thành thạo tiếng mẹ đẻ trong đời sống hàng ngày. Tiếng mẹ đẻ là

phương tiện quan trọng nhất để lĩnh hội nền văn hoá dân tộc, để giao lưu với những người xung quanh, để tư duy, để tiếp thu khoa học, để bồi bổ tâm hồn... Ganzalop - một nhà thơ nổi tiếng của Đaghextan đã nói: "Khi chết, người cha để lại cho con cái của mình nhà cửa, ruộng vườn, thanh kiếm và cây đàn pandua. Nhưng một thế hệ khi mất đi thì để lại cho thế hệ tiếp theo tiếng nói. Ai có tiếng nói người ấy sẽ xây dựng nhà mình, sẽ cày được ruộng, đúc được kiếm, lên được dây gàn pandua và gảy được nó".

Trẻ em "tốt nghiệp" xong trường mẫu giáo là đứng trước một nền văn hoá đồ sộ của dân tộc và nhân loại mà nó có nhiệm vụ phải lĩnh hội những kinh nghiệm của ông cha để lại, đồng thời có sứ mạng xây dựng nền văn hoá đó trong tương lai. Cho nên việc phát triển tiếng mẹ đẻ cho trẻ em ở lứa tuổi mầm non là một nhiệm vụ cực kỳ quan trọng, mà ở độ tuổi mẫu giáo lớn nhiệm vụ đó phải được hoàn thành. Nếu một đứa trẻ 5-6 tuổi mà nói năng ấp úng, phát âm ngọng lú ngọng lô, vốn từ nghèo nàn tới mức không đủ để diễn đạt những điều mình cần nói, không sử dụng được ngữ pháp để nói mạch lạc cho mọi người hiểu mình và hiểu được lời người khác nói, thì có thể liệt

em bé đổ vào loại chậm phát triển.

Lứa tuổi mẫu giáo là thời kỳ bộc lộ tính nhạy cảm cao nhất đối với các hiện tượng ngôn ngữ, điều đó khiến cho sự phát triển ngôn ngữ của trẻ đạt tốc độ khá nhanh, và đến cuối tuổi mẫu giáo thì hầu hết trẻ em đều biết sử dụng tiếng mẹ đẻ một cách thành thục trong sinh hoạt hằng ngày.

Sự hoàn thiện tiếng mẹ đẻ ở trẻ mẫu giáo lớn theo các hướng sau:

a. Năm vững ngữ âm và ngữ điệu khi sử dụng tiếng mẹ đẻ

Ở cuối tuổi mẫu giáo, do việc giao tiếp bằng ngôn ngữ được mở rộng trong những năm trước đây, tai âm vị được rèn luyện thường xuyên để tiếp nhận các ngữ âm khi nghe người lớn nói, mặt khác cơ quan phát âm đã trưởng thành đến mức trẻ có thể phát ra những âm tương đối chuẩn, kể cả những âm khó của tiếng mẹ đẻ (như uênh oàng, khúc khuỷu...) khi nói năng. Chỉ trong trường hợp bộ máy phát âm của trẻ bị tổn thương, hay do chịu ảnh hưởng của lời nói ngọng của người lớn xung quanh, thì trẻ mẫu giáo lớn mới phạm nhiều lỗi trong việc nắm ngữ âm của tiếng mẹ

đề.

Trẻ mẫu giáo lớn đã biết sử dụng ngữ điệu một cách phù hợp với nội dung giao tiếp hay nội dung của câu chuyện mà trẻ kể. Trẻ thường dùng ngữ điệu êm ái để biểu thị tình cảm yêu thương triu mến. Ngược lại khi giận dữ trẻ lại dùng ngữ điệu thô và mạnh. Khả năng này được thể hiện khá rõ khi trẻ kể những câu chuyện mà mình thích cho người khác nghe.

b. Phát triển vốn từ và cơ cấu ngữ pháp

Vốn từ của trẻ mẫu giáo lớn tích lũy được khá phong phú không những chỉ về danh từ mà cả về động từ, tính từ, liên từ. Trẻ nắm được vốn từ trong tiếng mẹ đẻ đủ để diễn đạt các mặt trong đời sống hàng ngày. Tất nhiên là việc tăng các thành phần từ ngữ sẽ không có ý nghĩa to lớn nếu như đứa trẻ không đồng thời nắm được kỹ năng kết hợp các từ trong câu theo các quy tắc ngữ pháp. Điều đó trẻ có thực hiện tốt hay không là tùy thuộc trực tiếp vào điều kiện sống và giáo dục. Ở đây sự khác biệt về cá nhân thể hiện rõ rệt hơn so với bất cứ lĩnh vực nào khác trong sự phát triển tâm lý của trẻ. Nói chung, với điều kiện sống và giáo dục tốt thì trẻ em ở cuối tuổi mẫu giáo đã có thể sử dụng ngữ

pháp tiếng mẹ đẻ một cách thành thạo, mặc dầu quá trình đó diễn ra một cách không có ý thức, khác với quá trình học ngữ pháp một cách có ý thức ở trường phổ thông sau này.

Sự lĩnh hội ngôn ngữ còn được quyết định bởi tính tích cực của bản thân trẻ em đối với ngôn ngữ. Những trẻ em mà năng giao tiếp, năng tìm hiểu các hiện tượng ngôn ngữ (tức là ngôn ngữ đã trở thành đối tượng của ý thức) thì không những hiểu được từ ngữ và nắm vững ngữ pháp một cách vững vàng mà còn "sáng tạo" ra những từ ngữ, những cách nói chưa hề có trong ngôn ngữ của người lớn. Chẳng hạn cháu Hoàng Hoa Anh (5 tuổi) đã nói "Vịt ngã lộn phèo" hay cháu Vàng Anh (6 tuổi) đã dùng từ rất mới lạ để nói về màu đỏ như "Đỏ choen choét". Tính tích cực cao đối với ngôn ngữ của trẻ mẫu giáo lớn còn biểu hiện ở chỗ trẻ thích "sáng tác" thơ ca. Nhìn chung thì trẻ mẫu giáo chưa thể sáng tác thơ ca được, nhưng ở một số em đã tiếp xúc sớm với những âm hưởng thơ ca nên cũng đã bắt đầu làm thơ vào cuối tuổi mẫu giáo. Em Thuỷ Giang đã làm bài thơ đầu tiên vào lúc gần 6 tuổi.

Cái vườn nho nhỏ

Cô giáo đến chơi

Cô đưa võng đờ

Ru chú mặt trời

(Bài "Cái vườn")

Và đây là bài thơ bé Ngô Thị Bích Hiền làm lúc 5 tuổi:

Ông mặt trời óng ánh

Toả sáng hai mẹ con

Bóng em và bóng mẹ

Dắt nhau đi trên đường

Ông mỉm cười nhìn em

Em mỉm cười nhìn ông

Ông ở trên trời nhé

Cháu ở dưới này thôi!

(Bài "ông mặt trời")

Trong khi sử dụng ngôn ngữ trẻ đã bắt đầu hiểu nghĩa của từ và nguồn gốc của nó, một cháu mẫu

giáo lớn đã giải thích cho bạn hiểu là: "con của bò thì gọi là: "bê" vì nó hay kêu bê bê..."

c. Sự phát triển ngôn ngữ mạch lạc

Ngôn ngữ mạch lạc thể hiện một trình độ phát triển tương đối cao, không những về phương diện ngôn ngữ mà cả về phương diện tư duy nữa. Trước đây trẻ sử dụng ngôn ngữ tình huống là chủ yếu. Khi giao tiếp với những người xung quanh trẻ sử dụng nhiều yếu tố trong tình huống giao tiếp để hỗ trợ cho ngôn ngữ của mình. Như vậy chỉ có những người đang giao tiếp với trẻ lúc đó mới hiểu được trẻ muốn nói gì. Dần dần cuộc sống đòi hỏi trẻ em cần có một kiểu ngôn ngữ khác, ít phụ thuộc vào tình huống hơn, nhất là trẻ cần phải mô tả tại cho người khác những điều mà mình đã mắt thấy tai nghe. Ở đây trẻ phải nói năng sao cho người khác có thể hình dung ra được những điều mình định mô tả mà không thể dựa vào vào tình huống cụ thể trước mắt. Kiểu ngôn ngữ này là ngôn ngữ ngữ cảnh, mang tính rõ ràng, khúc chiết. Khi đã nắm vững ngôn ngữ ngữ cảnh rồi, trẻ mẫu giáo lớn còn sử dụng ngôn ngữ tình huống để giao tiếp với người xung quanh (loại ngôn ngữ này, ngay cả người lớn vẫn thường hay dùng trong đối thoại).

Một kiểu ngôn ngữ khác cũng đang phát triển trong độ tuổi mẫu giáo lớn, đó là kiểu ngôn ngữ giải thích. Ở độ tuổi này trẻ có nhu cầu giải thích cho các bạn cùng tuổi về nội dung trò chơi, cách tạo ra đồ chơi và nhiều chuyện khác. Không những thế, trẻ còn muốn giải thích cho người lớn (cha mẹ, anh chị, cô giáo...) những điều mà trẻ cần họ hiểu. Ngôn ngữ giải thích đòi hỏi đứa trẻ phải trình bày ý kiến của mình theo một trình tự nhất định, phải nêu bật những điểm chủ yếu và những mối quan hệ liên kết các sự vật và hiện tượng một cách hợp lý để người nghe dễ đồng tình. Có nghĩa là nó yêu cầu phải có tính chặt chẽ và mạch lạc do đó còn gọi là ngôn ngữ mạch lạc. Kiểu ngôn ngữ mạch lạc có ý nghĩa hết sức quan trọng đối với việc hình thành những mối quan hệ qua lại trong nhóm trẻ và với những người xung quanh, đặc biệt là đối với sự phát triển trí tuệ của trẻ. Muốn có ngôn ngữ mạch lạc thì những điều trẻ định nói ra cần phải được suy nghĩ rõ ràng, rành mạch ngay từ trong đầu, tức là cần được tư duy hỗ trợ. Mặt khác chính ngôn ngữ mạch lạc là phương tiện làm cho tư duy của trẻ phát triển đến một chất lượng mới, đó là việc nảy sinh các yếu tố của tư duy lôgic, nhờ đó mà toàn bộ sự phát triển của trẻ được nâng lên một trình độ mới, cao hơn.

Nhìn chung đứa trẻ trước khi bước vào tuổi học sinh đã có khả năng nắm được ý nghĩa của từ vựng thông dụng, phát âm đúng sự phát âm của người lớn (tuỳ theo địa phương có giọng nói như thế nào thì trẻ sẽ nói theo như vậy) biết dùng ngữ điệu phù hợp với hoàn cảnh giao tiếp, và đặc biệt là nói đúng hệ thống ngữ pháp phức tạp bao gồm những quy luật ngôn ngữ tinh vi nhất về phương diện cú pháp và về phương diện tu từ, nói năng mạch lạc thoải mái. Tóm lại, trẻ đã thực sự nắm vững tiếng mẹ đẻ. Ta có thể nhận rõ điều này khi so sánh một người học một thứ tiếng nước ngoài nào đó mà đạt tới trình độ ngang với một em bé 6 tuổi của nước ấy về nói năng, thì có thể khẳng định rằng người đó đã nắm vững thứ tiếng ấy để giao tiếp một cách chủ động.

Tuy nhiên sau này đứa trẻ vẫn cần phải học thêm nhiều ở trường phổ thông, trong sách báo và ngoài cuộc đời để nắm vững một cách có ý thức hơn, toàn diện hơn, sâu sắc hơn tiếng mẹ đẻ với tư cách là một khoa học, nhờ đó mà nắm vững nhiều phong cách đa dạng của ngôn ngữ để có thể sử dụng trong nghề nghiệp và để nâng cao trình độ văn hoá chung của mình.

Trong những phong cách ngôn ngữ (phong cách chính trị - xã hội, phong cách hành chính, phong cách khoa học, phong cách nghệ thuật, phong cách sinh hoạt...) thì trẻ mẫu giáo lớn chủ yếu là nắm vững phong cách sinh hoạt và ở một mức độ nào đó là phong cách nghệ thuật. Nói đúng hơn, nếu đứa trẻ được dạy dỗ cẩn thận thì việc nói năng của nó tỏ ra có văn hoá, có nghĩa là trong phong cách ngôn ngữ sinh hoạt có thêm màu sắc của phong cách nghệ thuật. Tuy nhiên trong thực tế thì có khá nhiều trẻ em nói năng chưa đúng, còn kém, phát âm thì ngọng, dùng từ thì sai, nói ra thì câu que câu cụt. Sở dĩ có tình trạng này là vì sự phát triển ngôn ngữ của những đứa trẻ ấy, theo con đường tự phát, chủ yếu là theo cách bắt chước hay học lỏm nhất là chúng lại sống trong một môi trường mà phần lớn những người xung quanh còn kém văn hoá. Điều này đáng để cho các nhà giáo dục phải suy nghĩ. Cần phải có một cách dạy dỗ đúng đắn để khi "tốt nghiệp" trường mẫu giáo, trẻ đã nắm vững được tiếng mẹ đẻ, nếu không chúng sẽ gặp rất nhiều khó khăn trong những năm tháng học tập ở trường phổ thông và trong bước đường trưởng thành sau này. Để làm việc đó một cách tích cực, ở gia đình cũng như ở

lớp mẫu giáo cần phải coi việc phát triển ngôn ngữ cho trẻ là một trong những nội dung quan trọng nhất của giáo dục mầm non và nhiệm vụ đó cần phải được thực hiện ngay từ năm đầu tiên cho tới cuối tuổi mẫu giáo, đặc biệt trong thời kỳ phát cảm ngôn ngữ (từ 2 đến 5 tuổi). Tất nhiên cả về sau này nữa trong cuộc đời, mỗi người vẫn tiếp tục rèn luyện tiếng mẹ đẻ, nhưng 6 năm đầu vẫn chiếm vị trí cực kỳ quan trọng.

2. Sự xác định ý thức bản ngã và tính chủ định trong hoạt động tâm lý

Tiền đề của ý thức bản ngã là việc tách mình ra khỏi người khác, đã được hình thành ở cuối tuổi ấu nhi. Tuy nhiên phải trải qua một quá trình phát triển, ý thức bản ngã của trẻ mới được xác định rõ ràng. Khi mới bước vào tuổi mẫu giáo, đứa trẻ chưa hiểu biết gì mấy về bản thân mình và những phẩm chất của mình. Nhưng đến cuối tuổi mẫu giáo, trẻ mới hiểu được mình là người như thế nào, có những phẩm chất gì, những người xung quanh đối xử với mình ra sao, và tại sao mình lại có hành động này hay hành động khác... ý thức bản ngã hay sự tự ý thức được thể hiện rõ nhất trong sự tự đánh giá về thành công hay thất bại của mình, về những ưu điểm hay khuyết điểm của bản

thân, về những khả năng và cả sự bất lực nữa.

Để đánh giá bản thân một cách đúng đắn, đầu tiên đứa trẻ phải học cách đánh giá người khác và nghe những người xung quanh đánh giá mình như thế nào.

Thoạt đầu sự đánh giá của trẻ về người khác (cử chỉ, phẩm chất) còn phụ thuộc nhiều vào tình cảm của nó đối với người này. Chẳng hạn mọi đứa trẻ thường đánh giá tốt mẹ mình.

Trẻ em mẫu giáo thường lĩnh hội những chuẩn mực và quy tắc hành vi như là những thước đo để đánh giá người khác và đánh giá bản thân. Nhưng do tình cảm còn chi phối mạnh nên không cho phép nó dùng thước đo ấy để đánh giá hành vi của những người khác cũng như của chính mình một cách khách quan. Đến tuổi mẫu giáo lớn, trẻ mới nắm được kỹ năng so sánh mình với người khác, điều này là cơ sở để tự đánh giá một cách đúng đắn hơn và cũng là cơ sở để trẻ noi gương những người tốt, việc tốt.

Ở tuổi mẫu giáo lớn, sự tự ý thức còn được biểu hiện rõ trong sự phát triển giới tính của trẻ. Ở tuổi này trẻ không những nhận ra mình là trai hay gái mà

còn biết rõ ràng nếu mình là trai hay gái thì hành vi phải thể hiện như thế nào cho phù hợp với giới tính của mình. Ở đây tấm gương của người lớn tác động rất mạnh đến trẻ. Những em trai thường bắt chước những hành vi, cử chỉ của đàn ông, còn những em gái thì bắt chước dáng điệu của phụ nữ. Hiện tượng này phản ánh vào trò chơi rất rõ: Con trai thường đóng vai bộ đội, công an bảo vệ, con gái thì đóng vai người nội trợ, bán hàng... Trong khi nhận xét nhau, trẻ cũng chú ý đến khía cạnh giới tính. Trẻ thường nói: "Con trai mà lại khóc à?" hay "Con gái mà lại đánh nhau à?". Cần nhớ rằng trẻ em ở đầu tuổi mẫu giáo hãy còn rất mơ hồ về giới tính. Có cháu tròn ba tuổi đã nói: "Khi lớn lên nếu cháu là chú thì cháu làm lái xe, nếu cháu là cô thì cháu làm bác sĩ".

Ý thức bản ngã được xác định rõ ràng giúp trẻ điều khiển và điều chỉnh hành vi của mình cho phù hợp với những chuẩn mực, những quy tắc xã hội, từ đó mà hành vi của trẻ mang tính xã hội, tính nhân cách đậm nét hơn trước.

Ý thức bản ngã được xác định rõ ràng còn cho phép trẻ thực hiện các hành động một cách chủ tâm hơn, nhờ đó các quá trình tâm lý mang tính chủ

định rõ rệt.

Ở tuổi mẫu giáo bé, trẻ em chỉ tập trung chú ý vào một đối tượng khi sự thích thú đối với nó chưa tiêu tan, còn khi xuất hiện một đối tượng mới, lập tức hứng thú được di chuyển ngay sang đối tượng mới đó. Nhưng đến tuổi mẫu giáo lớn sự chú ý đã tập trung hơn, bền vững hơn. Điều đó thể hiện ở thời gian chơi, "tiết học" được kéo dài hơn và đặc biệt là khi trẻ xem tranh. Đến cuối tuổi mẫu giáo thời gian có thể tập trung để xem tranh tăng lên gấp đôi so với độ tuổi mẫu giáo bé. Em bé 5 - 6 tuổi đã hiểu tranh vẽ hơn, tách biệt được trong tranh vẽ nhiều mặt và chi tiết lý thú với mình hơn. Ngôn ngữ phát triển cũng giúp trẻ biết điều khiển chú ý của mình, biết tự giác hướng chú ý của mình vào những đối tượng nhất định.

Cũng tương tự như vậy, ghi nhớ của trẻ mẫu giáo lớn ngày càng có tính chủ định nhiều hơn so với trẻ mẫu giáo bé, nhờ sử dụng một số phương thức như nhắc lại hay liên hệ các sự kiện với nhau do người lớn gợi ý cho.

Tuy vậy, cho đến cuối tuổi mẫu giáo các quá trình tâm lý không chủ định vẫn chiếm ưu thế trong

hoạt động tâm lý của trẻ, ngay cả trong hoạt động trí tuệ. Chẳng hạn những em xếp các tranh theo những vật trong vườn trường hay trong nhà bếp chỉ để chơi chứ không nhằm mục đích ghi nhớ thì trẻ lại ghi nhớ các bức tranh này tốt hơn nhiều so với những em xem các bức tranh đó với mục đích ghi nhớ do người lớn yêu cầu.

Điều đó cũng khẳng định rằng, các "tiết học" ở trường mẫu giáo không thể tổ chức phỏng theo các giờ học ở trường phổ thông, không những về độ dài mà cả những yêu cầu buộc phải cố gắng tập trung để quan sát, ghi nhớ.

Ở tuổi mẫu giáo lớn việc đặt mục đích cho hành động và lập kế hoạch để thực hiện hành động thường được thể hiện rất rõ nét. Điều đó thúc đẩy các hành động định hướng bên trong (tức là các quá trình tâm lý) phát triển mang tính chủ định rõ ràng. Tính chủ định này được phát triển cùng với sự tiến triển của hoạt động vui chơi ở trẻ mẫu giáo lớn, làm cho dạng trò chơi đóng vai theo chủ đề chuyển dần sang dạng trò chơi có luật rõ hơn.

Trước đây khi tham gia vào các trò chơi, động

cơ hoạt động của trẻ nằm chính trong quá trình chơi. Trẻ em mãi mê chơi mà không cần biết đến kết quả việc chơi. Vào cuối tuổi mẫu giáo, bên cạnh trò chơi ĐVTCD còn xuất hiện khá nhiều trò chơi có luật, hành động của trẻ trở nên có mục đích hơn. Khi tham gia trò chơi này, động cơ hoạt động của trẻ không chỉ nằm ở quá trình chơi mà cả trong kết quả chơi nữa. Nghĩa là động cơ hoạt động của trẻ đang di chuyển từ quá trình chơi đến kết quả chơi.

Trước đây trong trò chơi "dạy học", đứa trẻ đóng vai cô giáo, nhưng nó hoàn toàn không cần biết những lời dạy bảo của nó đã có ảnh hưởng như thế nào đối với "cánh học trò". Nó chỉ cần biết là nó đang làm cô giáo. Nhưng giờ đây trong trò chơi có luật, thí dụ như trò chơi "cướp cờ", đứa trẻ không chỉ thích trò chơi cướp cờ này mà trẻ còn cố gắng làm sao để cướp cho bằng được lá cờ càng nhanh càng tốt để mang về cho đồng đội theo luật quy định, vì làm như vậy đội của nó mới thắng cuộc. Rõ ràng việc tham gia vào những trò chơi có luật làm cho hoạt động của đứa trẻ trở nên có chủ tâm hơn. Hành động chơi ở đây có mục đích rất rõ ràng: một là phải hành động khéo léo để không vi phạm luật lệ của trò chơi; hai là cần phải

đạt tới kết quả cao nhất. Nhờ loại trò chơi này mà các hoạt động tâm lý bên trong được biến đổi một cách rõ rệt, từ những quá trình tâm lý không chủ định chuyển sang những quá trình tâm lý có chủ định như tri giác có chủ định, chú ý có chủ định, ghi nhớ có chủ định v. v...

Do sự xác định ý thức bản ngã được rõ ràng hơn và các quá trình tâm lý không chủ định chuyển dần sang quá trình tâm lý mang tính chủ định, làm cho các hành động ý chí của trẻ ngày càng được bộc lộ rõ nét trong hoạt động vui chơi và trong cuộc sống.

Ở lứa tuổi mẫu giáo bé tính bột phát còn chiếm ưu thế trong hành vi, những biểu hiện ý chí thỉnh thoảng mới xuất hiện. Ở tuổi mẫu giáo nhỏ số lượng những hành động ý chí tăng lên rõ rệt nhưng vẫn chưa chiếm một vị trí đáng kể trong cách ứng xử. Chỉ đến tuổi mẫu giáo lớn đứa trẻ mới có những biểu hiện ý chí tương đối lâu, mặc dù về mặt này vẫn còn thua xa học sinh đầu tuổi học.

Trong sự phát triển các hành động ý chí của trẻ mẫu giáo lớn, có thể thấy được sự liên kết giữa ba mặt: thứ nhất là sự phát triển tính mục đích của hành

động, thứ hai là sự xác lập quan hệ giữa mục đích của hành động với động cơ và thứ ba là tăng vai trò điều chỉnh của ngôn ngữ trong việc thực hiện các hành động.

Có thể coi sự phát triển mặt ý chí là một trong những biểu hiện rõ nhất của ý thức, khiến cho nhân cách của trẻ được khẳng định.

3. Xuất hiện kiểu tư duy trực quan hình tượng mới - tư duy trực quan sơ đồ và những yếu tố của kiểu tư duy lôgic

Ở tuổi mẫu giáo nhớ tư duy trực quan - hình tượng phát triển mạnh đã giúp trẻ giải quyết một số bài toán thực tiễn. Nhưng trong thực tế những thuộc tính bản chất của sự vật và hiện tượng mà trẻ cần tìm hiểu lại bị che giấu không thể hình dung được bằng hình ảnh. Kiểu tư duy này không đáp ứng được nhu cầu nhận thức đang phát triển mạnh ở trẻ mẫu giáo lớn, cho nên bên cạnh việc phát triển tư duy trực quan - hình tượng vẫn mạnh mẽ như trước đây, còn cần phải phát triển thêm một kiểu tư duy trực quan - hình tượng mới để đáp ứng với khả năng và nhu cầu phát triển của trẻ ở cuối tuổi mẫu giáo. Đó là kiểu tư duy trực

quan - sơ đồ. Kiểu tư duy này tạo ra cho trẻ một khả năng phản ánh những mối liên hệ tồn tại khách quan, không bị phụ thuộc vào hành động hay ý muốn chủ quan của bản thân đứa trẻ. Sự phản ánh những mối liên hệ khách quan là điều kiện cần thiết để lĩnh hội những tri thức vượt ra ngoài khuôn khổ của việc tìm hiểu từng sự vật riêng lẻ với những thuộc tính sinh động của chúng để đạt tới tri thức khái quát. Tuy tư duy trực quan - sơ đồ vẫn giữ tính chất hình tượng song bản thân hình tượng cũng trở nên khác trước: hình tượng đã bị mất đi những chi tiết rườm rà mà chỉ còn giữ lại những yếu tố chủ yếu giúp trẻ phản ánh một cách khái quát sự vật chứ không phải là từng sự vật riêng lẻ. Trẻ em ở cuối tuổi mẫu giáo nhỏ và mẫu giáo lớn có khả năng hiểu một cách dễ dàng và nhanh chóng về cách biểu diễn sơ đồ và sử dụng có kết quả những sơ đồ đó để tìm hiểu sự vật. Chẳng hạn trẻ có thể nhìn vào sơ đồ tìm ra một địa chỉ nào đó mà không lấy gì làm khó khăn, (tức là đọc được sơ đồ hay giải mã) hoặc để chỉ đường đi đến một nơi nào đó trẻ chỉ cần vẽ một số vạch chủ yếu, tức là trẻ đã nắm được kỹ năng sơ đồ hoá (tức là ký mã).

L.A.Vengor, nhà tâm lý học trẻ em cùng

những cộng sự của ông như V.V. Khônômôpxkaia, O.M Điatrencô... của Viện Tâm lý giáo dục tiên học đường, thuộc Viện Hàn lâm khoa học giáo dục Liên Xô (trước đây) đã có nhiều công trình nghiên cứu kiểu tư duy trực quan - sơ đồ của trẻ mẫu giáo. Đặc biệt từ cuối thập kỷ 70 đến đầu thập kỷ 80 của thế kỷ XX họ đã lập ra một bộ Test để nghiên cứu trình độ phát triển trí tuệ của trẻ em trong toàn Liên bang Xô viết, dựa vào kiểu tư duy trực quan - sơ đồ của trẻ em, qua khả năng sử dụng sơ đồ dưới dạng các bản vẽ đã định hướng trong không gian.

Để giải quyết bài tập này, trẻ cần thực hiện hai nhiệm vụ: một là chỉ rõ hướng không gian, hai là chỉ rõ các vật cần vượt qua (gọi là mốc định hướng) trên một sơ đồ có vẽ các con đường dẫn đến một địa điểm (một ngôi nhà chẳng hạn) với một "chìa khoá" tức là một sơ đồ nhỏ đã quy định hướng và các mốc định hướng nhất định (xem sơ đồ I, II, III). Kỹ năng lập và sử dụng các hình tượng được sơ đồ hoá là một thành tựu lớn trong sự phát triển tư duy của trẻ em. Nó cho phép trẻ đi sâu vào những mối liên hệ phức tạp của sự vật và mở ra khả năng nhìn thấy mặt bản chất của sự vật và hiện tượng mà tư duy trực quan hình tượng không

cho phép nhìn thấy được.

Có nhiều dạng tri thức nếu chỉ giải thích bằng lời hay tổ chức hành động với đồ vật trẻ vẫn không thể lĩnh hội được. Nhưng nếu tổ chức cho trẻ hành động với sơ đồ trực quan thì trẻ sẽ lĩnh hội được một cách dễ dàng. Chẳng hạn chỉ cần một sơ đồ đơn giản là từ một tờ giấy được cắt ra làm nhiều mảnh rồi từ những mảnh đó chấp lại với nhau để tạo thành tờ giấy như cũ, thì việc làm đó đã giúp cho trẻ hiểu rõ một nguyên lý khá trừu tượng là: bất cứ một đối tượng nguyên vẹn nào cũng đều có thể chia ra thành nhiều bộ phận nhỏ và lại có thể khôi phục những bộ phận đó lại thành một chỉnh thể.

Tư duy trực quan - sơ đồ giúp trẻ một cách có hiệu lực để lĩnh hội những tri thức ở trình độ khái quát cao, từ đó mà hiểu được bản chất của sự vật. Nhưng kiểu tư duy này vẫn nằm trong phạm vi của kiểu tư duy trực quan - hình tượng nói chung và do đó nó bị hạn chế khi trẻ cần giải các bài toán đòi hỏi phải tách biệt những thuộc tính quan hệ mà không thể hình dung một cách trực quan dưới dạng hình tượng được nữa. Nhưng dầu sao thì kiểu tư duy trực quan - sơ đồ cũng biểu hiện một bước phát triển đáng kể trong tư duy của

trẻ mẫu giáo. Đó là kiểu trung gian, quá độ để chuyển từ kiểu tư duy hình tượng lên một kiểu tư duy mới, khác về chất tư duy lôgic (hay còn gọi là tư duy trừu tượng), kiểu tư duy này sẽ tiếp tục được phát triển ở giai đoạn sau này, ở lứa tuổi học sinh.

Tư duy trực quan - sơ đồ phát triển cao sẽ dẫn đứa trẻ đến ngưỡng cửa của tư duy trừu tượng, sẽ cho trẻ em hiểu những biểu diễn sơ đồ khái quát mà sau này sự hình thành khái niệm sẽ được tiến hành chủ yếu dựa trên đó. Kiểu tư duy lôgic sẽ được hình thành và phát triển mạnh ở tuổi học sinh, nhưng những yếu tố của nó đã có thể xuất hiện ngay ở tuổi mẫu giáo, đặc biệt là ở tuổi mẫu giáo lớn, khi trẻ biết sử dụng khá thành thạo các vật thay thế, khi đã phát triển tốt chức năng ký hiệu của ý thức. Trong thời gian này trẻ bắt đầu hiểu rằng có thể biểu thị một sự vật hay một hiện tượng nào đó bằng từ ngữ hay các ký hiệu khác khi phải giải những bài toán tư duy độc lập.

Cả tư duy trực quan - hành động lẫn tư duy trực quan - hình tượng đều liên hệ mật thiết với ngôn ngữ. Vai trò của ngôn ngữ ở đây rất lớn, nó giúp trẻ nhận ra bài toán cần phải giải quyết, giúp trẻ đặt kế hoạch để tìm ra cách giải quyết và nghe những lời giải

thích, hướng dẫn của người lớn... Nhưng thực ra trong cả hai kiểu tư duy đó, hành động tư duy vẫn chủ yếu là dựa trực tiếp vào hành động và biểu tượng, còn ngôn ngữ chỉ đóng vai trò hỗ trợ mà thôi.

Khi mà ngôn ngữ trở thành phương tiện chủ yếu của tư duy, cho phép giải những bài toán trí tuệ mà không cần sử dụng trực tiếp đến hành động và biểu tượng, cũng là lúc trẻ lĩnh hội những khái niệm mà loài người đã xây dựng nên, tức là những tri thức về các dấu hiệu chung và bản chất của sự vật cũng như hiện tượng trong hiện thực đã được củng cố bằng các từ.

Chúng ta đều biết là mỗi từ đều mang ý nghĩa khái quát, nhưng đối với trẻ em thì mỗi từ vẫn chỉ là đại diện cho một sự vật cụ thể, riêng lẻ mà thôi. Quả thực là từ ở trẻ em chỉ chứa đựng biểu tượng, còn từ của người lớn chứa đựng khái niệm. Do đó ý nghĩa của mỗi từ đối với trẻ em khác xa với ý nghĩa của từ đó đối với người lớn. Các biểu tượng phản ánh hiện thực một cách sinh động hơn, rõ ràng hơn các khái niệm, nhưng lại không có tính chất khái quát, tính chính xác và tính hệ thống đặc trưng của khái niệm. Những khái niệm chỉ có thể được hình thành khi lĩnh hội tri thức khoa học thực sự và việc nắm hệ thống khái niệm

được bắt đầu trong quá trình học tập ở trường phổ thông. Nhưng các kết quả nghiên cứu cho thấy rằng, trẻ mẫu giáo lớn cũng có thể lĩnh hội được một số khái niệm đơn giản trong điều kiện được dạy dỗ đặc biệt, phù hợp và đặc điểm của lứa tuổi mẫu giáo. Nhiều công trình nghiên cứu của P.J. Ganperin, Đ.B.Encônin, V.V. Đavưđốp. L.A. Venger... đã chứng minh rằng nêu đưa những phương tiện đặc biệt vào nội dung dạy học như là các chuẩn về hình dạng, màu sắc, độ cao trong hoạt động nhận cảm, các thước đo, các mô hình và các sơ đồ khác nhau, thì dẫn tới sự biến đổi có tính chất nguyên tắc của những giai đoạn phát triển trí tuệ mà người ta đã coi là những giai đoạn tuyệt đối và bất biến. Trước đây, nhà tâm lý Thụy Sĩ nổi tiếng J.Piaget, bằng những công trình nghiên cứu do ông tiến hành, đã khẳng định rằng trẻ em dưới 7 - 8 tuổi không thể hiểu được các phép tính thực sự về số học. Hiện tượng "không bảo toàn số lượng" được J.Piaget thực nghiệm và mô tả mà mọi người đều biết và công nhận tính tuyệt đối và bất biến của trẻ em dưới 7 - 8 tuổi. Người ta gọi đó là hiện tượng Piaget. Hiện tượng đó được mô tả trong thực nghiệm như sau: Trong hai cái bình (A và B) như nhau về độ lớn và về hình dáng có chứa nước bằng nhau. Sau đó, trẻ em nhìn thấy người

ta rót nước từ một trong hai bình đó sang một bình khác (C) hẹp hơn và cao hơn. Khi nhìn thấy độ cao của mực nước trong bình thứ ba hơn hẳn độ cao của mực nước trong bình cũ, hầu hết các em đều nói rằng nước trong bình thứ ba nhiều hơn. Người ta lặp đi lặp lại nhiều lần ở nhiều nơi khác nhau trên thế giới và công nhận kết quả trên là chính xác. Nhưng những công trình nghiên cứu của các nhà tâm lý học Liên Xô (trước đây) đã chứng tỏ rằng: hiện tượng này sẽ dễ dàng biến mất, ngay cả ở trẻ lên 5, nếu ta dạy trẻ sử dụng thước đo bằng chính hành động của chúng. Chúng ta có thể làm lại thực nghiệm tự động nước đổ vào cả hai bình có kích thước và hình dáng giống nhau bằng một cái chén (dùng làm thước đo) với số lần nhìn thấy mức nước ở bình thứ ba cao hơn, nhưng tất cả đều nhận xét là nước trong bình mới vẫn bằng nước trong bình cũ.

Những thao tác lôgic (như thao tác đảo ngược đã phục hồi trạng thái ban đầu) mà J.Piaget cho rằng chỉ được phát triển khi trẻ 11 - 13 tuổi, thì giờ đây có thể được thực hiện bởi trẻ em ở cuối tuổi mẫu giáo (5 - 6 tuổi) nếu trẻ được học theo các phương pháp đặc biệt như trên. Chẳng hạn khi người ta dạy trẻ

ở độ tuổi mẫu giáo lớn sử dụng các chuẩn để kết hợp các đối tượng theo một dấu hiệu nhất định thì điều đó sẽ làm biến đổi một cách căn bản những cơ chế và những giai đoạn phát triển của các thao tác phân loại ở trẻ mẫu giáo lớn. Những cứ liệu thu được ở các công trình nghiên cứu đã chứng minh rằng: trẻ em ở cuối tuổi mẫu giáo có thể lĩnh hội được những khái niệm khoa học đơn giản. Điều đó giúp trẻ thay đổi khá nhiều trong hoạt động tư duy của chúng, biểu hiện ở sự nảy sinh các yếu tố tư duy lôgic, tất nhiên là phải có một sự dạy dỗ đặc biệt.

Ở tuổi mẫu giáo đang diễn ra một quá trình chuyển tiếp, từ chỗ trẻ chỉ biết những sự vật cụ thể sang sử dụng những chuẩn cảm giác phổ biến là kết quả của sự khái quát hoá những kinh nghiệm cảm tính của bản thân. Chuẩn cảm giác là những biểu tượng do loài người xây dựng những dạng cơ bản của mỗi loại thuộc tính và quan hệ như về màu sắc, hình dạng, độ lớn của các vật, vị trí của chúng trong không gian, độ cao của các âm, độ dài của các khoảng thời gian v.v... Chúng xuất hiện trong quá trình lịch sử của loài người và được con người sử dụng làm mẫu, làm thước đo để xác định và biểu thị những thuộc tính về

quan hệ tương ứng. Chẳng hạn về hình dạng, người ta lấy chuẩn là các hình học (hình tròn, hình vuông, hình tam giác v.v...), về âm sắc người ta lấy chuẩn là 7 màu trong quang phổ, về âm thanh người ta lấy chuẩn 7 nốt trong một thang âm (nhạc Tây phương) hay 5 nốt (nhạc châu Á), về độ dài trong không gian người ta lấy chuẩn là mét, kilômét, về độ dài trong thời gian, người ta lấy chuẩn là giờ, phút, giây... Trong tự nhiên có vô vàn màu sắc, hình dáng... khác nhau, loài người đã biết sắp xếp chúng lại, quy chúng về dạng điển hình. Điều này tạo khả năng cho con người nhìn nhận thế giới xung quanh thông qua lăng kính kinh nghiệm xã hội.

Mỗi dạng chuẩn không chỉ đơn giản là một tập hợp các mẫu riêng biệt, mà là một hệ thống trong đó bao gồm các biến dạng của thuộc tính đang xét được sắp xếp theo một trình tự nào đó, được phép nhằm theo cách này hay cách khác và được phân biệt theo những dấu hiệu xác định.

Cuối tuổi mẫu giáo, trẻ lĩnh hội được các chuẩn. Nhờ đó trẻ em tách biệt được trong số các biến dạng muôn màu muôn vẻ những dạng cơ bản của các thuộc tính được dùng làm chuẩn và bắt đầu biết so

sánh thuộc tính của sự vật vô cùng đa dạng xung quanh với các chuẩn đó.

Chính những biến đổi về chất của những tài liệu cảm tính như thế cho phép hoạt động tư duy của trẻ chuyển dần sang một giai đoạn phát triển cao hơn.

Quá trình dạy dỗ đó có thể vận dụng một cách khái quát qua các lý thuyết về các giai đoạn hình thành thao tác trí tuệ của P.la Ganperin. Để hình thành một khái niệm khoa học nào đó (đối với trẻ mẫu giáo là tiền khái niệm) chúng ta có thể hướng dẫn trẻ em theo các bước sau đây:

1) Thực hiện các hành động vật chất với các đối tượng cần tìm hiểu.

2) Thực hiện các hành động với mô hình hay sơ đồ của đối tượng.

3) Nói to lên về trình tự và nội dung các hành động đã tiến hành.

4) Nói thầm về những điều đó.

5) Nghĩ thầm trong óc: hành động được rút gọn và biến thành tư duy lôgic.

Về thực chất, làm như trên là đã giúp trẻ chuyển từ những hành động định hướng bên ngoài thành những hành động định hướng bên trong, bằng cách dùng các phương tiện đặc biệt (sơ đồ, mô hình, từ, ký hiệu, các chuẩn thước đo) để cuối cùng làm xuất hiện kiểu tư duy lôgic.

Theo lý thuyết về "các giai đoạn hình thành thao tác trí tuệ" của P.la Ganpêrin, chúng ta có thể hình thành những tiền khái niệm khoa học cho trẻ ở tuổi mẫu giáo lớn mà không cần dựa trực tiếp vào các biểu tượng như trước và có thể xem đây là một mặt quan trọng của sự phát triển trí tuệ (đứng về mặt lý thuyết là như vậy).

Tuy nhiên vấn đề đặt ra ở đây là, nên phát triển tư duy ở tuổi mẫu giáo theo hướng nào là tốt nhất, là có ý nghĩa to lớn nhất đối với toàn bộ cuộc đời sau này của con người.

Như chúng ta đã biết, trong suốt tuổi mẫu giáo kể cả giai đoạn cuối cùng (độ tuổi mẫu giáo lớn) hoạt động tâm lý của trẻ đặc biệt nhạy cảm với những hình tượng cụ thể sinh động về các sự vật và hiện tượng của hiện thực, và tiếp thu những tri thức được

biểu hiện dưới dạng trực quan - hình tượng là dễ dàng hơn hết. Do đó chủ trương tăng nhanh quá mức tốc độ để nắm các hình thức tư duy lôgic ở lứa tuổi này là không hợp lý.

Trên bậc thang phát triển tâm lý chung thì tư duy lôgic đứng cao hơn tư duy trực quan - hình tượng theo nghĩa là nó được hình thành muộn hơn, tạo khả năng giải các bài toán với phạm vi rộng hơn và khả năng lĩnh hội tốt những tri thức khoa học. Song như thế hoàn toàn không có nghĩa là cần phải cố gắng thúc đẩy trẻ em chuyển sang lĩnh hội kiểu tư duy lôgic càng sớm càng tốt. Một là, bản thân việc lĩnh hội sẽ không hoàn hảo nếu thiếu một cơ sở vững chắc những biểu tượng phong phú về sự vật và hiện tượng do kiểu tư duy trực quan - hình tượng mang lại. Hai là, ngay cả sau khi nắm được tư duy lôgic rồi thì tư duy hình tượng vẫn không hề mất đi ý nghĩa quan trọng của nó. Thậm chí trong các dạng hoạt động của con người tưởng chừng như trừu tượng nhất (như trong việc nghiên cứu của các nhà khoa học) thì hình tượng vẫn giữ vai trò to lớn. Tư duy hình tượng cần cho mọi hoạt động sáng tạo. Nó là một thành phần của trực giác mà thiếu nó sẽ không thể đạt được một phát minh khoa học nào

hết. Hơn nữa, trong hoàn cảnh sống và hoạt động của trẻ mẫu giáo, trong các trò chơi, trong hoạt động tạo hình, hát múa, đọc thơ, kể chuyện... thì những hoạt động tâm lý được thể hiện dưới dạng hình tượng, đang có điều kiện tối ưu để phát triển mạnh nhất. Chính vì những lý do đó buộc chúng ta phải quan tâm đặc biệt đến sự phát triển tư duy hình tượng ngay cả đối với mẫu giáo lớn. Còn về tư duy trừu tượng thì chỉ cần sử dụng ở mức cần thiết để giới thiệu với trẻ một số khái niệm thật đơn giản (hay tiền khái niệm) cần thiết cho việc làm quen với thế giới xung quanh. Cần tránh cho trẻ quá sớm đi vào tư duy lôgic theo kiểu người lớn, "khôn trước tuổi", điều đó sẽ làm mất đi tính ngây thơ hồn nhiên và tính mềm dẻo của trí tuệ.

Các biểu tượng vốn có ở trẻ không thể tự nhiên biến thành khái niệm, chúng chỉ có thể được sử dụng khi hình thành khái niệm. Còn bản thân khái niệm và những hình thức tư duy trừu tượng, tư duy bằng khái niệm thì sẽ hình thành được qua quá trình lĩnh hội tri thức khoa học thông qua hoạt động học tập ở trường phổ thông.

II. TIẾN VÀO BƯỚC NGOẶT 6 TUỔI



TỔNG CỤC GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
M LỨA TUỔI MẦM NON → Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM
PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỨA TUỔI MẦM NON (TỪ LỘT LÔNG ĐẾN 6 TUỔI)
→ Chương 9: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ MẪU GIÁO LỚN
(TỪ 5 ĐẾN 6 TUỔI)

1. Bước ngoặt 6 tuổi

Trong quá trình phát triển của trẻ em trong xã hội hiện đại, các nhà tâm lý học coi thời điểm lúc trẻ tròn 6 tuổi là bước ngoặt quan trọng. Phía bên này là một đứa trẻ bé nhỏ đang phát triển để hoàn thiện các cấu trúc tâm lý của con người, với hoạt động chủ đạo là vui chơi mà chưa thể thực hiện được bất kỳ một nghĩa vụ nào của xã hội. Còn phía bên kia là một học sinh đang thực hiện một nghĩa vụ xã hội trao cho, bằng hoạt động học tập nghiêm túc. Đứng về mặt phát triển tư duy thì bên này cột mốc đứa trẻ mới chỉ có biểu tượng về sự vật, sang phía bên kia nó đang hình thành những khái niệm khoa học về sự vật Theo J.Piaget, phía bên này cột mốc là thời kỳ tiền thao tác sang bên kia là thời kỳ thao tác, có nghĩa trẻ có thể sử dụng thao tác đảo ngược để tiến hành tư duy trừu tượng.

Bước vào trường phổ thông, là một bước ngoặt trong đời sống của đứa trẻ. Đó là sự chuyển qua một lối sống mới với những điều kiện hoạt động mới, chuyển qua một địa vị mới trong xã hội, chuyển qua những quan hệ mới với người lớn và bạn bè cùng tuổi.

Tuổi mẫu giáo lớn là thời kỳ trẻ đang phát triển vào bước ngoặt đó với sự biến đổi của hoạt động chủ đạo. Hoạt động vui chơi vốn giữ vai trò chủ đạo trong suốt thời kỳ mẫu giáo, nay những yếu tố của hoạt động học tập bắt đầu nảy sinh để tiến tới giữ vị trí chủ đạo ở giai đoạn sau bước ngoặt 6 tuổi. Bởi vậy Giáo sư, Tiến sĩ Hồ Ngọc Đại đã có lý khi cho rằng, 6 tuổi là một bước ngoặt hạnh phúc. Sau 6 tuổi trẻ em sẽ đến với thầy với bạn, đến với nền văn minh nhà trường hiện đại để có thêm những gì không có, không thể có trong quá khứ 6 năm qua của cuộc sống thường ngày ở gia đình và ở trường mẫu giáo.

Qua trò chơi, từng tí một, trẻ chuyển những quan hệ xã hội khách quan vào trong nhân cách mình, tạo ra đời sống nội tâm bằng sự trải nghiệm. Kết quả là tạo ra một cách nhìn nhận bản thân mình: sự hình thành ý thức cá nhân. Nhờ đó trẻ nhận ra vị trí nhỏ bé của mình trong đời sống của xã hội (người lớn) mình

còn chưa biết gì. Sự đánh giá này là một bước tiến về chất trong quá trình phát triển tâm lý, tạo ra cuộc khủng hoảng mới lúc 6-7 tuổi (48). Những câu hỏi về thế giới xung quanh cứ dồn dập nảy sinh mà trẻ không thể tìm được câu trả lời đích thực trong các trò chơi. Do đó hoạt động vui chơi dần dần mất đi ý nghĩa chủ đạo và hơn nữa trong nhiều công trình nghiên cứu, người ta đã xác định rằng ở trẻ 6 tuổi có sự phát triển mạnh mẽ về hình thái và chức năng của não. Trọng lượng bộ não của trẻ 6 tuổi đã đạt tới 90% trọng lượng não của người lớn. Trình độ tổ chức các vùng khác nhau của não, khả năng tích tụ máu ở não của trẻ em 6 tuổi đã đủ chín muồi để có thể lĩnh hội và xử lý lượng thông tin khá lớn và phức tạp. Đó cũng chính là điều kiện thuận lợi để trẻ em thực hiện một loại hoạt động mới, tức là hoạt động học tập.

Do đó, bước ngoặt 6 tuổi là một sự kiện quan trọng, khiến các nhà giáo dục cần phải quan tâm, một mặt là để giúp trẻ hoàn thiện những thành tựu phát triển tâm lý trong suốt thời kỳ mẫu giáo, mặt khác là tích cực chuẩn bị cho trẻ có đủ điều kiện để làm quen dần với hoạt động học tập và cuộc sống ở trường phổ thông.

2. Trình độ chuẩn bị sẵn sàng về mặt tâm lý cho trẻ đến trường phổ thông

Việc chuẩn bị sẵn sàng về mặt tâm lý trẻ đến học tập ở trường phổ thông là nhiệm vụ quan trọng vào bậc nhất của giáo dục mẫu giáo, đặc biệt là ở độ tuổi mẫu giáo lớn.

Trình độ chuẩn bị sẵn sàng về mặt tâm lý cho việc học tập ở trường phổ thông không phải là hình thành những nét tâm lý đặc trưng cho một học sinh. Những nét tâm lý này chỉ có thể được hình thành trong bản thân hoạt động học tập do ảnh hưởng của việc giáo dục và giáo dưỡng ở nhà trường phổ thông, còn kết quả phát triển của trẻ mẫu giáo chỉ là tiền đề của những nét tâm lý ấy, đủ để có thể thích nghi bước đầu với các điều kiện học tập có hệ thống ở trường phổ thông.

Thuộc vào loại những tiền đề này, trước hết phải kể đến lòng mong muốn trở thành người học sinh thực thụ. Lòng mong muốn này được biểu hiện vào cuối tuổi mẫu giáo, ở tuyệt đại đa số ở trẻ em. Trẻ bắt đầu ý thức được rằng việc tham gia vào trò chơi để được làm giống như người lớn chỉ là những trò đùa.

Địa vị người lớn mà đưa trẻ lúc này tự thấy mình có thể vươn lên được lại chính là địa vị một người học sinh, trong đó học tập trở thành một nhiệm vụ thực sự. Hầu hết trẻ em trước ngày tựu trường đều hồi hộp mong sao cho chóng đến ngày ấy. Tất nhiên không phải chính hoạt động học tập đã hấp dẫn các em đến như thế đâu, mà đối với nhiều trẻ mẫu giáo thì những đặc điểm bên ngoài của cuộc sống học sinh lại có phần hấp dẫn hơn, như có cặp sách, có hộp bút, có góc học tập, có trống vào lớp, được giáo viên cho điểm v.v... Sức hấp dẫn của những nét bề ngoài đó cũng có ý nghĩa tích cực, vì nó kêu gọi lòng khao khát của trẻ là muốn thay đổi vị trí của mình trong xã hội.

Một mặt quan trọng của trình độ chuẩn bị sẵn sàng về mặt tâm lý cho việc học tập là làm sao cho trình độ phát triển ý chí của trẻ đủ sức để có thể điều chỉnh hành vi của mình tuân theo nội quy của nhà trường và thực hiện những yêu cầu của giáo viên hay của tập thể lớp đề ra, tự giác tuân theo quy định nơi công cộng.

Tính chủ định của các hoạt động tâm lý cũng cần được tăng tiến để trẻ có thể kiên trì theo đuổi các mục đích học tập là tiếp nhận những tri thức khoa học

có hệ thống. Vấn đề này có nhiều khó khăn đối với trẻ mới đến trường nhưng dần dần trong quá trình học tập tính chủ định của các quá trình tâm lý sẽ được tăng tiến rõ rệt.

Những hoạt động trí tuệ như quan sát, trí nhớ, tư duy v.v... cần phải được đạt tới một mức độ nhất định để có thể lĩnh hội các tri thức khoa học một cách dễ dàng.

Đưa trẻ bước vào trường học cần phải có một vốn tri thức nhất định về thế giới xung quanh, về giới hữu sinh, giới vô sinh, về con người và lao động của họ, về nhiều mặt của đời sống xã hội, về các chuẩn mực đạo đức hành vi. Nhưng quan trọng không phải là số lượng tri thức mà là chất lượng của nó. Cần làm cho tri thức của trẻ được chính xác hoá, rõ ràng và hệ thống hoá các biểu tượng đã được hình thành trước đây. Đó chưa phải là tri thức khoa học thực sự, nhưng cũng không phải là tri thức của các sự kiện tản mạn xô bồ, mà chính là tri thức tiền khoa học, Vygotski đã gọi tri thức đó là "tiền khái niệm". Đặc biệt cần giúp trẻ có phương pháp nắm bắt sự kiện có hiệu quả và phù hợp với tình độ phát triển của trẻ.

Đặc biệt là khơi dậy ở trẻ lòng ham hiểu biết, muốn khám phá những điều mới lạ của thế giới tự nhiên và cuộc sống xã hội. Những đứa trẻ ham thích tìm hiểu thường là những em rất mong đi học, mong làm nghĩa vụ người học sinh để được hiểu biết nhiều thứ. Cần phải khơi dậy ở trẻ sự hứng thú nhận thức là hứng thú đối với bản thân nội dung các tri thức thu nhận được ở các lĩnh vực văn hoá. Hứng thú nhận thức được hình thành trong một thời gian dài trước khi trẻ đến trường, suốt cả thời kỳ mẫu giáo. Những kết quả nghiên cứu cho thấy rằng, những em gặp nhiều khó khăn nhất trong việc học tập ở những lớp đầu của bậc tiểu học không phải là những em thiếu khối lượng tri thức và kỹ xảo cần thiết ở cuối tuổi mẫu giáo, mà đó lại chính là những em biểu hiện tính thụ động trí tuệ, không có tính ham hiểu biết và thói quen suy nghĩ trước những vấn đề mới lạ trong học tập và trong sinh hoạt hàng ngày.

Trình độ phát triển ngôn ngữ được coi là một điều kiện hết sức quan trọng trong việc tính hội các tri thức về khoa học tự nhiên cũng như khoa học xã hội. Bởi vậy ở lứa tuổi mẫu giáo, việc trẻ em sử dụng thông thạo tiếng mẹ đẻ được coi là yêu cầu nghiêm túc.

Trước khi đến trường trẻ phải biết nói năng mạch lạc khi giao tiếp với người xung quanh, biết sử dụng ngôn ngữ như một phương tiện để tư duy, để giao tiếp.

Cuối cùng, trình độ chuẩn bị sẵn sàng về mặt tâm lý cho việc học tập ở trường phổ thông bao gồm những phẩm chất của nhân cách giúp trẻ nhanh chóng gia nhập vào tập thể lớp, tìm được vị trí của mình trong tập thể đó, có ý thức trách nhiệm khi tham gia vào hoạt động chung. Đó là những động cơ xã hội của hành vi, là cách ứng xử với người xung quanh, là kỹ năng xác lập và duy trì những mối quan hệ qua lại lẫn nhau với các bạn cùng lứa tuổi.

Hiện nay nhiều người còn quan niệm trình độ chuẩn bị sẵn sàng cho trẻ đến trường phổ thông là ở chỗ nó phải đọc thông viết thạo, biết tính toán. Do đó họ chủ trương cho trẻ học chữ, học tính thật sớm. Làm như vậy họ hy vọng là đứa trẻ đó sẽ học giỏi. Trong thực tế nhà trường không phải hề cứ em nào được học sớm đều là học sinh giỏi. Một số em do được học trước một bước nên sinh ra chủ quan, rồi chán học vì phải học lại những điều đã biết rồi. Một số khác lúc đầu tỏ ra vững vàng vì đã có sẵn một số "vốn tri thức", nhưng về sau lên lớp trên thì lại không có gì là xuất

sắc, vì các em này không nắm được các phương thức của hoạt động học tập. Ngoài ra lại có những em do học trước những tri thức không chính xác nên lại bị mất một số thời gian để "cải tạo" lại vốn tri thức đã có. Việc chuẩn bị sẵn sàng về mặt tâm lý cho trẻ em đến trường phổ thông cần phải được thực hiện trong các trò chơi và các dạng hoạt động có sản phẩm (như nặn, vẽ, thủ công) hoặc hoạt động múa hát, đọc thơ, kể chuyện... Chính trong các hoạt động đó lần đầu tiên ở trẻ đã nảy sinh những động cơ xã hội tích cực của hành vi, hình thành hệ thống thứ bậc các động cơ, hình thành và phát triển các hành động trí tuệ, phát triển kỹ năng thiết lập những mối quan hệ với bạn bè v.v... Dĩ nhiên việc này không diễn ra một cách tự phát mà phải có sự hướng dẫn thường xuyên của người lớn.

CÂU HỎI ÔN TẬP



[\(TỪ 5 ĐẾN 6 TUỔI\)">](#)

[TÀI LIỆU MẪU GIÁO LỚN](#) → [Phần 2: CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM LỨA TUỔI MẦM NON \(TỪ LỘT LÒNG ĐẾN 6 TUỔI\)](#)
→ [Chương 9: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ MẪU GIÁO LỚN \(TỪ 5 ĐẾN 6 TUỔI\)](#)

- 1) Sự hoàn thiện tiếng mẹ đẻ ở trẻ mẫu giáo lớn được biểu hiện như thế nào và ý nghĩa của nó?
- 2) ý thức về bản thân của trẻ mẫu giáo lớn được xác định rõ ràng ở những mặt nào?
- 3) Phân tích những đặc điểm phát triển tư duy của trẻ mẫu giáo lớn.
- 4) Phê phán chủ trương đẩy mạnh một cách giả tạo sự phát triển trí tuệ của trẻ mẫu giáo (chuyển nhanh sang tư duy trừu tượng - tư duy khái niệm).
- 5) Phân tích bước ngoặt 6 tuổi và việc chuẩn bị sẵn sàng về mặt tâm lý cho trẻ đến trường phổ thông.



1. Từ lúc lọt lòng cho đến 6 tuổi là một quãng đời có tầm quan trọng đặc biệt trong quá trình phát triển chung của trẻ em. Đúng như L.N. Tônxtôi đã nhận định khi nhấn mạnh ý nghĩa của thời kỳ đó, rằng: "Tất cả những cái gì mà đứa trẻ sẽ có sau này khi trở thành người lớn đều thu nhận được trong thời thơ ấu. Trong quãng đời còn lại những cái mà nó thu nhận được chỉ đáng một phần trăm những cái đó mà thôi". Với sự nhạy cảm, trực giác của nhà văn, ông đã nêu ra một phép so sánh như sau: "Nếu từ đứa trẻ 5 tuổi đến người lớn, khoảng cách chỉ là một bước thì từ đứa trẻ sơ sinh đến đứa trẻ 5 tuổi là một khoảng dài kinh khủng", để nhấn mạnh tầm quan trọng của giáo dục tiền học đường (tức là giáo dục mầm non)".

Trẻ em thời kỳ này có đặc điểm là rất dễ uốn nắn và có nhịp độ phát triển rất nhanh. Nhịp độ phát triển nhanh như vậy không bao giờ còn thấy được trong những năm tháng về sau.

Chính vì vậy, các nhà giáo dục (các bậc cha mẹ, các cô nuôi dạy trẻ) cần phải quan tâm đáp ứng nhu cầu phát triển của trẻ về mọi mặt và không để phạm những sai lầm trong giáo dục, vì đối với trẻ thơ "sai một li sẽ đi một dặm".

2. Từ lọt lòng đến 6 tuổi là chặng đường phát triển đầu tiên, là buổi bình minh của cuộc đời. Ở giai đoạn phát triển này, trẻ em có những đặc điểm, những quy luật phát triển độc đáo, không giống bất cứ một giai đoạn phát triển nào sau này. Giáo dục trẻ em ở lứa tuổi này một mặt giúp trẻ bớt ngây dại, khôn lớn dần lên, nhưng mặt khác lại phải giữ được vẻ hồn nhiên, ngây thơ của chúng. Tránh lối giáo dục áp đặt, gò trẻ em vào chuẩn của người lớn, biến chúng thành những "người già sớm". Đặc biệt là tránh "phổ thông hoá", rập khuôn kiểu giáo dục học sinh. Điều quan trọng là cần phải nắm vững đặc điểm và quy luật phát triển của giai đoạn này để giúp trẻ phát triển được thuận lợi. Ví như người trồng cây, ở giai đoạn đầu là phải tạo ra những mầm non bụ bẫm, mềm mại để cho cây sau này phát triển được khoẻ khoắn, chứ không phải tạo ra những cây còi cọc, nhiệm vụ của giáo dục mầm non cũng tương tự như vậy.

3. Trong giáo trình này sự phát triển của trẻ em được trình bày theo lứa tuổi (sơ sinh, hài nhi, ấu nhi, mẫu giáo) để nêu lên những quy luật chung về sự phát triển từng độ tuổi của đời người. Hiểu biết những quy luật chung đó là để giúp vào việc xây dựng những cơ sở ban đầu của nhân cách cho trẻ giúp cho trẻ phát triển được đúng thì, đúng lứa.

Tuy nhiên, đằng sau những quy luật phát triển chung đó thì mỗi con người lại là duy nhất trong những hoàn cảnh cụ thể của nó. Mỗi em bé trở thành người theo một con đường riêng và sống một cuộc đời riêng của mình với những đặc điểm mà chỉ riêng mình mới có. Những đặc điểm đó sẽ quy định, không những phương diện bên ngoài của cuộc đời mà cả sự phát triển bên trong của nó với tất cả tính đa dạng và độ dẻo của nó. Những đặc điểm riêng này có ngay từ những ngày đầu tiên khi đứa trẻ có mặt trên đời và được phát triển theo thời gian để trở thành một nhân cách không giống bất cứ một ai khác.

Mỗi em bé có những điều kiện phát triển riêng về yếu tố thể chất và hoàn cảnh phát triển, đặc biệt là về mối quan hệ của đứa trẻ với môi trường bên ngoài. Do đó mỗi em bé đều có những đặc điểm riêng biệt,

có con đường phát triển riêng. Mỗi em bé là một con người riêng biệt.

Chính vì vậy mà giáo dục trẻ em ở lứa tuổi này cần hết sức tránh lối giáo dục đồng loạt như đúc từ một khuôn ra, cần tôn trọng cá tính của mỗi đứa trẻ, tìm ra những phương pháp giáo dục thích hợp cho mỗi đứa trẻ, bảo đảm cho mỗi em bé trở thành chính nó.

4. Từ lọt lòng đến 6 tuổi, sự phát triển của trẻ chưa phải là lĩnh hội tri thức bằng con đường truyền thụ theo phương pháp nhà trường, mà là tiếp nhận văn hoá bằng con đường cảm nhận qua sự chất lọc và ngấm dần một cách tự nhiên từ chất người trong cuộc sống hàng ngày, trẻ càng bé thì việc cảm nhận văn hoá lúc đầu theo con đường vô thức, ý thức mới dần dần xuất hiện sau.

Nhân lõi trong văn hoá mà trẻ tiếp nhận là tình yêu thương giữa những con người với nhau và trẻ thơ cũng chỉ có thể phát triển được thuận lợi khi được sống trong tình yêu thương của những người gần gũi xung quanh.

Gia đình là môi trường văn hoá đầu tiên của

mỗi người được tạo dựng trên cơ sở tình yêu thương đùm bọc lẫn nhau của những người ruột thịt, trong đó người mẹ đóng vai trò trung tâm và là người có ảnh hưởng sớm nhất, trực tiếp nhất đối với con cái. Văn hoá gia đình là dòng văn hoá bắt nguồn từ lòng nhân ái của người mẹ. Do đó gia đình là môi trường rất phù hợp với sự phát triển của trẻ thơ. Sống trong gia đình hàng ngày trẻ được "học ăn, học nói, học gói, học mở"... cũng tức là học làm người một cách tự nhiên và nhẹ nhàng.

Bởi vậy, các nhà trẻ, các trường mẫu giáo cần được tổ chức sao cho gần giống với cuộc sống gia đình, ở đó cô là mẹ, và các cháu là con. Chính cái tên trường "Mẫu giáo" (Ecol maternelle) đã chỉ rõ đó là một môi trường giáo dục theo phương thức của người mẹ rất cần cho sự lớn lên của trẻ trong những năm tháng đầu tiên của cuộc đời.



PHẦN I - KINH ĐIỂN

1. Ph.Ăng ghen - Phép biện chứng của tự nhiên - Nxb Sự thật - 1964
2. C.Mác - Tư bản - quyển I - Nxb Sự thật - 1973
3. C.Mác và Ăng ghen - Tuyển tập, tập II. Nxb Sự thật - 1971
4. C.Mác. Hệ tư tưởng Đức. Nxb Sự thật - 1989
5. C.Mác. Bản thảo kinh tế triết học năm 1844 - Nxb Sự thật - 1989
6. C.Mác. Góp phần phê phán kinh tế - chính trị học - Nxb Sự thật - 1964
7. C.Mác và Ăng ghen - Tuyển tập, tập I. Nxb Sự thật - 1970
8. Hegel. Bách khoa toàn thư triết học - Nxb Tư tưởng Mockva - 1974

9. V.I. Lê nin. Chủ nghĩa duy vật và chủ nghĩa kinh nghiệm phê phán - Nxb Sự thật - 1964
10. V.I. Lê nin. Bút ký triết học - Nxb Sự thật - 1963
11. V.I. Lê nin. Toàn tập, tập 20 - Nxb Sự thật - 1977
12. Hồ Chí Minh. Về vấn đề giáo dục - Nxb Giáo dục - 1990

PHẦN II - TÂM LÝ HỌC NGA, XÔ VIẾT

13. L.S. Vưgotsky. Sự phát triển các chức năng tâm lý cấp cao - Nxb Viện Hàn lâm khoa học giáo dục Liên bang Nga – 1960.
14. A.N. Lêônchiep. Sự phát triển tâm lý trẻ em - Trường Sư phạm mẫu giáo Trung ương III TP Hồ Chí Minh.
15. A.N. Lêônchiep. Hoạt động - ý thức - nhân cách - Nxb Giáo dục Hà Nội 1989
16. A.N. Lêônchiep. Những vấn đề phát triển tâm lý Nxb Giáo dục. M - 1981
17. X.L. Rubinstêin. Những vấn đề tâm lý học đại cương - M - 1973.

18. P.IUa.Ganpêrin. Công trình nghiên cứu tư duy trong tâm lý học Liên Xô. M - 1966.
19. D.B Encônin. Tâm lý học trẻ em - M - 1960.
20. Đ.B.Encôm. Tâm lý học trò chủ M - Nxb Sư phạm - 1978
21. Đ.B.Encônin. về vấn đề phân kỳ sự phát triển tâm lý tuổi thơ - Trong tạp chí "Những vấn đề tâm lý học"
22. L.I.Boovitz. Nhân cách và sự hình thành nhân cách trong lứa tuổi trẻ em. M - 1968.
23. L.A - Venger. Chuẩn đoán sự phát triển trí tuệ của trẻ em trăm tuổi học. M - 1968
24. A.B. Zapôrôjets. Những cơ sở của giáo dục trước tuổi học. M - 1980
25. A.B. Zapôrôjets. Tâm lý học (dùng trong các trường sư phạm mẫu giáo). Nxb GD - HN - 1970
26. Tâm lý học Liên Xô (nhiều tác giả) Nxb Tiến bộ. M - 1978
27. A.V.Pêtrôpxky. Tâm lý học lứa tuổi và sư phạm - Nxb GD 1982

28. A.A.Liublinxkaia. Tâm lý học trẻ em - Sở Giáo dục TP Hồ Chí Minh 29. V.X.Mukhina. Tâm lý học mẫu giáo. Nxb Giáo dục Hà Nội 1980
30. V.X.Mukhina. Lớn lên thành người. Trường SPMGTW III 1984
31. M.G.Zarôsepky và L.I.Anstuphêrôva. Sự phát triển của tâm lý học tư sản hiện đại. Nxb Giáo dục. M-1974

PHẦN III - TÂM LÝ HỌC PHƯƠNG TÂY

32. J.Piaget. La Naissance de l'intelligence chez l'enfant se édition, Daclachaux et Niestlé - Neuchâtel - 1966
33. J.Piaget et Barbel Inhelder. ra psgchologie de l'enfant PUF. Pisis - 1973
34. Hênh - Wallon. Những nguồn gốc của tính cách trẻ em Paris - 1954
35. Trần Thông. Các giai đoạn và khái niệm về giai đoạn phát triển của trẻ trong tâm lý hiện đại - Pans - 1972

36. V.Spock. Nuôi dạy con như thế nào - Nxb Phụ nữ - 1982
37. J.P.Charrier. Phân tâm học - Nxb - Sài gòn - 1972
38. Maurice Debesse (chủ biên). Tâm lý học trẻ em - Paris 1956
39. S.Freud. Phân tâm học nhập môn. Nxb trẻ Sài Gòn 1972
40. J.Piaget. Tâm lý học và giáo dục học. Nxb Giáo dục 1986
41. Fischer. Những khái niệm cơ bản của tâm lý hoá xã hội. Nxb Thế giới 1992
42. E.I.Xecmiatơ. 142 Tình huống giáo dục gia đình 43. Francis L.Ilg. Louise B.Ames - Hiểu và nuôi dạy con chúng ta - Nxb Tổng hợp Khánh Hoà 1990

PHẦN IV - TÂM LÝ HỌC VIỆT NAM

44. Phạm Minh Hạc - Lê Khanh - Trần Trọng Thủy. Tâm lý học 2 tập - H.Nxb Giáo dục - 1988
45. Phạm Minh Hạc. Nhập môn tâm lý học - Nxb Giáo dục 1980

46. Hồ Ngọc Đại. Tâm lý học dạy học. Nxb GD - 1983
47. Hồ Ngọc Đại. Bài học là gì. Nxb Giáo dục - 1985
48. Hồ Ngọc Đại. Kính gửi các bậc cha mẹ. Nxb GD - 1992
49. Nguyễn Kế Hào. Con em chúng ta như thế đấy. Nxb GD
50. Nguyễn Khắc Viện. Phát triển tâm lý trong năm đầu (trình bày và dịch). Nxb Khoa học xã hội - 1989
51. Nguyễn Khắc Viện. Lòng con trẻ. Nxb Phụ nữ - 1990.
52. Nguyễn Khắc Viện. Nguyễn Thị Nhất: Tuổi Mầm non - Tâm lý giáo dục.
53. Vũ Thị Chín và cộng sự. Chỉ số phát triển sinh lý - Tâm lý từ 0 đến 3 tuổi - Nxb Khoa học XH - 1989
54. Nguyễn ánh Tuyết. Giáo dục trẻ mẫu giáo trong nhóm bạn bè. Nxb GD Hà Nội 1987.
55. Nguyễn ánh Tuyết - Nguyễn Hoàng Yến. Những điều cần biết về sự phát triển của trẻ thơ. Nxb Sự thật 1992

56. Đỗ Thị Xuân. Đặc điểm tâm lý trẻ em 6,7 tuổi. Nxb
GD 1974

57. Trần Trọng Thủy. Khoa học chẩn đoán tâm lý. Nxb
GD - 1992



Lời nói đầu

PHẦN MỘT NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM

Chương I.

Nhập môn tâm lý học trẻ em

- I. Đối tượng, nhiệm vụ và ý nghĩa của tâm lý học trẻ em. Mối liên hệ của tâm lý học trẻ em với các khoa học khác
- II. Phương pháp của tâm lý học trẻ em

Chương II.

Lịch sử phát triển tâm lý học trẻ em

- I. Sự nảy sinh và phát triển ban đầu của tâm lý học trẻ em II. Dòng phái nguồn gốc sinh học và nguồn gốc xã hội trong sự phát triển của tâm lý học trẻ
- III. Sự phát triển của tâm lý học trẻ em Nga và

Xô viết (Liên Xô cũ) IV. Tâm lý học trẻ em ở các nước phương Tây

V. Tâm lý học trẻ em Việt Nam

Chương III.

Quy luật phát triển tâm lý của trẻ em

- I. Sự phát triển tâm lý của trẻ em
- II. Những quy luật phát triển tâm lý của trẻ em
- III. Phân định thời kỳ phát triển theo lứa tuổi

PHẦN HAI

CÁC TRÌNH ĐỘ VÀ ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM TUỔI MẦM NON (Từ lọt lòng đến 6 tuổi)

Chương IV.

Đặc điểm phát triển tâm lý của trẻ em trong năm đầu tiên

- I. Đặc điểm phát triển của trẻ sơ sinh (từ lọt lòng - 2 tháng)
- II. Đặc điểm phát triển tâm lý của trẻ hài nhi (2 - 15 tháng) **Chương V.**

Đặc điểm phát triển tâm lý của trẻ ấu nhi (15 tháng đến 36 tháng)

- I. Sự phát triển hoạt động của trẻ ấu nhi
- II. Sự phát triển tâm lý của trẻ ấu nhi dưới ảnh hưởng của hoạt động với đồ vật
- III. Xuất hiện tiền đề của sự hình thành nhân cách **Chương VI.**

Các dạng hoạt động của trẻ mẫu giáo (từ 3 đến 6 tuổi)

- I. Hoạt động vui chơi.
- II. Các dạng hoạt động khác của trẻ mẫu giáo

Chương VII.

Đặc điểm phát triển tâm lý của trẻ mẫu giáo bé (3-4 tuổi)

- I. Sự thay đổi hoạt động chủ đạo
- II. Sự hình thành ý thức về bản thân
- III. Một bước ngoặt của tư duy
- IV. Sự xuất hiện động cơ hành vi

Chương VIII.

Đặc điểm phát triển tâm lý của trẻ mẫu giáo nhỏ (4-5 tuổi)

- I. Hoàn thiện hoạt động vui chơi và hình thành "xã hội trẻ em"
- II. Giai đoạn phát triển mạnh tư duy trực quan - hình tượng
- III. Sự phát triển đời sống tình cảm
- IV. Sự phát triển động cơ hành vi và sự hình thành hệ thống thứ bậc các động cơ

Chương IX.

Đặc điểm phát triển tâm lý của trẻ mẫu giáo lớn (5 - 6 tuổi)

- I. Hoàn thiện các cấu trúc tâm lý người
- II. Tiến vào bước ngoặt 6 tuổi

Kết luận

Phụ lục

Danh mục tài liệu tham khảo

--//--

Tác giả:

NGUYỄN ÁNH TUYẾT (Chủ biên)

NGUYỄN THỊ NHƯ MAI – ĐINH THỊ KIM THOÀ Nhà

Xuất bản Đại học Sư Phạm

Chịu trách nhiệm xuất bản:

Giám đốc ĐINH NGỌC BẢO

Tổng biên tập LÊ A **Biên tập:** ĐINH VĂN QUANG

Bìa và trình bày: PHẠM VIỆT QUANG

In 3500 cuốn, khổ 14,5 x 20,5cm, tại Xí nghiệp in Tổng
cục CNQP.

Số đăng ký KHXB: 35-2008/CXB/147 – 70/ĐHSP ngày
27/12/07.

In xong và nộp lưu chiểu tháng 5 năm 2008.