

NĂNG LỰC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ TRONG QUAN HỆ LIÊN CÁ NHÂN CỦA HỌC SINH LỚP BỐN

Bài viết là một phần kết quả nghiên cứu của đề tài cấp Nhà nước: *Đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông*; Mã số: KHGD/16-20. ĐT.016; Trường Đại học Sư phạm Hà Nội chủ trì; PGS.TS. Nguyễn Công Khanh chủ nhiệm.

Nguyễn Công Khanh

Trần Thị Hà

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

TÓM TẮT

Bài viết trình bày thực trạng mức độ biểu hiện năng lực giải quyết vấn đề trong các mối quan hệ liên cá nhân (với bạn bè, thầy cô, cha mẹ, anh/chị/em và người lớn khác) của học sinh lớp bốn. Mẫu nghiên cứu được chọn ngẫu nhiên, bao gồm 637 học sinh lớp bốn tại một số trường tiểu học trên địa bàn các tỉnh Hà Nội, Hải Phòng, Huế và thành phố Hồ Chí Minh. Kết quả nghiên cứu cho thấy, nếu chia mức độ biểu hiện năng lực giải quyết vấn đề theo ba mức thấp, trung bình và cao, thì đa số học sinh được khảo sát có mức độ biểu hiện năng lực giải quyết vấn đề thấp và trung bình. Có sự khác biệt giữa học sinh nam và học sinh nữ về điểm số trên thang do Năng lực giải quyết vấn đề và sự khác biệt này là có ý nghĩa thống kê. Bài viết cũng đồng thời chỉ ra mối tương quan giữa năng lực giải quyết vấn đề liên cá nhân với kết quả học tập của các em học sinh lớp bốn.

Từ khóa: *Vấn đề; Quan hệ liên cá nhân; Năng lực giải quyết vấn đề; Học sinh lớp bốn; Thực trạng.*

Ngày nhận bài: 31/3/2020; Ngày duyệt đăng bài: 25/9/2020.

1. Mở đầu

Mục tiêu của giáo dục tiểu học là hình thành những cơ sở ban đầu cho sự phát triển về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ, năng lực của học sinh, nhằm đảm bảo cho các em có sự thích ứng tốt với mọi sự thay đổi của ngoại cảnh cũng như đáp ứng được các yêu cầu của xã hội. Dạy học theo định hướng phát triển năng lực hay dạy học giải quyết vấn đề là một trong số rất nhiều minh chứng cho thấy, giáo dục ngày nay rất quan tâm đến sự phát triển năng lực, đặc biệt là các năng lực thực hiện. Trong số đó, năng lực giải quyết vấn đề

là một trong số ba năng lực cốt lõi cần thiết hình thành cho mỗi học sinh để các em có thể gạt hái được những thành công nhất định trong cuộc sống nhà trường nói riêng và cuộc sống sau này nói chung (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018).

Khi bắt đầu đi học, các em phải tự mình thiết lập các mối quan hệ xã hội với bạn bè, thầy cô và những người khác. Ở nhà, các em cũng vẫn duy trì các mối quan hệ với cha mẹ và anh/chị/em trong gia đình. Việc cân bằng hay giải quyết tốt các vấn đề liên cá nhân sẽ đảm bảo cho sự bình yên trong đời sống tình cảm, từ đó dẫn đến sự thành công trong hoạt động học tập và các dạng hoạt động giáo dục khác ở trường tiểu học (Nguyễn Công Khanh, 2019; Nguyễn Công Khanh và Trần Thị Hà, 2019; Nguyen C.K., Tran T.H. và Nguyen T.M.L., 2019; Nguyen Cong Khanh và Nguyen Thi My Linh, 2017).

Theo các nhà nghiên cứu, phát triển sớm các mối quan hệ liên cá nhân và quản lý tốt các vấn đề liên cá nhân ở học sinh giữ một vai trò quan trọng trong quá trình xã hội hóa trong suốt tuổi ấu thơ. Chẳng hạn, Dereli-İman (2013) cho rằng, sự thiếu hụt các kỹ năng giải quyết vấn đề xã hội hiệu quả ở các em học sinh tiểu học có thể dẫn đến những vấn đề lớn hơn như khó khăn trong học tập của học sinh trung học cơ sở, tăng hiện tượng bỏ học, không đạt được yêu cầu của khóa học, bắt nạt hoặc bị bắt nạt (Dereli-İman E., 2013). Còn theo Kathryn, mối quan hệ với bạn bè cùng trang lứa giúp trẻ phát triển các kỹ năng xã hội và sự phát triển về mặt nhận thức - tình cảm (Kathryn, 2011). Hartup và Sancilio đã chỉ ra rằng bạn bè có chức năng như là bối cảnh mà ở đó các năng lực chuyên biệt cần bản xuất hiện. Những năng lực chuyên biệt cốt lõi này bao gồm các kỹ năng hành động, các hành vi tạo nhóm, thúc đẩy khả năng kiểm soát, tự đánh giá, tự nhận thức, nhận thức chung và các kỹ năng giao tiếp xã hội (Hartup và Sancilio, 1986).

Có thể thấy, hình thành và phát triển năng lực giải quyết vấn đề trong quan hệ liên cá nhân sớm ở học sinh tiểu học là đặc biệt cần thiết trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông theo tiếp cận năng lực ở Việt Nam hiện nay. Bài viết dưới đây trình bày thực trạng mức độ biểu hiện năng lực giải quyết vấn đề trong các quan hệ liên cá nhân của học sinh lớp bốn (định hướng nhận thức - tình cảm - hành vi và các chiến lược ứng phó giải quyết vấn đề).

2. Nội dung nghiên cứu

“Vấn đề” ở đây được hiểu là những tình huống trong cuộc sống thường ngày mà ở đó chưa có sẵn/chưa xuất hiện các giải pháp ứng phó hiệu quả hoặc cách thức giải quyết phù hợp. Trong những tình huống như vậy, buộc mỗi cá nhân phải có các hành vi giải quyết vấn đề (cả tiêu cực và tích cực). Các vấn đề trong đời sống thực của mỗi cá nhân được chia thành các vấn đề liên cá nhân và các vấn đề cá nhân. Vấn đề liên cá nhân là những khó khăn giữa các

cá nhân với nhau (có thể là với bạn bè, thầy cô, cha mẹ và với những người khác); trong khi vấn đề cá nhân là những vấn đề diễn ra trong chính cá nhân đó (ví dụ vấn đề trong học tập, bị béo phì, tự ti...) (Nguyen Cong Khanh và Nguyen Thi My Linh, 2017; Dereli-İman E., 2013).

D'Zurilla và Goldfried (1971) đã xây dựng mô hình nguyên gốc về năng lực giải quyết vấn đề, bao gồm hai thành tố chính: định hướng vấn đề và giải quyết vấn đề đúng đắn. Mô hình này sau đó được D'Zurilla và Nezu sửa đổi, bao gồm 5 thành tố sau: (1) định hướng vấn đề; (2) định nghĩa hoặc xác định vấn đề; (3) đưa ra các giải pháp thay thế; (4) đưa ra quyết định (đánh giá giải pháp và lựa chọn giải pháp) và (5) kiểm tra kết quả giải pháp (phân tích kết quả hiện tại của việc thực hiện giải pháp) (D'Zurilla và Nezu, 1982).

Theo D'Zurilla và Maydeu-Olivares, giải quyết vấn đề xã hội được hiểu như là “quá trình tự định hướng nhận thức - thái độ - hành vi trong đó cá nhân cố gắng xác định hoặc khám phá những cách ứng phó hiệu quả hoặc phù hợp với các tình huống có vấn đề mà họ gặp phải trong cuộc sống thường ngày” (D'Zurilla và Maydeu-Olivares, 1995, tr. 410). Quá trình tự định hướng nhận thức - thái độ - hành vi này bao gồm ba thành tố khác nhau: nhận thức định hướng vấn đề, các kỹ năng nhận diện vấn đề cụ thể và các năng lực giải quyết vấn đề cơ bản (Hartup và Sancilio, 1986; D'Zurilla và Goldfried, 1971).

Trong nghiên cứu này, những vấn đề xảy ra trong các tương tác liên cá nhân ở lứa tuổi học sinh tiểu học được hiểu là những khó khăn giữa các cá nhân, ví dụ như khó khăn giữa các em với bạn bè, thầy cô, cha mẹ, anh/chị/em và những người lớn khác. Những khó khăn này trở thành vấn đề khi chúng gây nhiều phiền hà cho đứa trẻ nhưng đứa trẻ đó ngay lập tức lại không biết cách giải quyết hoặc làm cách nào để thoát khỏi các khó khăn đó (Nguyễn Công Khanh và Trần Thị Hà, 2019; Nguyen Cong Khanh và Nguyen Thi My Linh, 2017; Dereli-İman E., 2013).

Do vậy, năng lực giải quyết vấn đề trong các tương tác liên cá nhân ở lứa tuổi học sinh tiểu học được hiểu như là một quá trình tự định hướng nhận thức - hành vi, qua đó mỗi học sinh cố gắng ứng phó với những khó khăn mà các em gặp phải trong cuộc sống. Đó chính là những mẫu ứng xử tập nhiệm học được, được chấp nhận về mặt xã hội, giúp một học sinh tiểu học có thể quyết định hành động và ứng xử một cách có hiệu quả với nhóm bạn, giáo viên, cha mẹ và người khác, từ đó các em nhanh chóng thích nghi với hoàn cảnh, tránh được những hậu quả tiêu cực về mặt xã hội.

Dựa trên mô hình đa thành tố của năng lực giải quyết vấn đề xã hội đã được D'Zurilla và cộng sự phát triển, cùng với cách tiếp cận nhận thức - thái độ - hành vi (cách tiếp cận giải quyết vấn đề dựa trên hai kiểu định hướng vấn đề: tích cực và tiêu cực và các thái độ - hành vi của cá nhân trước các vấn đề

liên cá nhân, từ đó, quyết định việc lựa chọn các chiến lược, giải pháp để giải quyết hiệu quả vấn đề mà cá nhân gặp phải trong cuộc sống thường ngày), nhóm nghiên cứu đưa ra mô hình năng lực giải quyết vấn đề trong các tương tác liên cá nhân: gồm 5 thành tố như sau: (1) hành vi giải quyết vấn đề tích cực; (2) hành vi giải quyết vấn đề hợp lý; (3) hành vi giải quyết vấn đề tiêu cực; (4) hành vi giải quyết vấn đề bốc đồng và (5) hành vi né tránh, trì hoãn giải quyết vấn đề. Mỗi một thành tố được định nghĩa như một quá trình riêng biệt nhưng vẫn có mối tương quan với nhau (nằm trong mô hình năng lực giải quyết vấn đề). Cả hai thành tố: hành vi giải quyết vấn đề tích cực và hành vi giải quyết vấn đề hợp lý là những thành tố hỗ trợ, thúc đẩy, giải quyết vấn đề hiệu quả, trong khi các thành tố còn lại thuộc về các thành tố làm rối loạn chức năng hoặc gây ức chế/cản trở giải quyết vấn đề.

3. Mẫu và phương pháp nghiên cứu

3.1. Mẫu khảo sát

Mẫu khảo sát được chọn ngẫu nhiên, gồm 637 học sinh lớp bốn tại một số trường tiểu học trên địa bàn các tỉnh: Hà Nội, Huế, Hải Phòng và thành phố Hồ Chí Minh, trong đó có: 321 học sinh nam (chiếm 50,4%) và 316 học sinh nữ (chiếm 49,6%).

3.2. Công cụ khảo sát

3.2.1. Thang đo Năng lực giải quyết vấn đề liên cá nhân

Thang đo Năng lực giải quyết vấn đề liên cá nhân hay chính xác là Tự đánh giá năng lực giải quyết vấn đề trong các tương tác liên cá nhân (viết tắt là IPSI) được sử dụng trong bài viết này được nhóm nghiên cứu thiết kế cho các đối tượng học sinh (từ lớp 3 đến lớp 5) (Nguyen C.K., Tran T.H. và Nguyen T.M.L., 2019). Thang đo IPSI gồm 44 mệnh đề (item) được chia thành 5 miền đo, bao gồm: 8 item thuộc hành vi giải quyết vấn đề tiêu cực (NPSB); 10 item thuộc hành vi giải quyết vấn đề tích cực (PPSB); 8 item thuộc hành vi giải quyết vấn đề hợp lý (RPSB); 9 item thuộc hành vi giải quyết vấn đề bốc đồng (IB) và 9 item thuộc hành vi né tránh giải quyết vấn đề (AB). Mỗi học sinh sẽ tự trả lời bằng cách đánh dấu (X) vào mức độ thực hiện các chỉ báo hành vi phù hợp với bản thân, theo thang điểm 4 mức (1 = Không đúng hoặc chưa bao giờ; 2 = Đôi khi đúng, thì thoảng đúng; 3 = Thường xuyên đúng và 4 = Rất thường xuyên đúng).

3.2.2. Cách đánh giá

Số điểm của mỗi tiểu thang đo được tính độc lập: tính tổng số điểm thực tại mà học sinh đánh giá cho mức độ thực hiện các item. Khi tính điểm tổng của thang đo IPSI, các tiểu thang đo tích cực (PPSB, RPSB) giữ nguyên điểm số thực tại; các tiểu thang đo tiêu cực (NPSB, IB, AB) được quy đổi để

tạo ra sự đồng hướng với 2 tiêu thang đo tích cực. Khi đó, tổng điểm của các tiêu thang đo tiêu cực sẽ được tính bằng cách lấy điểm tối đa của tổng điểm các item của tiêu thang đo tương ứng trừ đi tổng số điểm thực tại mà các em tự đánh giá về mình. Chẳng hạn, có 8 item trên tiêu thang đo hành vi giải quyết vấn đề tiêu cực (NPSB) thì điểm tối đa sẽ là 32 trừ đi số điểm thực tế mà học sinh tự đánh giá. Cách tính điểm tổng thang đo IPSI được thể hiện cụ thể theo công thức sau (D'Zurilla T.J., Nezu A.M. và Maydeu-Olivares A., 1996):

$$\text{IPSI} = \text{PPSB} + \text{RPSB} + (32 - \text{NPSB}) + (36 - \text{IB}) + (36 - \text{AB})$$

Những học sinh có điểm số trên thang đo IPSI cao hơn điểm trung bình của mẫu khảo sát, từ 1 độ lệch chuẩn (SD) trở lên được xem là những học sinh có năng lực giải quyết vấn đề từ khá đến tốt. Ngược lại, những học sinh có điểm số thấp hơn điểm trung bình của mẫu khảo sát, từ 1 độ lệch chuẩn (SD) trở lên được xem là những học sinh bị thiếu hụt hoặc hạn chế về năng lực giải quyết vấn đề. Quy ước này dựa trên sự khác biệt điểm trung bình (\bar{X}) một độ lệch chuẩn ($\pm 1SD$) giữa các nhóm, có ý nghĩa về mặt thống kê:

Cách đánh giá	Nhóm điểm thấp (có thiếu hụt năng lực giải quyết vấn đề)	Nhóm điểm trung bình (có năng lực giải quyết vấn đề ở mức trung bình)	Nhóm điểm cao (có năng lực giải quyết vấn đề tốt)
Phân nhóm theo điểm số	$-1SD \leq \bar{X}$	$-1SD < \bar{X} < -1SD$	$\bar{X} \geq +1SD$

3.2.3. Đánh giá độ tin cậy

Bảng 1: Hệ số tin cậy của các tiêu thang đo và toàn thang đo trên mẫu học sinh lớp bốn ($N = 637$)

Các tiêu thang đo	Độ tin cậy Alpha
Hành vi giải quyết vấn đề tích cực (PPSB)	0,85
Hành vi giải quyết vấn đề hợp lý (RPSB)	0,81
Hành vi giải quyết vấn đề tiêu cực (NPSB)	0,79
Hành vi giải quyết vấn đề bốc đồng (IB)	0,82
Hành vi né tránh giải quyết vấn đề (AB)	0,86
Thang đo Năng lực giải quyết vấn đề liên cá nhân (IPSI)	0,89

Để đánh giá độ tin cậy của các tiểu thang đo cũng như toàn bộ thang đo IPSI, chúng tôi dùng phương pháp đánh giá độ phù hợp của từng item, sử dụng mô hình tương quan Alpha của Cronbach (Cronbach's Coefficient alpha), trình bày ở bảng 1.

Số liệu ở bảng 1 cho thấy, mức độ tin cậy tính theo hệ số Alpha của Cronbach trên mẫu 637 học sinh lớp bốn trên từng tiểu thang đo nói riêng và thang đo IPSI nói chung đều ở mức khá đến cao (hệ số α từ 0,79 đến 0,89).

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Thực trạng về mức độ biểu hiện năng lực giải quyết vấn đề trong quan hệ liên cá nhân của học sinh lớp bốn

Kết quả khảo sát thực trạng mức độ biểu hiện năng lực giải quyết vấn đề trong quan hệ liên cá nhân trên 637 học sinh lớp bốn tại một số trường tiểu học thuộc địa bàn 4 tỉnh Hà Nội, Huế, Hải Phòng và thành phố Hồ Chí Minh cho thấy, điểm trung bình là 101,35 điểm; độ lệch chuẩn là 17,21 điểm. Như vậy, theo công thức tính điểm (như đã trình bày ở bảng trên) thì những học sinh có điểm trên thang đo IPSI ≤ 84 là những học sinh đang có những thiếu hụt về năng lực giải quyết vấn đề. Những học sinh có điểm số trên thang IPSI ≥ 118 là những học sinh có biểu hiện năng lực giải quyết vấn đề ở mức độ cao.

Bảng 2: Phân loại học sinh lớp bốn theo các nhóm điểm (%)

Thang đo	Giới tính	Nhóm học sinh điểm thấp (≤ 84)	Nhóm học sinh điểm trung bình (85 - 117)	Nhóm học sinh điểm cao (≥ 118)
IPSI	Nam (N = 321)	19,4	62,9	17,7
	Nữ (N = 316)	15,7	63,4	20,9

Kết quả thu được ở bảng 2 cho thấy, phần lớn học sinh được khảo sát có mức độ biểu hiện năng lực giải quyết vấn đề trong quan hệ liên cá nhân ở mức trung bình và thấp (82,3% ở học sinh nam và 79,1% ở học sinh nữ). Nhóm học sinh đạt điểm cao trên thang đo IPSI chiếm tỷ lệ nhỏ (chỉ từ 17,7% cho đến 20,9%). Điều này cho thấy, học sinh vẫn gặp những khó khăn nhất định trong giải quyết các vấn đề liên cá nhân. Qua kết quả phỏng vấn và quan sát cho thấy, đa số những học sinh nằm trong nhóm trung bình hoặc thấp là những học sinh gặp khó khăn nhất định trong các mối quan hệ với bạn bè và thầy cô trong trường như khó khăn khi tham gia vào nhóm bạn, bị bạn chế giễu; dễ bị thầy cô hiểu lầm hoặc trách phạt nhầm..., từ đó, ảnh hưởng đến thành tích học tập

của các em. Đa số các em học sinh này có thành tích học tập chưa cao, chưa tích cực trong hoạt động học tập, thiếu tinh tự giác và thụ động trong giải quyết các vấn đề (còn y lại, trông chờ vào sự giúp đỡ của người khác). Điều này phần nào cho thấy, sự ảnh hưởng của năng lực giải quyết vấn đề trong quan hệ liên cá nhân đến kết quả học tập của học sinh lớp bốn.

4.2. So sánh mức độ thể hiện năng lực giải quyết vấn đề trong quan hệ liên cá nhân của học sinh lớp bốn theo giới tính

Kết quả so sánh sự khác biệt về điểm số trung bình trên thang đo IPSI trong quan hệ liên cá nhân của hai nhóm học sinh nữ và học sinh nam theo phương pháp phân tích T-test được thể hiện cụ thể ở bảng 3.

Bảng 3: Thực trạng mức độ thể hiện năng lực giải quyết vấn đề của học sinh lớp bốn xét theo giới tính

Các thang đo	Giới tính	Số lượng	M	SD	Mức độ khác biệt (Sig.)
Hành vi giải quyết vấn đề tích cực (PPSB)	Nam	321	26,6	6,19	0,000
	Nữ	316	28,9	5,45	
Hành vi giải quyết vấn đề tiêu cực (NPSB)	Nam	321	16,9	5,17	0,973
	Nữ	316	16,9	5,22	
Hành vi giải quyết vấn đề hợp lý (RPSB)	Nam	321	18,8	4,60	0,065
	Nữ	316	19,5	4,74	
Hành vi giải quyết vấn đề bốc đồng (IB)	Nam	321	17,8	5,87	0,029
	Nữ	316	16,8	5,12	
Hành vi né tránh giải quyết vấn đề (AB)	Nam	321	17,2	5,44	0,051
	Nữ	316	16,4	4,92	
Năng lực giải quyết vấn đề liên cá nhân (IPSI)	Nam	321	97,6	16,97	0,001
	Nữ	316	102,27	17,25	

Số liệu ở bảng 3 cho thấy, chỉ có sự khác biệt giữa nam và nữ ở tiêu thang đo PPSB (hành vi giải quyết vấn đề tích cực) và IB (hành vi giải quyết vấn đề bốc đồng) là có ý nghĩa thống kê với $p < 0.05$. Nhóm học sinh nữ thể

hiện hành vi giải quyết vấn đề tích cực tốt hơn nhóm học sinh nam, đồng thời kiểm chế hành vi giải quyết vấn đề bốc đồng cũng tốt hơn nhóm học sinh nam. Điểm số trên thang đo tổng IPSI, nhóm học sinh nữ có điểm trung bình (102,27 điểm) cao hơn hẳn điểm trung bình của nhóm học sinh nam (97,58 điểm) và sự khác biệt này có ý nghĩa thống kê ($p < 0,01$). Có thể do tuổi tiền dậy thì đến sớm hơn với học sinh nữ nên nhìn chung nhận thức cũng như cách thể hiện tình cảm của học sinh nữ về cơ bản là tốt hơn học sinh nam. Do vậy, trong định hướng vấn đề tích cực (thái độ kiên trì với giải quyết vấn đề, nhìn nhận vấn đề như thử thách...) cũng như chiến lược ứng phó với các vấn đề liên cá nhân của học sinh nữ dường như đều tốt hơn học sinh nam. Các bạn nữ biết cân nhắc đến những hệ quả cũng như việc lựa chọn các chiến lược ứng phó trước khi đưa ra quyết định, trong khi đó các bạn nam thường nóng vội, thường hành động theo cảm tính mà chưa tính toán nhiều đến hệ quả của hành động.

Ngược lại, trên 3 tiêu thang đo còn lại đều có chỉ số $p > 0,05$, tức là không có sự khác biệt có ý nghĩa về điểm số trung bình trên các tiêu thang đo NPSB, RPSB. AB giữa nhóm học sinh nữ và học sinh nam, dù rằng điểm trung bình học sinh nữ cao hơn các bạn học sinh nam ở tiêu thang đo RPSB và thấp hơn ở tiêu thang đo AB, tuy nhiên sự khác biệt này là không có ý nghĩa về mặt thống kê.

4.3. Tương quan điểm giữa thang đo IPSI với các tiêu thang đo thành phần

Bảng 4: Tương quan điểm giữa năng lực giải quyết vấn đề với các thành tố của nó trên mẫu khảo sát học sinh lớp bốn ($N = 637$)

Thang đo/tiêu thang đo	PPSB	NPSB	RPSB	IB	AB	IPSI
PPSB	-					
NPSB	-0,16**	-				
RPSB	0,45**	-0,16**	-			
IB	-0,23**	0,39**	-0,14**	-		
AB	-0,20**	0,44**	-0,14**	0,46**	-	
IPSI	0,65**	-0,66**	0,56**	-0,69**	-0,69**	-

Ghi chú: **: $p < 0,01$

Xem xét mối tương quan giữa thang đo tổng IPSI, với các tiêu thang đo thành phần về nhận thức - thái độ - hành vi trong quá trình giải quyết vấn đề

trong quan hệ liên cá nhân cho thấy có sự tương quan và có ý nghĩa thống kê, nhưng độ lớn của các hệ số tương quan ở các mức độ khác nhau. Kết quả được thể hiện cụ thể ở bảng 4.

Kết quả thu được ở bảng 4 cho thấy, có sự tương quan dương hoặc âm có ý nghĩa thống kê ($p < 0,01$) giữa điểm số của các tiêu thang đo năng lực giải quyết vấn đề trong mẫu nghiên cứu. Hệ số tương quan dương giữa điểm số của các tiêu thang đo NPSB, IB và AB dao động từ 0,39 đến 0,46 ($p < 0,01$); Hệ số tương quan dương ($r = 0,45$; $p < 0,01$) giữa hai tiêu thang đo PPSB và RPSB như mong đợi. Điểm số của hai tiêu thang đo PPSB và RPSB tương quan âm với điểm số của các tiêu thang đo NPSB, IB và AB, như dự đoán, dao động từ -0,14 đến -0,23 ($p < 0,01$).

Điểm số của thang đo IPSI có mối tương quan thuận với điểm số của các tiêu thang đo PPSB và RPSB lần lượt là 0,65 và 0,56 ($p < 0,01$). Tức là nếu học sinh có các định hướng giải quyết vấn đề thể hiện qua nhận thức - thái độ - hành vi tích cực và hợp lý thì sẽ có thể đạt năng lực giải quyết vấn đề ở mức độ cao. Trái lại, điểm số của thang đo IPSI và điểm số của các tiêu thang đo liên quan đến các thành tố tiêu cực (NPSB), bốc đồng (IB) và tránh né (AB) có mối tương quan nghịch (lần lượt là -0,66; -0,69; -0,69; $p < 0,01$). Nghĩa là, nếu học sinh đó có các biểu hiện về nhận thức - thái độ - hành vi tiêu cực, bốc đồng thì đó là những học sinh bị thiếu hụt/hạn chế về năng lực giải quyết vấn đề.

3. Kết luận

Năng lực giải quyết vấn đề trong các tương tác liên cá nhân ở lứa tuổi học sinh tiểu học được hiểu như là một quá trình nhận thức - thái độ - hành vi, qua đó mỗi cá nhân cố gắng ứng phó với những khó khăn mà các em gặp phải trong cuộc sống. Đó chính là những mẫu ứng xử tập nhiệm học được, được chấp nhận về mặt xã hội, giúp một học sinh lớp bốn có thể quyết định hành động và ứng xử một cách có hiệu quả với nhóm bạn, giáo viên, cha mẹ và người khác, từ đó các em nhanh chóng thích nghi với hoàn cảnh, tránh được những hậu quả tiêu cực về mặt xã hội.

Nghiên cứu này tập trung xem xét thực trạng mức độ biểu hiện năng lực giải quyết vấn đề của học sinh lớp bốn trong các mối quan hệ liên cá nhân. Dựa trên sự khác biệt có ý nghĩa ($\pm 1SD$) về điểm số của từng học sinh so với điểm trung bình của mẫu nghiên cứu (Norm) để tiến hành phân loại năng lực này của học sinh lớp bốn thành 3 nhóm: cao, trung bình, thấp. Kết quả nghiên cứu cho thấy, phần đa số học sinh lớp bốn được khảo sát có mức độ thể hiện năng lực này thuộc mức trung bình và thấp.

Kết quả nghiên cứu này cũng có những hạn chế do mới chỉ sử dụng thang đo IPSI và mẫu nghiên cứu trên học sinh lớp bốn ở một số trường tiểu

học thuộc bốn tỉnh Hà Nội, Hải Phòng, Huế và thành phố Hồ Chí Minh. Các nghiên cứu tiếp theo cần sử dụng thêm các thang đo khác và mở rộng mẫu nghiên cứu ra nhóm học sinh lớp 3 và lớp 5 để gia tăng giá trị khoa học của các số liệu nghiên cứu.

Tài liệu tham khảo

Tài liệu tiếng Việt

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể, ngày 26 tháng 12 năm 2018.*
2. Nguyễn Công Khanh (2019). *Báo cáo xây dựng và thử nghiệm khung năng lực cốt lõi của học sinh tiểu học.* Báo cáo chuyên đề.
3. Nguyễn Công Khanh và Trần Thị Hà (2019). *Những vấn đề của học sinh tiểu học trong các mối quan hệ liên cá nhân.* Tạp chí Khoa học. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Khoa học giáo dục. Vol. 64. Iss. 9AB. P. 389 - 396.

Tài liệu tiếng Anh

4. Nguyen C.K., Tran T.H. & Nguyen T.M.L. (2019). *Development of an interpersonal problem-solving inventory for elementary school students.* Hanoi National University of Education: In press.
5. Nguyen Cong Khanh & Nguyen Thi My Linh (2017). *Development of the social problem solving measure of adolescents' competences in dealing with interpersonal problems.* HNUe Journal of Science, Educational Sciences. Vol. 62. Iss. 12. P. 12 - 24.
6. Dereli-Iman E. (2013). *The social problem-solving questionnaire: Evaluation of psychometric properties among Turkish primary school students.* Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research. 52. P. 97 - 116.
7. Kathryn S.W. (2011). *Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure.* Preventing School Failure. 55 (1). P. 10 - 16.
8. Hartup W.W. & Sancilio M.F. (1986). *Children's friendships.* In E. Schopler & G.B. Mesibov (Eds.). *Social Behavior in Autism.* P. 61 - 80. New York: Plenum.
9. D'Zurilla T.J. & Goldfried M. (1971). *Problem-solving and behavior modification.* Journal of Abnormal Psychology. Vol. 78. P. 104 - 126.
10. D'Zurilla T.J. & Nezu A.M. (1982). *Social problem solving in adults.* In P.C. Kendall (Ed.). *Advances in cognitive-behavioral research and therapy.* Vol. 1. New York: Academic Press.
11. D'Zurilla T.J. & Maydeu-Olivares A. (1995). *Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment.* Behavior Therapy. Vol. 26. P. 409 - 432.
12. D'Zurilla T.J., Nezu A.M. & Maydeu-Olivares A. (1996). *Manual for the social problem solving inventory-revised (SPSI-R).* In press. North Tonawanda, N.Y: Multi-Health Systems, INC.