



SỞ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO HÀ NỘI

GIÁO TRÌNH

Tâm lý học trẻ em lứa tuổi mầm non

DÙNG TRONG CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC CHUYÊN NGHIỆP



NHÀ XUẤT BẢN HÀ NỘI

SỞ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO HÀ NỘI

NGUYỄN BÍCH THỦY (*Chủ biên*)

NGUYỄN THỊ ANH THU

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

TỪ LỘT LÒNG ĐẾN 6 TUỔI

(Dùng trong các trường THCN)

NHÀ XUẤT BẢN HÀ NỘI - 2005

Lời giới thiệu

Nước ta đang bước vào thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa nhằm đưa Việt Nam trở thành nước công nghiệp văn minh, hiện đại.

Trong sự nghiệp cách mạng to lớn đó, công tác đào tạo nhân lực luôn giữ vai trò quan trọng. Báo cáo Chính trị của Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam tại Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ IX đã chỉ rõ: “Phát triển giáo dục và đào tạo là một trong những động lực quan trọng thúc đẩy sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa, là điều kiện để phát triển nguồn lực con người - yếu tố cơ bản để phát triển xã hội, tăng trưởng kinh tế nhanh và bền vững”.

Quán triệt chủ trương, Nghị quyết của Đảng và Nhà nước và nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng của chương trình, giáo trình đối với việc nâng cao chất lượng đào tạo, theo đề nghị của Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội, ngày 23/9/2003, Ủyban nhân dân thành phố Hà Nội đã ra Quyết định số 5620/QĐ-UB cho phép Sở Giáo dục và Đào tạo thực hiện đề án biên soạn chương trình, giáo trình trong các trường Trung học chuyên nghiệp (THCN) Hà Nội. Quyết định này thể hiện sự quan tâm sâu sắc của Thành ủy, UBND thành phố trong việc nâng cao chất lượng đào tạo và phát triển nguồn nhân lực Thủ đô.

Trên cơ sở chương trình khung của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành và những kinh nghiệm rút ra từ thực tế đào tạo, Sở Giáo dục và Đào tạo đã chỉ đạo các trường THCN tổ chức biên soạn chương trình, giáo trình một cách khoa học, hệ

thống và cập nhật những kiến thức thực tiễn phù hợp với đối tượng học sinh THCS Hà Nội.

Bộ giáo trình này là tài liệu giảng dạy và học tập trong các trường THCS ở Hà Nội, đồng thời là tài liệu tham khảo hữu ích cho các trường có đào tạo các ngành kỹ thuật - nghiệp vụ và đông đảo bạn đọc quan tâm đến vấn đề hướng nghiệp, dạy nghề.

Việc tổ chức biên soạn bộ chương trình, giáo trình này là một trong nhiều hoạt động thiết thực của ngành giáo dục và đào tạo Thủ đô để kỷ niệm “50 năm giải phóng Thủ đô”, “50 năm thành lập ngành” và hướng tới kỷ niệm “1000 năm Thăng Long - Hà Nội”.

Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội chân thành cảm ơn Thành ủy, UBND, các sở, ban, ngành của Thành phố, Vụ Giáo dục chuyên nghiệp Bộ Giáo dục và Đào tạo, các nhà khoa học, các chuyên gia đầu ngành, các giảng viên, các nhà quản lý, các nhà doanh nghiệp đã tạo điều kiện giúp đỡ, đóng góp ý kiến, tham gia Hội đồng phản biện, Hội đồng thẩm định và Hội đồng nghiệm thu các chương trình, giáo trình.

Đây là lần đầu tiên Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội tổ chức biên soạn chương trình, giáo trình. Dù đã hết sức cố gắng nhưng chắc chắn không tránh khỏi thiếu sót, bất cập. Chúng tôi mong nhận được những ý kiến đóng góp của bạn đọc để từng bước hoàn thiện bộ giáo trình trong các lần tái bản sau.

GIÁM ĐỐC SỞ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

Lời nói đầu

Cuốn giáo trình "**Tâm lý học trẻ em lứa tuổi mầm non**" (từ lọt lòng đến 6 tuổi) được biên soạn để dùng trong Trường Trung học Sư phạm Mẫu giáo - Nhà trẻ Hà Nội nhằm giới thiệu với giáo sinh một cách hệ thống những vấn đề cơ bản của tâm lý học trẻ em làm cơ sở cho các môn nghiệp vụ sư phạm trong nhà trường. Trong đó có tính đến việc giáo sinh chưa từng làm quen với khái niệm cơ bản của tâm lý học đại cương.

Cuốn giáo trình này được biên soạn với mong muốn giúp giáo viên và giáo sinh bước đầu có các kiến thức và tài liệu cần thiết để giảng dạy và học tập. Đồng thời có thể sử dụng những phương pháp, phương tiện nghe nhìn hiện đại trong dạy học, nâng cao hiệu quả giảng dạy và phát huy tính tích cực chủ động của người học.

Cuốn giáo trình này được biên soạn dựa trên cơ sở lựa chọn kiến thức cơ bản từ nhiều cuốn tâm lý học đại cương và tâm lý học trẻ em (được ghi rõ trong mục Tài liệu tham khảo). Đặc biệt 4 chương 12, 13, 14, 15 của học phần III và IV sử dụng hoàn toàn theo cuốn Tâm lý học trẻ em (của Nguyễn Ánh Tuyết) - tài liệu chính thức đào tạo giáo viên nhà trẻ mẫu giáo hệ sư phạm 12 + 2 - Nhà xuất bản Giáo dục, 1997, nhưng có chỗ diễn đạt lại hoặc lược bớt cho phù hợp với cấu trúc của chương trình và giúp giáo sinh thấy vai trò của hoạt động chủ đạo trong quá trình hình thành nét tâm lý đặc trưng của mỗi lứa tuổi.

Trong cuốn giáo trình này, những quy luật chung về sự phát triển tâm lý của trẻ ở từng lứa tuổi sơ sinh, hài nhi, ấu nhi, mẫu giáo đều được trình bày theo quan điểm coi trẻ em là một thực thể đang phát triển, sự phát triển đó là quá trình đứa trẻ tích cực hoạt động trong môi trường xã hội, lĩnh hội kinh nghiệm lịch sử - xã hội trong nền văn hoá do loài người sáng tạo nên, nhờ sự hướng dẫn của người lớn. Đồng thời chú ý đến vai trò chủ đạo của giáo dục, vai trò quyết định trực tiếp của hoạt động đối với sự phát triển tâm lý trẻ, đặc biệt là vai trò của các dạng hoạt động chủ đạo trong mỗi giai đoạn phát triển.

Sự phát triển tâm lý của trẻ từ lọt lòng đến 6 tuổi được trình bày ở hai góc độ: **Góc độ thứ nhất** trình bày một cách hệ thống sự phát triển từng hoạt động

tâm lý trẻ từ lọt lòng đến 6 tuổi theo quan điểm hoạt động. Nói đến hoạt động bao gồm cả hoạt động bên trong - hoạt động tâm lý và cả hoạt động bên ngoài - hoạt động với đối tượng. Trong đó hoạt động bên trong được hình thành từ hoạt động bên ngoài theo cơ chế nhập tâm chuyển từ ngoài vào trong. Hoạt động bên trong được hình thành sẽ định hướng cho hành động bên ngoài, hoàn thiện hành động bên ngoài. Hoạt động bên ngoài là nơi thể hiện hoạt động bên trong. Cách trình bày này giúp giáo sinh dễ dàng nhận biết, phân tích, so sánh, phân biệt, đánh giá khả năng và kỹ năng hoạt động tâm lý của trẻ ở mỗi giai đoạn phát triển qua các hành vi, để vận dụng nó lựa chọn nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động giáo dục cho trẻ đúng với vai trò chủ đạo của giáo dục đối với sự phát triển trẻ.

Góc độ thứ hai trình bày một cách tổng thể đặc điểm phát triển tâm lý trẻ trong mỗi giai đoạn của quá trình phát triển từ lọt lòng đến 6 tuổi. Trong đó đặc biệt chú ý đến xác định hoạt động chủ đạo của mỗi lứa tuổi, đặc điểm tâm lý và ảnh hưởng của nó đến sự hình thành những nét tâm lý đặc trưng của mỗi lứa tuổi. Nhằm giúp giáo sinh dễ dàng nhận biết, phân biệt đặc điểm, quy luật hình thành nét tâm lý có tính đặc trưng của mỗi lứa tuổi để vận dụng chúng vào việc thiết kế kế hoạch và tổ chức hướng dẫn hoạt động giáo dục trong chế độ sinh hoạt hàng ngày phù hợp nhất cho mỗi lứa tuổi, hoàn thiện hoạt động chủ đạo của mỗi lứa tuổi khi nó còn non yếu để nó phát huy tối đa vai trò chủ đạo trong quá trình hình thành, phát triển tâm lý trẻ.

Cuốn giáo trình này còn đưa ra mục tiêu của từng phần, câu hỏi hướng dẫn học và bài tập thực hành cho mỗi chương nhằm định hướng cho giáo sinh những đích cần đạt được khi học mỗi chương và các hoạt động trí tuệ cần huy động chiếm lĩnh chúng giúp giáo viên và giáo sinh chủ động tổ chức, kiểm tra, đánh giá, điều chỉnh việc dạy và học đạt hiệu quả cao.

Trong quá trình biên soạn cuốn giáo trình này chúng tôi đã cố gắng thể hiện những ý đồ, quan điểm trên, tuy nhiên không thể tránh khỏi những hạn chế trong việc diễn đạt, thể hiện. Chúng tôi rất mong được đón nhận những nhận xét góp ý của các chuyên gia, các đồng nghiệp, các em giáo sinh để giáo trình này được hoàn thiện hơn.

TÁC GIẢ

Phần một

NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM

*** Mục tiêu**

- Giúp giáo sinh lĩnh hội được những khái niệm cơ bản của tâm lý học đại cương và những quan điểm cơ bản của tâm lý học trẻ em. Hình thành cho giáo sinh kỹ năng nhận biết, phân tích và tổng hợp, phân biệt những biểu hiện của chúng trong đời sống tâm lý con người.
- Hình thành kỹ năng vận dụng hiểu biết trên vào hoạt động giáo dục trẻ.
- Có cái nhìn đúng đắn về sự phát triển trẻ.

Chương 1

TÂM LÝ HỌC VÀ TÂM LÝ HỌC TRẺ EM

I. ĐỐI TƯỢNG CỦA TÂM LÝ HỌC VÀ TÂM LÝ HỌC TRẺ EM

1. Tâm lý, các loại hiện tượng tâm lý

1.1. Khái niệm tâm lý

Trong cuộc sống hàng ngày chúng ta ít nhiều đã làm quen với từ “tâm lý” như “bạn thật tâm lý”, “bạn không tâm lý tí nào”. Từ “tâm lý” ở đây được dùng với nghĩa là hiểu biết được tâm tư, nguyện vọng, ước muốn, tình cảm, thái độ... của con người.

Tâm lý hiểu với nghĩa như trên là đúng, nhưng chưa đủ. Tâm lý trong khoa học còn bao gồm cả các hiện tượng như nhìn, nghe, sờ, ngửi, suy nghĩ, tưởng tượng, chú ý, nhớ, thói quen, ý chí, chí hướng, khả năng, lý tưởng sống,...*Nói một cách khái quát tâm lý bao gồm tất cả các hiện tượng tinh thần nảy sinh, tồn tại (xảy ra) trong đầu óc con người, điều hành mọi hành động, hoạt động của con người.*

Nói hiện tượng tâm lý vốn nảy sinh, tồn tại trong “đầu óc con người”, nhưng không có nghĩa là chính người đó biết rõ tất cả các hiện tượng đó. Có những hiện tượng tâm lý mà bản thân biết được gọi là hiện tượng tâm lý có ý thức (ý thức), còn có những hiện tượng tâm lý bản thân không biết đến gọi là hiện tượng tâm lý không được ý thức (hay còn gọi là vô thức). Nhưng rõ ràng các hiện tượng tâm lý được nảy sinh dù chủ thể biết rõ hay không cũng đều tham gia điều hành mọi hoạt động, hành động của con người, nó định hướng cho hoạt động, thúc đẩy hoạt động, điều khiển, kiểm soát hoạt động và điều chỉnh hoạt động khi cần thiết. Như khi ta nhìn thấy ô tô đang đến gần thì ta dừng lại không qua đường, khi nghĩ ra một điều gì đó khiến ta bắt tay vào hoạt động, do “thói quen” tính nết khiến ta ứng xử theo cách này mà không theo cách khác.

1.2. Các loại hiện tượng tâm lý

Có ba loại hiện tượng tâm lý:

1.2.1. Các quá trình tâm lý

Là hiện tượng tâm lý diễn ra trong thời gian tương đối ngắn (vài giây, vài giờ) có mở đầu, có diễn biến và kết thúc. Có ba loại quá trình tâm lý:

+ Quá trình nhận thức: Bao gồm các quá trình như cảm giác, tri giác, trí nhớ, tư duy, tưởng tượng v.v...

+ Quá trình cảm xúc: Thích, ghét, dễ chịu, khó chịu, yêu thương, bức tức, căm thù.

+ Quá trình ý chí: Như đặt mục đích, đấu tranh tư tưởng, tham vọng...

1.2.2. Các trạng thái tâm lý

Là hiện tượng tâm lý diễn ra trong thời gian tương đối dài (hàng giờ, hàng tháng) thường ít biến động, luôn đi kèm theo các quá trình tâm lý, làm tăng hay

giảm tính hiệu quả của chúng. Chẳng hạn như chú ý, phân vân, tâm trạng, ganh đua, nghi hoặc...

1.2.3. Các thuộc tính tâm lý

Là hiện tượng tâm lý hình thành lâu dài và kéo dài rất lâu, có khi suốt đời và tạo thành nét riêng của cá nhân, chi phối các quá trình và trạng thái tâm lý của người ấy như: Tính tình, tính nết, thói quen, quan điểm, hứng thú, năng lực, lý tưởng sống, sở trường...

Trong mỗi con người các hiện tượng tâm lý gắn bó mật thiết với nhau, ảnh hưởng qua lại với nhau tạo thành đời sống tâm lý trọn vẹn ở mỗi người. Các hiện tượng tâm lý dù là quá trình hay trạng thái, thuộc tính tâm lý đều gắn bó chặt chẽ với hoạt động con người, nó xuất hiện, diễn biến và thể hiện trong điều kiện cụ thể một hoạt động nào đó của con người, là chất liệu hình thành nhân cách người ấy.

2. Đối tượng của tâm lý học và tâm lý học trẻ em

2.1. Đối tượng của tâm lý học

Tâm lý học là một khoa học nghiên cứu về tâm lý con người. Những hiện tượng tâm lý, những quá trình phát sinh và phát triển của chúng, những nét tâm lý cá nhân và những đặc điểm tâm lý hoạt động của con người là đối tượng nghiên cứu của tâm lý học. Như vậy, khoa học này nghiên cứu một vấn đề quan trọng đối với con người và xã hội ("cái điều hành hành động, hoạt động của con người") nên ở đâu có hoạt động của con người là ở đó có thể vận dụng tâm lý học để cải tiến, nâng cao hiệu quả hoạt động thực tế, mà trong xã hội không một lĩnh vực nào vắng bóng con người. Với ý nghĩa, tính thiết thực của ứng dụng tâm lý học nên chỉ hơn 100 năm nó đã có lịch sử riêng và bất kể những khủng hoảng về đối tượng nghiên cứu của mình, tâm lý học vẫn phát triển mạnh mẽ. Đến năm 1985 đã có thể thống kê được hơn 50 ngàn phân ngành tâm lý học.

Mặt khác, đối tượng của tâm lý học cực kỳ phức tạp, tinh vi và khó khăn, cần phải có cả một tập hợp khoa học (triết học, khoa học tự nhiên, khoa học xã hội, sinh lý học, sinh lý học thần kinh, điều khiển học, toán học, ngôn ngữ học, xã hội học, văn học, dân tộc học, văn hoá học...) làm cơ sở cho nó phải phát triển đến mức nhất định mới giúp cho tâm lý học đủ điều kiện hình thành và

phát triển. Vì vậy việc nghiên cứu tâm lý và vận dụng khoa học tâm lý đòi hỏi vừa khoa học vừa nghệ thuật, đòi hỏi kiến thức khoa học tổng hợp và vận dụng vào thực tế cần có tri thức khoa học cụ thể có liên quan, đáp ứng đòi hỏi của nhiều ngành hoạt động xã hội.

2.2. Đối tượng của tâm lý học trẻ em

Tâm lý học trẻ em là một ngành khoa học nghiên cứu tâm lý trẻ. Những phẩm chất, những đặc điểm của những quá trình tâm lý (như cảm giác, tri giác, trí nhớ, tư duy, tưởng tượng, xúc cảm tình cảm, ý chí) của trẻ em, những hình thức hoạt động khác nhau của chúng (trò chơi, học tập, lao động), những phẩm chất tâm lý, nhân cách của trẻ em nói chung trong sự phát triển tâm lý là đối tượng nghiên cứu của tâm lý học trẻ em.

Cùng với sự phát triển của tâm lý học như một khoa học, phạm vi những vấn đề đòi hỏi sự nghiên cứu tâm lý học chuyên biệt liên tục được mở rộng, hàng loạt các khoa học chuyên ngành như tâm lý học sư phạm, tâm lý học trẻ em, tâm lý học y học, tâm lý học thể thao, tâm lý học kỹ sư... xuất hiện. Mỗi ngành khoa học trong đó có tâm lý học trẻ em đều tuân theo những nguyên tắc, những cơ sở lý luận của những luận thuyết tạo nên cơ sở phương pháp luận của tâm lý học đại cương. Nhưng sự phát triển tâm lý học trẻ em còn chịu tác động của những quy luật riêng. Tâm lý học trẻ em hướng việc nghiên cứu của mình vào những quy luật riêng biệt của sự phát triển tâm lý trẻ. Dựa trên những tài liệu của chủ nghĩa duy vật biện chứng và duy vật lịch sử, tâm lý học trẻ em nghiên cứu những nguyên nhân, những yếu tố tác động đến sự biến đổi đứa trẻ từ bất lực thành con người khôn ngoan, nghiên cứu những đặc điểm phản ánh và sự phát triển của nó trong những giai đoạn khác nhau của đời sống đứa trẻ, nghiên cứu sự phát triển của mỗi quá trình tâm lý, từng hoạt động (vui chơi, lao động, học tập), toàn bộ nhân cách của đứa trẻ diễn ra trong những thời kỳ, giai đoạn nào? Dưới những tác động của những yếu tố nào? Để giải quyết những vấn đề trên, tâm lý học trẻ em 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 chuyển trẻ từ trình độ thấp lên trình độ cao và mâu thuẫn này được giải quyết trong quá trình phát triển của đứa trẻ như thế nào?

II. BẢN CHẤT HIỆN TƯỢNG TÂM LÝ NGƯỜI

1. Tâm lý là chức năng của não

Trong quá trình tiến hoá, môi trường sống ngày càng phức tạp, sinh vật dần dần hình thành một cơ quan chuyên trách phản ánh hiện thực khách quan để điều hành hành động và hoạt động sống của mình. Cơ quan ấy là hệ thần kinh trung ương, trong đó có bộ phận biến đổi dần thành não. Tâm lý chính là chức năng cao nhất của hệ thần kinh trung ương - chức năng của vỏ não.

Nhưng não phải hoạt động mới nảy sinh tâm lý, hoạt động của não sinh ra tâm lý không phải như gan tiết ra mật mà là hoạt động phản xạ có điều kiện đang dừng ở khâu thứ hai. Thí dụ: Người lớn đưa ra trước trẻ cái xúc xắc: Các thuộc tính hình dạng, màu sắc, kích thước... của xúc xắc tác động vào thị giác, tạo thành những xung động thần kinh. Những luồng xung động thần kinh này theo dây thần kinh hướng tâm đi vào các trường của vùng thị giác. Ở đây có sự phân tích tổng hợp. Nhờ có sự phân tích tổng hợp những đường liên hệ tạm thời mới giữa các kích thích khác nhau của xúc xắc và các phản ứng trả lời của cơ thể với xúc xắc được thành lập, tạo nên hình ảnh xúc xắc và các thao tác chơi với nó đó chính là hình ảnh tâm lý. Sau đó những xung động đã phân tích được truyền đến vùng vận động, từ đó những xung động này theo dây thần kinh ly tâm đến cơ quan vận động (cơ tay) tạo ra vận động tay cầm xúc xắc, lắc lắc.

Toàn bộ con đường thần kinh mà luồng xung động thần kinh đi qua từ cơ quan cảm giác (mắt) đến cơ quan vận động (tay) gọi là cung phản xạ.

Một cung phản xạ gồm có ba khâu:

- 1) Khâu kích thích và hướng tâm tạo ra xung động thần kinh; dẫn xung động thần kinh vào trung khu bộ máy phân tích.
- 2) Khâu trung tâm (trung ương thần kinh) phân tích tổng hợp xung động và dẫn truyền xung động sang tế bào khác, vùng khác.
- 3) Khâu ly tâm và vận động: Truyền xung động đến cơ quan vận động và vận động.

Kết quả của vận động được báo về trung ương thần kinh làm cho đường dẫn truyền thành một vòng khép kín gọi là vòng phản xạ. Ngoài 3 khâu trên vòng phản xạ còn có thêm 2 khâu:

1) Báo ngược để điều chỉnh hoạt động cho hoàn thiện hơn.

2) Khâu ly tâm truyền xung động điều chỉnh.

Như vậy tâm lý được nảy sinh và tồn tại ở khâu thứ hai - khâu trung tâm. Đó mới chỉ là những hình ảnh tâm lý, nó chưa đủ điều kiện cần thiết cho sự nảy sinh chức năng vận hành của hoạt động tâm lý. Điều đó nói lên rằng hoạt động thần kinh của não và hoạt động tâm lý không phải là hai, cũng không phải là hoạt động song song mà quện vào nhau, đều nảy sinh, tồn tại và vận hành chung.

2. Tâm lý là sự phản ánh hiện thực khách quan trong hoạt động của cá nhân

Mặc dù tâm lý là hiện tượng tinh thần nhưng nó có nguồn gốc từ hiện thực khách quan, tâm lý chính là hình ảnh hiện thực khách quan (cái bên ngoài) ở trong não ta. Vì thế có thể nói tâm lý mang bản chất phản ánh. Sự phản ánh tâm lý khác sự phản ánh khác (phản ánh vật lý, hoá học) nó không phải là sự ghi lại một cách nguyên xi, cứng đờ những tác động của hiện thực khách quan mà nó sinh động, phong phú, phức tạp. Hiện tượng tâm lý nào cũng phản ánh hiện thực khách quan nhưng mỗi loại hiện tượng tâm lý phản ánh một mặt, một quan hệ, một mức độ... khác nhau và điều hành hoạt động khác nhau. Chẳng hạn: quá trình tâm lý nhận thức phản ánh bản thân hiện thực khách quan, những thuộc tính vốn có của bản thân sự vật, hiện tượng từ những thuộc tính bề ngoài đến thuộc tính bản chất, quy luật ẩn giấu bên trong nên thường nó đóng vai trò định hướng cho hoạt động. Các quá trình rung động (cảm xúc) phản ánh hiện thực khách quan trong mối quan hệ với nhu cầu, thị hiếu, ý hướng (thoả mãn hay không thoả mãn) nên quá trình rung động thường hay đóng vai trò thúc đẩy hành động và hoạt động. Các quá trình ý chí phản ánh hiện thực khách quan của chính hành động và hoạt động (sẽ, đang và đã thực hiện) nên quá trình ý chí thường đóng vai trò điều khiển, điều chỉnh hành động, hoạt động. Các trạng thái, thuộc tính tâm lý phản ánh những yếu tố trong hiện thực khách quan có ảnh hưởng tương đối lâu lên hành động và hoạt động của cá nhân do đó được phản ánh đến độ sâu nhất định trong tâm lý, nhân cách cá nhân.

Tâm lý là sự phản ánh hiện thực khách quan nên nội dung tâm lý mang nội dung hiện thực khách quan. Nhưng điều kiện sống của mỗi cá nhân không

giống nhau nên tâm lý (tri thức, kinh nghiệm, phẩm chất tâm lý...) mỗi cá nhân không như nhau. Vì vậy cùng một hiện thực khách quan tác động tới não nhưng mỗi cá nhân khác nhau sẽ phản ánh nó khác nhau dẫn đến mỗi cá nhân có cách ứng xử, hành động, hoạt động khác nhau. Chẳng hạn: trong cùng một tiết học do một giáo viên dạy nhưng có học sinh thì thích thú nghe, có học sinh thờ ơ, mỗi học sinh hiểu vấn đề ở một mức độ khác nhau, vận dụng vào thực tế khác nhau...

Tóm lại: Tâm lý phản ánh hiện thực khách quan trong quá trình hoạt động, giao lưu của mỗi cá nhân. Vì vậy tâm lý mang tính chủ thể, là hiện thực khách quan đã được “khúc xạ qua lăng kính chủ quan của mỗi người”.

3. Tâm lý người mang bản chất xã hội lịch sử

Loài người có lao động, sống thành xã hội nên tâm lý người khác hẳn về chất so với tâm lý động vật. Tâm lý người mang bản chất xã hội - lịch sử

Trong quá trình lao động con người sử dụng phương tiện lao động tác động vào hiện thực khách quan tạo ra sản phẩm lao động (vật chất hoặc tinh thần) nhằm phục vụ nhu cầu nảy sinh trong cuộc sống thì các hiện tượng tâm lý sống động trong não người lao động được chuyển vào trong sản phẩm lao động gọi là sự xuất tâm, tâm lý được chứa chất trong sản phẩm lao động gọi là tâm lý tồn đọng. Khi người khác hoạt động với sản phẩm lao động ở trong não họ nảy sinh hiện tượng tâm lý sống động ít nhiều tương ứng với hiện tượng tâm lý ban đầu gọi là sự nhập tâm các hiện tượng tâm lý.

Con người sống trong xã hội nhờ có sự giao lưu giữa những người trong xã hội (gia đình, tập thể, nhóm bạn bè, làng xóm...), thông qua việc trao đổi thông tin, khuyên nhủ, hướng dẫn, thuyết phục, tuyên truyền, bày tỏ, tâm tình, yêu cầu, nguyện vọng, bắt chước mỗi hiện tượng tâm lý nảy sinh trong trí óc mỗi cá nhân không “nằm yên” ở đó mà luôn “lây lan” ảnh hưởng đến nhiều người khác chuyển thành của chung nhiều người, có khi của cả dân tộc, loài người. Thí dụ: Nếp sống ngăn nắp gọn gàng ở trẻ A được cô nêu gương trong cả nhóm trẻ sẽ có thể chuyển thành nếp sống của nhóm trẻ.

Nhờ có sự giao lưu và nhập tâm các hiện tượng tâm lý của cá nhân đều có thể trở thành tâm lý xã hội và ngược lại. Do đó loài người bên cạnh sự di truyền

sinh học còn có sự “di truyền” xã hội hay là “di truyền” văn hoá - tức là khả năng truyền lại toàn bộ đặc điểm tâm lý đang phát triển của cả loài người cho mỗi cá nhân.

Tóm lại: Tâm lý người mang bản chất xã hội - lịch sử biểu hiện cả trên bình diện không gian và thời gian nhờ xuất tâm, lây lan, nhập tâm “di truyền” văn hoá.

III. Ý NGHĨA CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM VÀ MỐI QUAN HỆ VỚI CÁC KHOA HỌC KHÁC

1. Ý nghĩa của tâm lý học trẻ em

Đối với cô giáo mầm non việc nghiên cứu tâm lý học trẻ em là một trong những điều kiện quan trọng nhất để tiến hành có hiệu quả công tác tổ chức, hướng dẫn các hoạt động chăm sóc giáo dục trẻ trong trường mầm non.

Sự hiểu biết về đặc điểm hoạt động nhận thức, tình cảm, ý chí, nhu cầu, hứng thú, năng lực cũng như các quy luật phát triển hoạt động tâm lý của trẻ ở từng lứa tuổi, từng trẻ giúp cho cô giáo mầm non rút ra được những nguyên nhân tạo ra mặt tích cực và tiêu cực của hành vi trẻ, như thái độ say sưa, chăm chú nghe cô kể chuyện, đọc thơ hay thờ ơ, chảnh mắng, tích cực hay thụ động với nhiệm vụ học tập, biết suy nghĩ hay chưa biết suy nghĩ về nhiệm vụ học tập, vui chơi, lao động của mình... Từ đó tìm ra cách tổ chức hướng dẫn các hoạt động giáo dục và đối xử với trẻ cho phù hợp như gây hứng thú cho trẻ, tổ chức sự chú ý cho trẻ, hướng dẫn cách suy nghĩ, trình bày trực quan... Giúp tất cả trẻ phát triển có hiệu quả, tâm lý của trẻ phát triển đúng hướng với tốc độ nhanh.

Nghiên cứu tâm lý học trẻ em còn giúp cô giáo mầm non tìm ra những thuộc tính tâm lý tích cực đã hình thành ở trẻ như: óc sáng tạo ở một số trẻ, năng lực (hội họa, âm nhạc, đọc thơ, kể chuyện...) để bồi dưỡng vun trồng, phát huy những phẩm chất đó ở trẻ.

Nghiên cứu tâm lý học trẻ em không những giúp cô giáo giáo dục trẻ mà còn giáo dục chính mình, hiểu được những nguyên nhân thành công hay thất bại trong công tác giáo dục của mình và tìm ra con đường giáo dục trẻ hợp lý hơn. K.Đ.Usinxki đã viết: *"Nếu như giáo dục muốn giáo dục con người về mọi mặt thì trước hết phải hiểu con người về mọi mặt"*.

2. Mối quan hệ của tâm lý học trẻ em với các khoa học khác

2.1. Tâm lý học trẻ em với triết học Mác - Lênin

Triết học Mác-Lênin vạch ra những quy luật chung nhất của sự phát triển các hiện tượng tự nhiên và xã hội nhờ đó tâm lý học trẻ em tìm ra cách nhìn nhận đúng đắn trong việc nghiên cứu sự phát triển tâm lý trẻ, vạch ra con đường hình thành nhân cách trẻ.

Ngược lại, tâm lý học trẻ em, đặc biệt là những nghiên cứu đặc điểm hoạt động nhận thức trẻ em ở các độ tuổi giúp hiểu sâu bản chất của nhận thức con người, phép biện chứng Mác-Lênin.

2.2. Tâm lý học trẻ em với tâm lý học đại cương

Những thành tựu nghiên cứu của tâm lý học đại cương về đặc điểm, quy luật phát triển tâm lý chung của con người, về các quá trình, trạng thái, thuộc tính tâm lý, các thành phần của nhân cách làm cơ sở để nghiên cứu chúng ở tâm lý học trẻ em.

Ngược lại, tâm lý học trẻ em cung cấp cứ liệu cho tâm lý học đại cương hiểu biết sâu sắc hơn tâm lý của người lớn, đặc biệt quy luật nảy sinh và phát triển tâm lý con người như thế nào.

2.3. Tâm lý học trẻ em với giải phẫu sinh lý

Những số liệu về sự phát triển của hệ thần kinh, đặc điểm hoạt động thần kinh cấp cao của trẻ ở các giai đoạn khác nhau là cơ sở khoa học tự nhiên của sự phát triển tâm lý trẻ.

2.4. Tâm lý học trẻ em với giáo dục học

Những hiểu biết tâm lý học trẻ em là cơ sở khoa học quan trọng trong việc xây dựng chương trình, nội dung, nguyên tắc, phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động giáo dục và dạy học trẻ.

2.5. Tâm lý học trẻ em với các bộ môn hợp thành hệ thống giáo dục mầm non

Tâm lý học trẻ em là cơ sở khoa học quan trọng của giáo dục pháp các bộ môn giảng dạy cho trẻ mầm non và là cơ sở khoa học quan trọng cho việc tổ chức đời sống và hoạt động cho trẻ mầm non.

IV. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM

Mỗi một khoa học đều có phương pháp nghiên cứu riêng, phương pháp nghiên cứu của mỗi khoa học phụ thuộc vào đối tượng nghiên cứu - cái mà nó nghiên cứu. Phương pháp nghiên cứu của tâm lý học trẻ em là phương thức vạch rõ những sự kiện đặc trưng cho sự phát triển tâm lý trẻ.

Tâm lý là hiện tượng tinh thần, các sự kiện tâm lý là sự biểu hiện đời sống tinh thần phong phú, đa dạng của con người tạo nên cái bên trong của những biểu hiện bên ngoài của con người, nên chỉ có thể nghiên cứu nó một cách gián tiếp bằng những phương pháp chuyên biệt riêng.

Những phương pháp cơ bản của tâm lý học trẻ em gồm:

- + Phương pháp quan sát.
- + Phương pháp thực nghiệm
- + Các phương pháp hỗ trợ khác.

1. Phương pháp quan sát

Là phương pháp nhà nghiên cứu theo dõi một cách có mục đích, có kế hoạch những hành vi, cử chỉ, lời nói của trẻ trong đời sống hàng ngày và ghi chép lại một cách nghiêm túc những điều tai nghe, mắt thấy.

Ưu điểm của phương pháp quan sát là nhà nghiên cứu thu thập được những tài liệu sống, đúng với sự thực. Vì quan sát tiến hành trong đời sống hàng ngày, trẻ hoạt động một cách tự do thoải mái không biết có người theo dõi mình.

Bên cạnh ưu điểm, phương pháp quan sát còn có hạn chế:

+ Do trong quá trình nhà nghiên cứu chỉ theo dõi, ghi chép hành vi của trẻ, không can thiệp vào hành động của trẻ (sửa sai, gợi ý...) nên nhà nghiên cứu bị rơi vào thế bị động, chờ đợi hiện tượng cần nghiên cứu biểu hiện ra bên ngoài của trẻ.

+ Nhà nghiên cứu không thể quan sát lại cùng một hiện tượng.

Để sử dụng phương pháp quan sát đạt được hiệu quả tốt. Khi quan sát cần đảm bảo những yêu cầu sau:

+ Xác định rõ mục đích quan sát vì hành vi của trẻ muôn màu muôn vẻ, thể hiện nhiều mặt khác nhau của đời sống tâm lý trẻ, có xác định rõ mục đích quan sát mới định hướng được quan tâm đến mặt nào trong hành vi trẻ.

+ Khi tiến hành quan sát, nhà nghiên cứu phải khéo léo để trẻ không biết mình đang bị theo dõi. Nếu không trẻ sẽ mất tự nhiên và “bức tranh” hành vi

của trẻ sẽ bị thay đổi. Trên thực tế, nhà nghiên cứu thường làm quen với trẻ trước khi quan sát, để sao cho sự xuất hiện của nhà nghiên cứu đối với trẻ là chuyện bình thường. Trong tâm lý học trẻ em, người ta còn áp dụng phương pháp quan sát bằng cách đặt vách ngăn cách giữa trẻ và nhà nghiên cứu để sao cho trẻ không nhìn thấy nhà nghiên cứu mà nhà nghiên cứu vẫn quan sát được trẻ, hay quan sát qua gương, máy truyền hình ngấm.

Quan sát trẻ có thể quan sát toàn diện hoặc bao quát cùng một lúc nhiều mặt hành vi của trẻ và được tiến hành trong một thời gian dài. Kết quả quan sát toàn diện thường được ghi chép dưới hình thức nhật ký, nó là nguồn quan trọng cung cấp những sự kiện để phát hiện những quy luật phát triển tâm lý trẻ. Nhiều nhà tâm lý học lớn đã ghi nhật ký sự phát triển của chính con em mình. Chẳng hạn nhà tâm lý học nổi tiếng người Nga N.N.Ladurghina-côtx đã dựa trên kết quả quan sát con tinh tinh Iôni và con trai bà được ghi trong nhật ký để so sánh đặc điểm phát triển tâm lý trẻ em và con vật non. Không ít trường hợp cha mẹ và cô nuôi dạy trẻ cũng ghi nhật ký những điều quan sát được ở con cháu mình, những nhật ký đó nhiều khi cũng là tài liệu quý giá cho công việc nuôi dạy trẻ và khoa học nghiên cứu sự phát triển tâm lý trẻ.

Khác với sự quan sát toàn diện, quan sát bộ phận chỉ ghi lại một mặt nào đó trong hành vi đứa trẻ trong thời gian nhất định. Ví dụ: Chỉ quan sát quan hệ qua lại của trẻ trong hoạt động vui chơi...

Phương pháp quan sát là một phương pháp không thể nào thay thế được để sơ bộ thu thập sự kiện. Nhưng do những hạn chế của phương pháp này mà trong nhiều trường hợp không cho phép nhà nghiên cứu vạch rõ được nguyên nhân đích thực của những biểu hiện của trẻ. Nhiều nhà nghiên cứu đã nhận xét: Bằng quan sát, chúng ta chỉ nhìn thấy những cái chúng ta đã biết, chứ cái chưa biết thì vẫn lọt ra khỏi sự chú ý của chúng ta. Vì vậy trong nghiên cứu tâm lý trẻ người ta còn sử dụng phương pháp khác tích cực hơn.

2. Phương pháp thực nghiệm

Thực nghiệm là chủ động tác động vào hiện thực trong những điều kiện khách quan đã được khống chế để gây ra hiện tượng cần nghiên cứu, nhằm lặp đi lặp lại nhiều lần để tìm ra mối quan hệ nhân quả, tính quy luật của hiện tượng nghiên cứu và đo đạc, định hướng chung (cũng như góp phần tìm hiểu cơ cấu và cơ chế của chúng).

** Ưu điểm của phương pháp thực nghiệm:*

- + Nhà nghiên cứu có thể gây ra được quá trình tâm lý cần nghiên cứu.
- + Có thể lặp lại thí nghiệm nhiều lần để kiểm tra kết quả thu được.
- + Xác định được ảnh hưởng điều kiện khách quan tới hiện tượng đang nghiên cứu.

Bên cạnh ưu điểm, phương pháp thực nghiệm có hạn chế là tiến hành thực nghiệm trong điều kiện không quen thuộc có thể làm cho trẻ bối rối, làm thay đổi hành vi, thái độ của trẻ, và đôi khi trẻ từ chối không chịu làm bài tập hoặc trả lời lung tung.

** Để tiến hành thực nghiệm đạt hiệu quả tốt cần đảm bảo những yêu cầu sau:*

- + Tổ chức hoàn cảnh thực nghiệm phải sao cho trẻ hoạt động tự nhiên, thoải mái, gần gũi với hoàn cảnh thực của trẻ.
- + Biên bản thực nghiệm cần ghi đầy đủ sự giải quyết của trẻ, những cách thức, những sai lầm, sự sửa chữa sai lầm ấy và ghi thời gian cần cho trẻ giải quyết nhiệm vụ.
- + Những kết quả của chỉ số thực nghiệm ghi lại dưới hình thức đơn giản, ngắn gọn, có thể dùng những ký hiệu để xử lý, thống kê số.
- + Khi tiến hành thực nghiệm phải đảm bảo tính khoa học cao như: Cách truyền đạt, lời hướng dẫn đối với đối tượng thực nghiệm, kỹ năng theo dõi thời gian và sự phản ứng của người thực nghiệm, kỹ năng đối xử cá biệt, thủ thuật thống kê...

Tùy theo mục đích nghiên cứu mà thực nghiệm được chia thành nhiều hình thức khác nhau:

- + Thực nghiệm thăm dò: Là để xem một đặc điểm hay một phẩm chất tâm lý nào đó hiện có ở trẻ hay không và đạt tới mức nào.
- + Thực nghiệm hình thành: Người ta thử những phương pháp tốt nhất, chương trình giáo dục tiến bộ nhất để hình thành phẩm chất tâm lý nào đó hoặc nâng cao hiệu quả một quá trình tâm lý nhất định.

Trong thực nghiệm hình thành coi trẻ em không phải là người được thực nghiệm mà là người được giáo dục.

+Thực nghiệm kiểm chứng: Thường dùng sau thực nghiệm hình thành ở đối tượng khác để khẳng định một lần nữa những kết quả mà thực nghiệm hình thành đã đạt được và cho biết khả năng thực thi ở diện đại trà những phương pháp hay chương trình giáo dục đã đưa ra thực nghiệm.

Tóm lại, các hình thức thực nghiệm trên kết hợp với nhau trong một công trình nghiên cứu.

Phương pháp quan sát và phương pháp thực nghiệm được coi là hai phương pháp chủ yếu của tâm lý học trẻ em hiện đại. Ngoài ra người ta còn dùng một số phương pháp hỗ trợ.

3. Những phương pháp hỗ trợ

3.1. Nghiên cứu sản phẩm hoạt động

Dùng phương pháp này chúng ta có thể biết được tâm lý của trẻ tồn đọng trong sản phẩm hoạt động của trẻ. Thí dụ: Xem bức tranh vẽ, sản phẩm nặn, công trình xây dựng-lắp ghép, sản phẩm xé dán... của trẻ. Qua đó, nhà nghiên cứu có thể hiểu được khả năng tri giác, cách suy nghĩ, tưởng tượng xúc cảm, năng lực của trẻ.

Tuy nhiên khi nghiên cứu sản phẩm không cho ta thấy được quá trình trẻ làm như thế nào để đạt được kết quả đó. Vì vậy, phương pháp này chỉ là phương pháp hỗ trợ. Nhưng khi sử dụng kết hợp với phương pháp thực nghiệm thì hiệu quả nghiên cứu được tăng lên rõ rệt.

3.2. Phương pháp đàm thoại

Là phương pháp đặt ra câu hỏi cho đối tượng và dựa vào trả lời của trẻ trao đổi, hỏi thêm nhằm thu thập thêm thông tin về vấn đề nghiên cứu.

Đàm thoại được áp dụng trong trường hợp muốn tìm hiểu về tri thức, biểu tượng, nhìn nhận của trẻ đối với thế giới xung quanh, đối với chính bản thân mình.

Yêu cầu khi sử dụng phương pháp này:

+ Người nghiên cứu cần chuẩn bị kỹ những hệ thống câu hỏi theo mục đích nghiên cứu.

+ Câu hỏi phải dễ hiểu, hấp dẫn với trẻ, kèm theo thái độ ân cần, cởi mở, tài ứng xử.

+ Ghi nguyên văn câu trả lời của trẻ để đem phân tích và liên hệ chúng với tư liệu thu thập được bằng phương pháp khác.

3.3. Phương pháp trắc nghiệm (test)

Là hình thức thực nghiệm đặc biệt, những trắc nghiệm là những bài tập ngắn gọn đã được tiêu chuẩn hoá, soạn ra để xác định mức độ phát triển của các quá trình tâm lý khác nhau của trẻ.

Yêu cầu sử dụng phương pháp này:

+ Bài tập đưa ra theo nhiều kiểu khác nhau để tránh việc giải bài tập ngẫu nhiên.

+ Quy tắc cho điểm cần đơn giản và nhất quán.

+ Các đo nghiệm cần tiến hành dưới dạng một hoạt động bình thường như vui chơi, xây dựng-lắp ghép, ghép tranh...

Câu hỏi ôn tập

1. Em hiểu tâm lý là gì ? Phân biệt các loại hiện tượng tâm lý. Cho thí dụ minh họa
2. Phân biệt đối tượng nghiên cứu của tâm lý học và tâm lý học trẻ em? Cho thí dụ minh họa
3. Hãy nêu bản chất của hiện tượng tâm lý người? Phân tích nét bản chất đặc trưng nhất của tâm lý người? Cho thí dụ minh họa.
4. Trình bày ý nghĩa của tâm lý học trẻ em và mối quan hệ của nó với các ngành khoa học khác.
5. Nêu các phương pháp nghiên cứu của tâm lý học trẻ em? Trình bày cụ thể các phương pháp cơ bản đó.

Bài tập thực hành

Hãy quan sát và mô tả lại các hành vi của một trong số cán bộ lớp mình trong quá trình thực hiện trách nhiệm đó. Nhận xét các hành vi có nét gì nổi bật thể hiện tính tình, khả năng đặc trưng của bạn đó.

Chương 2

HOẠT ĐỘNG, GIAO LƯU VÀ NHÂN CÁCH

I. HOẠT ĐỘNG

1. Khái niệm về hoạt động

Cuộc sống của con người là một dòng hoạt động. Con người sống tức là con người hoạt động, hoạt động là để tồn tại. Khác với con vật, con người tồn tại là hoạt động cho xã hội, cho tập thể, cho gia đình và bản thân chứ không phải chỉ cho cơ thể sống còn (mặc dù nó là nhu cầu tối thiểu) và cũng không chỉ để thoả mãn nhu cầu cơ thể của cuộc sống ích kỷ cá nhân mà là để thoả mãn nhu cầu tinh thần, nhu cầu xã hội. Như vậy hoạt động bao gồm cả quá trình bên ngoài tác động vào đối tượng, sự vật... lẫn các quá trình bên trong (quá trình tinh thần, trí tuệ...) ở trong não người hoạt động. Hai quá trình này gắn bó chặt chẽ với nhau, thống nhất với nhau không tách rời nhau.

Chẳng hạn hoạt động trồng lúa của người nông dân. Họ trồng lúa để đáp ứng nhu cầu lương thực của con người. Vì vậy họ cần phải tìm hiểu điều kiện sống của lúa: đất đai, khí hậu, giống lúa, cách chăm sóc lúa, hình dung ra kết quả và kế hoạch tiến hành công việc để đạt được kết quả đó. Có nghĩa là phải tiến hành những hành động trí tuệ - những hành động tinh thần nảy sinh trong não người lao động, điều hành các hành động xử lý đất, chọn giống, xử lý giống, gieo trồng và chăm sóc lúa - là những hành động bên ngoài để tạo ra sản phẩm theo mục đích đã đề ra đáp ứng nhu cầu lương thực của con người. Qua hành động bên ngoài, sản phẩm của nó giúp người nông dân nhận thức về mình, về thế giới khách quan đầy đủ hơn, rõ hơn, hiểu biết về công việc trồng lúa ngày càng mở rộng và sâu sắc hơn, giúp việc trồng lúa đáp ứng nhu cầu ngày càng cao về lương thực của con người.

Từ những phân tích trên ta có thể coi *hoạt động là quá trình con người thực hiện các mối quan hệ giữa con người với thế giới tự nhiên, xã hội, người khác và bản thân. Đó là quá trình chuyển hoá năng lực lao động và các phẩm chất tâm lý của bản thân thành sự vật, thực tế và quá trình ngược lại là quá trình tách những thuộc tính của sự vật, của thực tế quay trở về với chủ thể, biến thành vốn liếng tinh thần của chủ thể.*

Hoạt động của con người có những đặc điểm sau đây:

1.1. Hoạt động bao giờ cũng nhằm vào đối tượng nhất định

Không thể có hoạt động mà không nhằm vào một cái gì hết. Đối tượng đó có thể là sự vật, hiện tượng, quan hệ... cũng có thể là một con người, một nhóm người hoặc một lĩnh vực tri thức... Chẳng hạn hoạt động lao động của người thợ nề có đối tượng là những ngôi nhà mà họ sắp xây dựng dựa vào các vật liệu. Hoạt động học tập của học sinh có đối tượng là những tri thức khoa học, kỹ năng, kỹ xảo mà các em nhằm tới để tiếp thu và đưa những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo đó vào vốn kinh nghiệm của bản thân mình, còn đối tượng của hoạt động vui chơi của trẻ mẫu giáo là những chức năng xã hội của người lớn và những mối quan hệ giữa họ với các kiểu ứng xử của con người mà trẻ mô phỏng lại qua các vai chơi.

1.2. Hoạt động bao giờ cũng do chủ thể tiến hành

Đó chính là con người đang hoạt động với các quan hệ xã hội và với các tổ hợp thuộc tính tâm lý đang hình thành ở họ quy định phạm vi hoạt động, động cơ, phương tiện và ngược lại phương tiện trên với đặc điểm tâm lý tồn động, nó quy định lại hoạt động và làm biến đổi chủ thể.

Chẳng hạn, trong vui chơi trẻ em là chủ thể của hoạt động vui chơi, nghĩa là trẻ đang tham gia vào các mối quan hệ với các bạn cùng chơi, đang tham gia vào các mối quan hệ thông qua chơi (nếu là trò chơi đóng vai theo chủ đề), tham gia vào quan hệ với cô giáo khi cần thiết, trẻ đang tiến hành hành động với đồ dùng, đồ chơi... Chính những hứng thú, nhu cầu nảy sinh ở trẻ khi chơi, những tri thức, kinh nghiệm vốn có của trẻ, khả năng tiến hành các hoạt động tâm lý nhận thức, xúc cảm tình cảm, ý chí, tính cách, sở thích... đang hình thành ở trẻ trong khi chơi sẽ quy định trẻ lựa chọn trò chơi gì? Vai chơi gì? Đồ dùng đồ chơi gì? Sử dụng đồ dùng đồ chơi như thế nào? Đóng vai ra sao? Quan

hệ với bạn cùng chơi, vai chơi như thế nào? Với cô giáo ra sao?... Và ngược lại những đồ dùng, đồ chơi mà trẻ lựa chọn làm phương tiện để chơi và quan hệ giữa trẻ với những người trẻ giao tiếp khi chơi với đặc điểm chứa đựng tâm lý tồn động, tâm lý sống động mà nó quy định lại hoạt động, hành động, thao tác khi chơi của trẻ, làm biến đổi trẻ. Với đặc điểm này của hoạt động, đối với trẻ nó đã trở thành điều kiện để phát triển tâm lý trẻ.

1.3. Hoạt động con người vận hành theo nguyên tắc gián tiếp

Nghĩa là con người dùng phương tiện để hoạt động.

Phương tiện có thể là công cụ, máy móc, dụng cụ... có thể là ngôn ngữ, ký hiệu (ở người lớn); đồ chơi, luật lệ chơi, vai chơi (ở trẻ em). Tất cả những phương tiện này đóng vai trò trung gian giữa chủ thể và đối tượng hoạt động làm hoạt động mang tính gián tiếp.

Những phương tiện hoạt động vốn là sản phẩm lao động của con người, chứa đựng tâm lý tồn động. Trong quá trình con người dùng phương tiện để hoạt động thì những đặc điểm tâm lý tồn động trong phương tiện đều “nhập tâm” vào chủ thể hoạt động biến thành của cá nhân vì vậy đối với trẻ hoạt động trở thành phương tiện phát triển tâm lý trẻ.

1.4. Hoạt động của con người bao giờ cũng có mục đích nhất định

Mục đích là tạo ra sản phẩm để thoả mãn nhu cầu vật chất hay tinh thần nhất định. Chẳng hạn lao động sản xuất là để tạo ra những sản phẩm vật chất hay tinh thần nhằm đảm bảo sự tồn tại và phát triển xã hội và bản thân mỗi người. Học tập để tiếp thu tri thức, kỹ năng, kỹ xảo để thoả mãn nhu cầu nhận thức, chuẩn bị tiềm năng bước vào cuộc sống.

Tính mục đích gắn bó với đối tượng hoạt động, có đối tượng hoạt động chủ thể sẽ theo mục đích đó mà nhằm tới đối tượng, đối tượng càng rõ thì mục đích sẽ càng xác định.

2. Cấu trúc hoạt động

Tất cả các loại hoạt động đều có cùng cấu trúc chung. Cấu trúc đó được nhà tâm lý học nổi tiếng A.N.Leônchiep mô tả như sau: Động cơ của hoạt động là cái thúc đẩy con người hoạt động.

Tuy nhiên động cơ không hình thành rõ ràng ngay một lúc. Động cơ thường

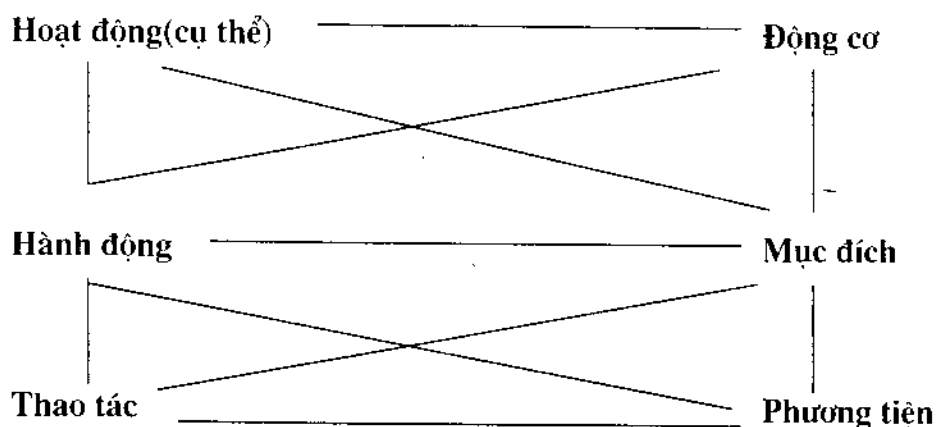
“hiện thân” trong đối tượng, cùng biến động theo đối tượng, mà lộ rõ dần dần theo tiến trình hoạt động quy định xu hướng và tính chất của hoạt động.

Hoạt động hợp thành bởi các hành động, các hành động là các bộ phận của hoạt động. Cái mà hành động nhằm tới là mục đích. Có thể coi động cơ là mục đích chung, còn mục đích mà hành động nhằm tới là mục đích bộ phận. Có thể coi mục đích chung là động cơ xa và mục đích bộ phận là động cơ gần (hay động cơ trực tiếp).

Hành động bao giờ cũng để giải quyết nhiệm vụ nhằm đạt tới mục đích đề ra trong những điều kiện cụ thể nhất định, tức là mục đích bộ phận phải được cụ thể hoá thêm một bước nữa, sự cụ thể hoá này được quy định bởi những điều kiện cụ thể nơi diễn ra hành động. Nói cách khác là hành động của chủ thể bị quy định một cách khách quan bởi phương tiện có trong tay buộc chủ thể phải hành động theo một cách thế nào đó ứng với phương tiện tức là thao tác.

Tóm lại: Cuộc sống của con người là một dòng hoạt động. Dòng hoạt động này được phân chia thành các hoạt động cụ thể với một động cơ nhất định. Hoạt động được cấu tạo bởi những hành động là quá trình tuân theo một mục đích nhất định. Cuối cùng hành động do các thao tác hợp thành, các thao tác phụ thuộc vào những điều kiện cụ thể (những phương tiện có trong tay).

Những điều diễn đạt trên có thể mô tả bằng sơ đồ:



Các thành phần trong hàng thứ nhất xác định các đơn vị của hoạt động ở con người. Hàng thứ hai chứa đựng nội dung đối tượng của hoạt động. Điều quan trọng cần nhấn mạnh ở đây là mối quan hệ giữa các thành phần tương ứng của hai hàng kể trên. Sáu thành tố kể trên cùng với mối quan hệ qua lại giữa chúng tạo thành cấu trúc (vĩ mô) của hoạt động. Các mối quan hệ này không có sẵn mà là sản phẩm, nảy sinh trong sự vận động của hoạt động.

Vì vậy quá trình tổ chức hướng dẫn hoạt động cho trẻ cần phải tác động tới trẻ làm nảy sinh và hoàn thiện các yếu tố tạo thành hoạt động trong mối quan hệ thống nhất giữa các yếu tố đó.

3. Hình thái bên ngoài, hình thái bên trong và sự nhập tâm

- Hình thái bên ngoài của hoạt động được tạo bởi những hành động bên ngoài - những hành động trực tiếp với đối tượng.

- Hình thái bên trong của hoạt động được tạo bởi những hành động bên trong - những hành động tâm lý (hoạt động với hiện tượng tâm lý của chính mình).

- Sự nhập tâm là sự chuyển hoá hoạt động bên ngoài vào bên trong tạo nên sự phát triển tâm lý. Có nghĩa là hoạt động tâm lý được xây dựng theo mẫu hoạt động bên ngoài theo cơ chế nhập tâm. Cơ chế nhập tâm là con đường cơ bản để thế hệ sau tiếp thu kinh nghiệm của thế hệ trước.

Trong thực tế, hoạt động bên trong và hoạt động bên ngoài không thể tách rời khỏi nhau đó là hai hình thái của một hoạt động thống nhất của con người. Nhờ đó, một hoạt động có thể đưa đến hai kết quả (kết quả kép): Đồng thời với việc cải tạo thế giới khách quan là việc cải tạo chính bản thân con người. Sự phân biệt hình thái này chỉ là tương đối.

II. GIAO LƯU

1. Khái niệm về giao lưu

Hoạt động của con người mang tính chất xã hội, hoạt động của con người bao giờ cũng diễn ra trong xã hội, trong mối quan hệ giữa người với người trong xã hội. Ngay cả khi con người lao động một mình mặt đối mặt với đối tượng lao động hay ngồi học tập, nghiên cứu tài liệu một mình, con người cũng đang tham gia vào mối quan hệ xã hội, quan hệ người - người trong xã hội.

Chẳng hạn, người công nhân trong xưởng may đang tiến hành cắt áo - chỉ đối mặt một mình với đối tượng lao động. Nhưng trong chính quá trình đó người công nhân cũng đang phải thực hiện mối quan hệ với mọi người trong xưởng may - thực hiện trách nhiệm của một người công nhân trong công xưởng và với mọi người trong dây chuyền may đó...

Quá trình tham gia vào các mối quan hệ xã hội người - người đó gọi là giao lưu. Như vậy, giao lưu nảy sinh trong hoạt động, và không thể có hoạt động nào không có giao lưu. Các quan hệ giao lưu luôn luôn vận động trong hoạt động, được con người và nhóm người, tập thể người và xã hội nói chung thực hiện bằng các thao tác cụ thể khác nhau và nhằm một mục đích nhất định, thoả mãn một nhu cầu nhất định, tức là được thúc đẩy bởi một động cơ nhất định. Như vậy giao lưu là điều kiện để thực hiện các hoạt động: Lao động, học tập, vui chơi... của con người. Nhưng xét về cấu trúc tâm lý, giao lưu cũng là một hoạt động.

Từ phân tích trên ta có thể nói: Giao lưu là hoạt động xác lập và vận hành các quan hệ người - người để hiện thực hoá các quan hệ xã hội giữa con người với nhau.

2. Chức năng của giao lưu

2.1. Các chức năng thuần túy xã hội

Là chức năng giao lưu phục vụ các nhu cầu chung của xã hội hay nhóm người: Thông tin, tổ chức, điều khiển, động viên, phối hợp hoạt động. Chẳng hạn tiếng “hò dô ta” là để điều khiển, động viên, phối hợp hoạt động với nhau trong công việc lao động chung.

2.2. Chức năng tâm lý xã hội

Là các chức năng giao lưu phục vụ các nhu cầu của từng thành viên trong xã hội. Con người có đặc thù là muốn giao lưu với người khác, cô đơn là một trạng thái tâm lý nặng nề, khủng khiếp. Khi bị tách biệt khỏi gia đình, bạn bè, người yêu... sẽ dẫn con người đến trạng thái bệnh hoạn. Trong cuộc sống bình thường người ta cũng cần giao lưu để hoà nhập với các nhóm bạn bè hay đồng nghiệp... Vì đó là con đường để tồn tại một nhân cách và để phát triển xã hội.

2.3. Đối với trẻ em, giao lưu với người lớn là điều kiện tiên quyết để hình thành và phát triển tâm lý, để "nên người"

Một đứa trẻ sinh ra mới có những tiềm năng: Bộ não với hàng tỷ tế bào thần kinh, hệ vận động, thanh quản cho phép phát ra những âm thanh khác nhau...và những điều kiện khác để trở thành con người. Song nếu chỉ một mình đối diện với thế giới xung quanh, đứa trẻ sẽ không thể tiếp thu kinh nghiệm xã hội - lịch sử của thế hệ trước. Chỉ khi được người lớn giúp đỡ truyền cho nó những kinh nghiệm của mình đứa trẻ mới thành người được. Những hành vi, việc làm của người lớn là những mẫu về những gì cần làm và làm như thế nào đối với đứa trẻ. Những ý kiến đánh giá nhận xét của người lớn tạo điều kiện củng cố những hành động có ích và loại trừ những hành động không cần thiết có hại cho đứa trẻ, đánh thức tính tích cực và hướng dẫn tính tích cực đó ở trẻ. Tất cả những điều kiện trên chỉ có hiệu quả trong quá trình tác động qua lại và giao lưu hàng ngày của người lớn và trẻ em. Sự giao lưu với nhiều người lớn về cơ bản quyết định xu hướng và nhịp độ phát triển của đứa trẻ.

III. NHÂN CÁCH

1. Khái niệm về nhân cách

1.1. Con người, cá nhân, cá tính

Con người (nghĩa rộng) là hàm ý đối vị với con vật để chỉ một đại biểu của giống loài của động vật thuộc họ khỉ có lao động có ngôn ngữ, sống thành xã hội

Cá nhân để chỉ một cá thể riêng lẻ của loài người, có ý đối vị với nhóm cộng đồng, xã hội, tập thể v.v...

Cá tính chỉ cái đơn nhất có một không hai không lặp lại trong tâm lý (hoặc sinh lý) của cá thể người (cá nhân) hoặc của cá thể động vật.

1.2. Nhân cách

Là tổ hợp những thuộc tính tâm lý của con người biểu hiện bản sắc và giá trị xã hội của người ấy.

Nhân cách của mỗi con người không chỉ có một nét (hay một thuộc tính) hay tổng số thuộc tính, mà là tổ hợp nhiều thuộc tính tâm lý có quan hệ chặt chẽ với nhau, tác động lẫn nhau tạo thành một hệ thống theo một cấu trúc nhất

định. Chẳng hạn tính táo bạo nếu đi kèm với lòng nhân ái sâu sắc sẽ tạo ở con người một nhân cách tốt đẹp. Ngược lại tính táo bạo nếu đi kèm với tính ích kỷ, tàn nhẫn sẽ tạo ra một nhân cách xấu xa.

Trong nhân cách của mỗi con người vừa có cái chung, nhưng đồng thời lại có cái riêng, cái độc đáo mà chỉ có con người đó mới có, tạo ra bản sắc cái riêng biệt, không thể trộn lẫn với một nhân cách nào khác.

Tất cả những thuộc tính tâm lý trong tổ hợp nói trên không chỉ có ý nghĩa riêng trong cuộc sống của từng người, mà những thuộc tính đó phải được thể hiện trong những việc làm, trong cách ứng xử được xã hội đánh giá. Đó chính là giá trị xã hội của mỗi nhân cách.

Như vậy những thuộc tính tâm lý tạo thành nhân cách được thể hiện trên ba cấp độ: Cấp độ một là cấp độ bên trong cá nhân. Cấp độ hai là cấp biểu hiện ra hoạt động và kết quả hoạt động (nằm bên ngoài cơ thể). Cấp độ ba là hình dung, sự đánh giá của người khác về cá nhân đó. Cấp độ một, hai là bộ mặt tâm lý cá nhân. Cấp độ ba là nhân cách nằm trong ý thức xã hội.

2. Cấu trúc của nhân cách

Hai kiểu cấu trúc nhân cách phổ biến:

2.1. Cấu thành từ bốn nhóm

Xu hướng, năng lực, tính cách, khí chất.

* **Xu hướng:** Nói lên phương hướng, chiều hướng phát triển của con người, xác định người đó đi theo hướng nào, từ đâu v.v...

Xu hướng gồm: Nhu cầu, hứng thú, lý tưởng, thế giới quan...nó giữ vai trò chủ đạo hình thành nên động cơ hoạt động của con người, từ đó điều chỉnh, rèn luyện tính cách, khí chất, năng lực.

* **Năng lực:** Nói lên người đó có thể làm gì? Làm đến mức độ nào? Làm với chất lượng ra sao?

* **Tính cách:** Bao gồm hệ thống thái độ đối với xã hội, với bản thân, với lao động, các phẩm chất ý chí, cung cách hành vi.

* **Khí chất:** Biểu hiện tốc độ, cường độ, nhịp độ của các động tác cấu thành hành động, hoạt động tạo thành bức tranh hành vi của mỗi người.

Bốn nhóm này quan hệ chặt chẽ với nhau, tác động lẫn nhau, trong một tổng thể thống nhất tạo nên một nhân cách toàn vẹn.

2.2. Kiểu cấu trúc quy thành hai nhóm

Đó là *Đức* và *Tài*. Diễn tả bằng sơ đồ sau

Đức (đạo đức)		Tài (năng lực)
1. Các phẩm chất xã hội (hay đạo đức chính trị). Thế giới quan, niềm tin, tư tưởng, lập trường, quan điểm, thái độ chính trị, thái độ lao động... đặc biệt là biểu tượng giá trị xã hội. 2. Các phẩm chất cá nhân (hay đạo đức - tư cách). Các tính (tâm tính, tính nết, tính tình, tính khí) các thói, các thú... 3. Các phẩm chất thuộc ý chí của cá nhân. Tính mục đích, tính quyết đoán, kiên trì, chịu đựng... hoặc trái lại. 4. Các cung cách ứng xử hay tác phong.	Ý THỨC BẢN NGÃ (tự ý thức)	1. Các năng lực: Tổ chức, vận động quần chúng, thuyết phục, gây lòng tin, tạo uy tín... 2. Các năng lực giao lưu cá nhân: Dễ thiện cảm, ứng đối nhanh, tính nhạy cảm về tâm lý... 3. Các năng lực chung: Óc quan sát, óc thông minh, óc tháo vát... 4. Các năng lực chuyên biệt (hay chuyên môn): Thiết kế, tính toán, ngoại ngữ, nghệ thuật, nghiên cứu khoa học....

Trẻ nhỏ dưới 3 tuổi chưa hề có cấu trúc nhân cách, vì lúc đó các hiện tượng tâm lý còn mờ nhạt, rời rạc chưa liên kết với nhau thành một cấu trúc. Có thể gọi sự phát triển tâm lý của trẻ ở giai đoạn này là tiền nhân cách.

Đến tuổi lên ba, trẻ bắt đầu nhận thức được bản thân mình, bằng cách tách mình ra khỏi người khác. Lúc này trẻ bắt đầu nhận ra rằng mình là một người

riêng biệt, khác với người khác, có nhu cầu riêng, ý thích riêng...Trên thực tế nó đã làm được một số việc tự phục vụ. Cấu trúc nhân cách bắt đầu xuất hiện cùng với sự xuất hiện ý thức bản ngã. Cấu trúc đó lúc đầu còn sơ sài mong manh. Các thành phần trong đó vừa chưa đầy đủ, vừa chưa rõ nét còn hoà quện vào nhau, chưa tách bạch rõ rệt. Cần phải trải qua một quá trình phát triển lâu dài, cấu trúc nhân cách mới dần dần được ổn định, cho đến lúc trưởng thành (thường là 17, 18 tuổi) cấu trúc nhân cách mới được định hình về căn bản.

Câu hỏi ôn tập

1. Hoạt động là gì? Em hãy nêu sự khác biệt giữa hoạt động của con người với hành vi bản năng của con vật? Trình bày hai hình thái của hoạt động, sự nhập tâm. Cho thí dụ minh họa.
2. Giao lưu là gì? Nêu các chức năng của giao lưu. Cho thí dụ minh họa.
3. Em hiểu nhân cách là gì? Cho thí dụ minh họa. Hãy trình bày kiểu cấu trúc nhân cách Đức - Tài?

Bài tập thực hành

Hãy phân tích cấu trúc hoạt động học tập của giáo sinh Trung học Sư phạm Mẫu giáo - Nhà trẻ Hà Nội, chỉ ra quá trình hình thành, phát triển và mối quan hệ giữa các thành tố đó.

Chương 3

NHỮNG QUY LUẬT CƠ BẢN CỦA SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ TRẺ EM

I. SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ TRẺ

Để hiểu rõ thế nào là sự phát triển tâm lý trẻ, trước hết cần làm sáng tỏ sự phát triển là gì theo nguyên lý phát triển Mác - Lênin.

1. Sự phát triển là gì?

Sự phát triển là quá trình phức tạp, trong đó không những có sự biến đổi không ngừng về số lượng còn có sự biến đổi sâu sắc về chất lượng. Những yếu tố cũ già cỗi bị tiêu diệt và nhường chỗ cho sự xuất hiện yếu tố mới. Nguồn gốc của sự phát triển là sự triển khai và giải quyết mâu thuẫn bên trong bản thân sự vật, hiện tượng.

Chẳng hạn: sự phát triển của cây non thành cây trưởng thành, nó không chỉ tăng về số lượng lá, rễ, cành, tăng thể tích, chiều cao, độ dài của thân, rễ, lá... mà còn là sự chuyển biến từ trạng thái, giai đoạn này sang trạng thái giai đoạn khác. Sự chuyển biến này dường như thành linh, nhảy vọt, nhưng thực ra nó là kết quả của cả một quá trình chuẩn bị lâu dài về lượng. Nguồn gốc của sự biến đổi này là sự liên tục triển khai và giải quyết mâu thuẫn giữa một bên là nhu cầu về dinh dưỡng, nước, ánh sáng... với một bên là khả năng cung cấp của thân, rễ, lá, cành...

2. Sự phát triển tâm lý trẻ là gì?

Hiện tượng tâm lý là một trong số những loại hiện tượng trong hiện thực khách quan, nên sự phát triển tâm lý cũng tuân theo quy luật phát triển nói chung, nhưng vẫn mang nét đặc trưng riêng của nó, đó là: *Quá trình hình thành*

cái mới trong tâm lý trẻ, là quá trình lĩnh hội kinh nghiệm lịch sử xã hội bằng chính hoạt động của mình, dưới sự hướng dẫn của người lớn, trong hoàn cảnh sống của xã hội loài người.

Hiện tượng tâm lý người khác với các hiện tượng khác. Tâm lý người phản ánh hiện thực khách quan, nên sự phát triển tâm lý trẻ có nghĩa là sự biến đổi về lượng và chất trong sự phản ánh hiện thực khách quan, biểu hiện ở nội dung, tính chất, mức độ phản ánh ngày một phong phú hơn, sâu sắc hơn, đi sâu vào bản chất sự vật, hiện tượng hơn, những phẩm chất tâm lý ngày càng hoàn thiện hơn, đồng thời có những phẩm chất mới xuất hiện ngay trong quá trình phát triển.

Thí dụ: Sự phát triển tri giác của trẻ, chính là sự biến đổi trong nội dung, tính chất, mức độ phản ánh những thuộc tính cụ thể của đối tượng tri giác, biểu hiện ở đối tượng tri giác ngày càng được mở rộng hơn, nội dung phong phú hơn, đầy đủ hơn, chính xác hơn, có sự chuyển từ tri giác đại thể tổng quát sang xem xét sự vật hiện tượng một cách tỉ mỉ theo kế hoạch nhất định, từ tri giác không chủ định đến tri giác có chủ định. Trong quá trình phát triển tri giác các yếu tố mới trong trí nhớ, tưởng tượng, tư duy, ngôn ngữ... của trẻ được hình thành làm cho nhận thức thế giới xung quanh của trẻ sâu sắc hơn, khái quát hơn, phản ánh cái bản chất hơn.

Sự phát triển tâm lý trẻ không diễn ra tự nó một cách ngẫu nhiên, nó có nguyên nhân từ chính quá trình sống của đứa trẻ trong điều kiện cụ thể và mâu thuẫn và trong mối quan hệ muôn màu muôn vẻ của nó với thế giới xung quanh tạo ra cuộc sống của nó.

Ta biết, trẻ mới lọt lòng đã có một cấu trúc cơ thể đầy đủ hình thành trong thời gian còn ở trong bụng mẹ, bao gồm có bộ xương, bắp thịt, não, các bộ máy phân tích, cơ quan vận động giúp cho trẻ có khả năng tiếp xúc sớm với môi trường xung quanh. Cơ thể trẻ muốn sống và phát triển thì phải thường xuyên trao đổi chất giữa cơ thể và môi trường, nhờ quá trình đồng hoá và dị hoá mà cơ thể trẻ hình thành những thuộc tính mới, cấu tạo, chức năng của các cơ quan biến đổi. Sự biến đổi này của cơ thể lại làm thay đổi mối quan hệ qua lại giữa cơ thể và môi trường.

Ngoài kiểu trao đổi trên, trong sự tiếp xúc hàng ngày của trẻ với người khác, có kiểu trao đổi khác giữa trẻ với môi trường, đặc biệt là môi trường xã hội - đó là sự trao đổi kinh nghiệm lịch sử - xã hội nhờ cơ chế nhập tâm mà tâm lý, ý thức của trẻ được phát triển. Đây là kiểu trao đổi đặc trưng của con người, nó chỉ diễn ra trong hoàn cảnh sống xã hội. Như Macarencô nói rằng, tất cả đều giáo dục trẻ: Người, vật, sự vật nhưng trước hết và nhiều hơn hết là con người. Muốn cho sự tiếp xúc của trẻ với môi trường xung quanh có tác dụng phát triển trẻ thì điều quan trọng là người lớn - là người có nhiều kinh nghiệm hơn, hiểu biết nhiều hơn, khéo léo hơn phải biết tổ chức hướng dẫn sự tiếp xúc đó theo kế hoạch của mình, trong đó người lớn phải phát hiện và giúp đỡ trẻ giải quyết một cách đúng đắn những mâu thuẫn thường nảy sinh giữa một bên là yêu cầu của nhà giáo dục và một bên là khả năng của trẻ, giữa cái cũ và nhu cầu mới của trẻ... Cứ mỗi một lần trẻ cố gắng giải quyết thì mâu thuẫn sẽ được giải quyết đúng đắn trẻ sẽ phát triển, những thuộc tính tâm lý mới, những nét tính cách mới được hình thành.

Như vậy sự phát triển tâm lý trẻ với nét đặc trưng phân tích trên nó diễn ra trong mối quan hệ qua lại với các yếu tố sinh học, nền văn hoá xã hội, hoạt động cá nhân, giáo dục. Những mối quan hệ này mang tính khách quan, tất yếu, phổ biến nên nó là những quy luật cơ bản của sự phát triển tâm lý trẻ.

II. NHỮNG QUY LUẬT CƠ BẢN CỦA SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ TRẺ

1. Quy luật về mối quan hệ giữa điều kiện sinh học và sự phát triển tâm lý trẻ

1.1. Điều kiện sinh học

Điều kiện sinh học: Là toàn bộ những cấu tạo và chức năng cơ thể mỗi đứa trẻ sinh ra đã được kế thừa từ thế hệ trước thông qua gen. Trong đó quan trọng là cấu tạo hệ thần kinh, não - đặc biệt là vỏ não, các giác quan... Chức năng hoạt động của chúng như: Chức năng hoạt động của não, các cơ quan phân tích, cơ quan phát âm, v.v... (gọi tắt là yếu tố bẩm sinh di truyền).

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

Điều kiện sinh học là tiền đề vật chất quan trọng để nảy sinh và phát triển tâm lý trẻ.

Ta biết tâm lý là chức năng của vỏ não. Ngay từ khi lọt lòng, đứa trẻ đã có một hệ thần kinh của con người, có bộ não có khả năng trở thành cơ quan hoạt động cực kỳ phức tạp - là điều kiện cần thiết để tiếp xúc với môi trường xung quanh, có khả năng học tập để từ đó có khả năng hình thành và phát triển tâm lý, nhân cách. Có nhiều thực nghiệm của các nhà khoa học đã chứng minh điều này, điển hình là thực nghiệm của nhà tâm lý học động vật Xô viết (cũ) N. N. Ladughina-cốtx bà đã nuôi con hắc tinh tinh con đến bốn tuổi trong gia đình mình đặt tên Iôni. Iôni được sống thoải mái, tự do, nó có đủ mọi thứ đồ dùng, đồ chơi của con người và bà “mẹ nuôi” đã tìm mọi cách cho nó quen sử dụng các đồ dùng, dạy nó giao lưu bằng ngôn ngữ. Toàn bộ quá trình phát triển của nó được ghi lại một cách tỉ mỉ vào nhật ký.

Mười năm sau, bà sinh được cậu con trai đặt tên là Rudi, bà cũng quan sát rất kỹ quá trình phát triển của Rudi cho đến năm lên bốn tuổi. So sánh sự phát triển của Iôni và Rudi bà phát hiện thấy có sự giống nhau rất rõ rệt trong những biểu hiện vui chơi và cảm xúc, nhưng đồng thời cũng thấy nổi bật lên một sự khác biệt có tính nguyên tắc. Hắc tinh tinh không thể đi theo tư thế thẳng đứng và giải phóng hai tay khỏi chức năng đi lại trên mặt đất. Mặc dù nó bắt chước được nhiều hành động của con người, nhưng sự bắt chước đó không dẫn đến chỗ lĩnh hội đúng đắn và hoàn thiện các kỹ xảo có liên quan với việc sử dụng các vật dùng hàng ngày và các công cụ: nó chỉ nắm được bề ngoài các hành động chứ không nắm được ý nghĩa của những hành động đó. Chẳng hạn con hắc tinh tinh con thường hay bắt chước hành động đóng đinh bằng búa, nhưng khi thì đập búa không đủ mạnh, khi thì nó giữ đinh không đứng thẳng, khi thì đập búa vào cạnh đinh. Kết quả là nó chưa lần nào đóng được một cái đinh. Hắc tinh tinh con không đủ khả năng hiểu những trò chơi mang tính chất thiết kế sáng tạo. Cuối cùng là nó thiếu hẳn xu hướng bắt chước các âm ngôn ngữ và lĩnh hội các từ. Trong khi đó Rudi (con trai bà) đã học được những điều đó một cách dễ dàng.

Vì vậy muốn có tâm lý người trước hết phải có não người, không có não người không thể có tâm lý người. Sự phát triển bình thường của cơ thể nói chung, của cấu tạo và hoạt động thần kinh nói riêng là điều kiện cần thiết để phát triển tâm lý trẻ.

Bên cạnh những thuộc tính chung cho tất cả mọi người, cũng có những khác biệt giữa trẻ này với trẻ khác về mầm mống bẩm sinh, di truyền thường gọi là tư chất giúp cho việc phát triển những năng lực chuyên biệt dễ dàng hơn. Thí dụ: Tai âm thanh (nhạc) làm tiền đề phát triển năng lực âm nhạc hoặc mắt hội họa là tiền đề phát triển năng lực hội họa...

Vì vậy chăm lo phát triển thể lực cho trẻ, bảo vệ những giác quan đặc biệt như bảo vệ não, hệ thần kinh không chỉ là nhiệm vụ giáo dục thể lực mà còn tạo điều kiện thuận lợi cho sự phát triển tâm lý trẻ. Ngoài ra giáo viên cần quan tâm bồi dưỡng kịp thời năng khiếu trẻ.

Não đứa trẻ và não con vật non còn có sự khác biệt nhau nữa là não con vật non đã được đặt sẵn phần lớn những hình thức hành động được truyền lại nhờ di truyền. Còn não đứa trẻ không chứa sẵn nét hành vi, phẩm chất tâm lý người, phần lớn não trẻ còn trong trắng sẵn sàng tiếp nhận và củng cố những cái do cuộc sống và giáo dục mang lại cho trẻ. Hơn nữa các nhà khoa học đã chứng minh được rằng quá trình hình thành não của động vật về cơ bản kết thúc trước lúc lọt lòng. Còn con người thì khác, quá trình phát triển của não còn tiếp tục sau khi lọt lòng và phụ thuộc vào điều kiện sống, điều kiện nuôi dưỡng và điều kiện xã hội sau này. Vì vậy không còn nghi ngờ gì nữa trẻ sơ sinh không phải bắt đầu cuộc sống của mình bằng con số không nhưng tất cả những yếu tố sinh học thuộc về mầm mống bẩm sinh di truyền chỉ tạo điều kiện tiền đề vật chất, tạo những khả năng để phát triển sau này của tâm lý trẻ chứ nó không quyết định. Chính điều kiện sống và giáo dục là các điều kiện không chỉ diễn đây "các trang trong trắng" của não trẻ mà còn ảnh hưởng đến chính bản thân cấu tạo của não nữa.

2. Quy luật về mối quan hệ giữa nền văn hoá xã hội và sự phát triển tâm lý trẻ

2.1. Nền văn hoá xã hội

Cũng như mọi sinh vật khác, con người là một bộ phận của vũ trụ, chịu sự chi phối của thế giới tự nhiên, nhưng cao hơn hẳn các sinh vật khác con người có lao động, sống thành xã hội, bằng chính lao động của mình con người đã sáng tạo ra một thế giới riêng của mình, một thế giới tinh thần, đó chính là nền văn hoá xã hội, là thành tựu con người đạt được trong suốt tiến trình lịch sử loài người để hoàn thiện chính mình và hoàn thiện xã hội.

Thường ta chia nền văn hoá thành hai hình thái:

- Nền văn hoá vật chất gồm những sản phẩm vật chất: Công cụ sản xuất, đồ vật con người tạo ra, nhà cửa...

- Nền văn hoá tinh thần gồm những sản phẩm tinh thần như: Tác phẩm văn học nghệ thuật, những phát minh khoa học, truyền thống văn hoá, phong tục tập quán, các mối quan hệ xã hội...

Sự phân chia này chỉ mang tính chất tương đối vì cái gọi là văn hoá vật chất cũng chứa đựng giá trị tinh thần, cái gọi là văn hoá tinh thần bao giờ cũng được giữ trong cái “vỏ” vật chất.

Nền văn hoá xã hội chứa đựng toàn bộ kinh nghiệm xã hội lịch sử loài người, những tri thức, những kỹ năng và phẩm chất tâm lý đặc trưng của con người, phong tục tập quán, truyền thống dân tộc... tạo thành môi trường xã hội nuôi dưỡng đời sống tinh thần và vật chất của con người.

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

Nền văn hoá xã hội quyết định sự phát triển tâm lý trẻ.

Nền văn hoá xã hội là nguồn gốc, nội dung của sự phát triển tâm lý trẻ. Khác với sinh vật khác, loài người có khả năng “di truyền văn hoá”, nhưng khả năng này chỉ diễn ra trong môi trường xã hội, chỉ có trong môi trường xã hội trẻ mới được tiếp xúc với con người, trước hết là người lớn, thông qua người lớn trẻ được tiếp xúc với kinh nghiệm xã hội lịch sử, những tri thức, những kỹ năng, kỹ xảo, phẩm chất tâm lý người, mới hình thành tâm lý người, mới trở thành người. Thực tế những trường hợp em bé sống trong hang thú rừng, trường hợp trẻ được thú dữ nuôi đã chứng tỏ điều này. Vào đầu thế kỷ 20 nhà tâm lý học Ấn Độ Rít - xinh được tin ở gần một thôn nọ xuất hiện hai con vật kỳ dị giống người nhưng đi bằng bốn chân. Một hôm vào buổi sáng, Rít - xinh dẫn đầu một tốp thợ săn nấp ở gần một hang sói và thấy sói mẹ dắt lũ con đi dạo chơi, trong bầy đó có hai em bé gái, một em chừng tám tuổi, một em chừng một tuổi rưỡi, ông đã mang hai em bé đó về nhà cố gắng nuôi dạy. Hai em bé chạy bằng cả hai tay hai chân, trông thấy người thì hoảng sợ lẫn trốn, găm gù và đêm rống lên như sói. Em nhỏ Amala đã chết sau đó một năm. Em lớn Camala sống cho đến năm mười bảy tuổi. Trong thời gian chín năm, về cơ bản

em đã bỏ được những tập quán sói lang nhưng khi vội vã đi bằng cả hai chân hai tay. Về thực chất, Camala vẫn chưa nắm được ngôn ngữ, khó khăn lắm mới dạy em sử dụng được cả thảy 40 từ. Như vậy mặc dù hai em sinh ra mang cấu tạo, chức năng cơ thể con người nhưng không được sống trong môi trường xã hội loài người không thể có tâm lý người. Tâm lý người không thể nảy sinh nếu không có điều kiện sống của con người.

Trình độ văn hoá xã hội, quan hệ xã hội quy định nội dung, trình độ phát triển tâm lý trẻ. Chính trình độ văn hoá của những người sống xung quanh trẻ, mức độ phong phú và tinh xảo của phương tiện sống, tính chất quan hệ xã hội trẻ tiếp xúc, biến động xã hội đều chi phối nội dung, trình độ phát triển tâm lý trẻ. Qua kết quả nghiên cứu các đại biểu của bộ lạc sống lối sống nguyên thủy thấy có sự khác biệt đáng kinh ngạc giữa tâm lý của họ với tâm lý người văn minh hiện đại, nhưng sự khác biệt này không phải là biểu hiện của những đặc điểm bẩm sinh nào đó. Chẳng hạn nhà dân tộc học người Pháp Vêla đã tiến hành cuộc thám hiểm ở một vùng hẻo lánh thuộc vùng Paragoay nơi có bộ lạc Goayakin cư trú, họ sống cuộc sống du canh du cư, thức ăn chính của họ là mật ong rừng, họ có ngôn ngữ rất thô sơ và không tiếp xúc với ai hết. Vêla cũng như nhiều người trước ông, không được may mắn gặp gỡ người Goayakin vì hề thấy đoàn thám hiểm đến gần là họ vội vàng lẩn đi ngay. Một hôm, ở một trạm trú họ vừa rời đi, đoàn thám hiểm tìm thấy một em bé gái chừng hai tuổi, có lẽ họ bỏ quên lại trong lúc vội vàng. Vêla đưa em bé này về Pháp gửi mẹ mình nuôi dạy. Hai mươi năm sau, người phụ nữ trẻ ấy đã trở thành nhà bác học dân tộc học, nắm ba thứ ngôn ngữ.

Mỗi dân tộc, mỗi địa phương có điều kiện sống tự nhiên khác nhau, địa lý khác nhau vì vậy họ có lối sống lao động khác nhau đã hình thành nên những phong tục tập quán, truyền thống văn hoá khác nhau, tạo nên nền văn hoá mang bản sắc dân tộc, vùng miền. Tất cả điều đó đều ảnh hưởng đến tâm lý, nhân cách trẻ.

Nền văn hoá xã hội tác động đến trẻ bằng hai con đường:

2.2.1. Con đường tự phát

Là tác động của các yếu tố của nền văn hoá xã hội trong môi trường sống tới trẻ một cách ngẫu nhiên, không theo mục đích, kế hoạch đặt ra trước.

Ví dụ: Hàng ngày mỗi lần cho trẻ ngủ mẹ hát để ru trẻ ngủ chứ không có ý định là dạy trẻ hát bài hát đó, nhưng tự nhiên trẻ nghe nhiều lần mà thuộc bài hát đó. Mỗi lần trẻ khát nước, mẹ lấy cốc rót nước vào cho trẻ uống, không có ý thức là dạy trẻ, dần dần mỗi lần khát nước trẻ chỉ cốc đòi lấy nó, rót nước vào cho trẻ uống. Thấy bố hút thuốc, cũng bắt chước lấy điếu thuốc đưa lên miệng giống bố. Nghe thấy trẻ khác nói bậy cũng nói theo...

Bằng con đường tự phát trẻ có thể tiếp thu cái hay, cái dở do cuộc sống đem lại.

2.2.2. Con đường tự giác

Là tác động của các yếu tố của nền văn hoá trong môi trường sống tới trẻ một cách có mục đích, có kế hoạch, theo phương pháp nhất định nhằm hình thành ở trẻ những phẩm chất tâm lý, nhân cách phù hợp với yêu cầu xã hội.

Thí dụ: Cô giáo tổ chức hoạt động vui chơi cho trẻ nhằm lựa chọn mối quan hệ xã hội, đồ dùng đồ chơi... chứa đựng nền văn hoá xã hội có lợi cho sự phát triển trẻ, tổ chức hướng dẫn cho trẻ tiếp xúc với chúng nhằm hình thành tâm lý nhân cách trẻ theo mục tiêu giáo dục. Bằng con đường này trẻ tiếp thu nền văn hoá xã hội một cách có chọn lọc, có hệ thống thúc đẩy phát triển nhân cách tốt nhất, đáp ứng yêu cầu xã hội. Đây chính là con đường giáo dục.

Đối với trẻ mầm non (từ lọt lòng đến 6 tuổi) *văn hoá gia đình đóng vai trò đặc biệt đối với sự phát triển trẻ*. Gia đình là một tế bào của xã hội, là môi trường xã hội gần gũi trẻ, là sự thể hiện một phần của xã hội rộng lớn. Trong gia đình gồm một số người có lứa tuổi khác nhau, giới tính khác nhau, tính tình khác nhau, khí chất khác nhau, có vị trí vai trò xã hội khác nhau, họ quan hệ với nhau, với trẻ không như nhau tạo nên những mối quan hệ phong phú đa dạng về tính chất, nội dung, hình thức thể hiện. Gia đình còn là môi trường phong phú về các đồ vật, vật nuôi, cây trồng. Vì vậy qua người lớn trong gia đình, trẻ có điều kiện được tiếp xúc với thế giới xung quanh, với kinh nghiệm xã hội lịch sử loài người để học làm người.

Gia đình là môi trường xã hội được tạo dựng nên trên cơ sở tình yêu thương ruột thịt, mọi người quan tâm lẫn nhau, đùm bọc lẫn nhau. Trong gia đình, trẻ được nuôi dạy theo phương thức đặc biệt. Đó là phương thức giáo dục gia đình: Gia đình nuôi dạy trẻ bằng tình yêu thương ruột thịt, điều đó tạo ở trẻ một cảm

giác an toàn về tâm lý và thể chất, trẻ mới mạnh dạn tiếp xúc, thăm dò thế giới xung quanh, tác động lên thế giới xung quanh để phát huy khả năng tâm sinh lý đang nảy nở ở trẻ.

Người lớn dạy trẻ bằng giao tiếp trực tiếp, thường xuyên, vừa làm vừa chăm sóc trẻ vừa hướng dẫn trẻ, sai đâu trực tiếp sửa đấy, trẻ hỏi- mẹ đáp, dạy trong tình huống cụ thể, dạy ở mọi lúc, mọi nơi, dạy một cách tự nhiên nhẹ nhàng.

Người lớn chăm sóc dạy trẻ dựa trên đặc điểm riêng của từng trẻ và phù hợp với trẻ. Là điều kiện phát triển cá tính của trẻ.

Giáo dục gia đình mang tính tổng hợp nuôi dạy kết hợp đan xen tự nhiên, khéo léo, cho con ăn có thể trò chuyện, bảo ban nhiều điều, cho con ngủ, hát bài dân ca, đọc thơ giàu hình tượng đầy nhạc tính, ngồi chơi mẹ có thể kể chuyện cho trẻ nghe... Qua phương thức giáo dục gia đình mẹ đưa trẻ vào thế giới văn hoá gia đình, được trẻ thừa nhận, thực hiện hàng ngày một cách tự nhiên, nó in sâu vào tâm hồn trẻ như thiên tính thứ hai. Nó theo trẻ suốt cuộc đời.

3. Quy luật về mối quan hệ giữa hoạt động, giao lưu và sự phát triển tâm lý trẻ

Ta đã phân tích vai trò quyết định của nền văn hoá xã hội đối với sự phát triển tâm lý trẻ, nhưng không phải tất cả các yếu tố của nền văn hoá xã hội đều quyết định sự phát triển tâm lý trẻ, mà chỉ có sự vật nào, hiện tượng nào (yếu tố nào của nền văn hoá xã hội) mà trẻ tác động tới nó, giao lưu với nó thì nó mới tác động đến trẻ và hình thành tâm lý trẻ. Vì vậy để “nên” người trẻ phải tự hoạt động và giao lưu với mọi người, với thế giới xung quanh để lĩnh hội kinh nghiệm xã hội - lịch sử.

3.1. Hoạt động và giao lưu có vai trò quyết định trực tiếp đối với sự phát triển tâm lý trẻ

Hoạt động của con người tiến hành theo nguyên tắc gián tiếp, tức là tiến hành bởi công cụ - là những đồ vật do con người tạo ra, nó chứa đựng kinh nghiệm lịch sử - xã hội loài người (tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, phẩm chất tâm lý người). Vì vậy hoạt động là điều kiện để phát triển tâm lý trẻ. Chỉ thông qua hoạt động và giao lưu trẻ mới tiếp xúc với đồ vật, với con người - đó là những

đối tượng chứa đựng kinh nghiệm lịch sử - xã hội loài người, mang tâm lý người, trẻ mới lĩnh hội được kinh nghiệm lịch sử loài người.

Hoạt động tâm lý (hoạt động bên trong) có nguồn gốc từ hoạt động thực tiễn bên ngoài, được xây dựng theo mẫu hoạt động bên ngoài, theo cơ chế nhập tâm chuyển từ ngoài vào trong mà hoạt động tâm lý được hình thành. Vì vậy, hoạt động chính là phương tiện để phát triển tâm lý. Chỉ có qua quá trình hoạt động trẻ mới lĩnh hội được hệ thống các hành động bên ngoài và nhờ cơ chế nhập tâm các hành động bên trong (hành động tâm lý) được hình thành.

Tâm lý là cái điều hành hoạt động, vì vậy hoạt động không chỉ là điều kiện, là phương tiện phát triển tâm lý trẻ mà còn là nơi bộc lộ tâm lý, chỉ có qua hoạt động và giao lưu mới thể hiện được tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, phẩm chất tâm lý cá nhân có ưu, nhược gì, cá nhân và người xung quanh mới đánh giá được mình, giúp cá nhân điều chỉnh tâm lý hoàn thiện hơn.

Tóm lại: Hoạt động và giao lưu là phương tiện, là điều kiện của sự phát triển tâm lý trẻ, đồng thời còn là nơi bộc lộ tâm lý. Vì vậy muốn phát triển tâm lý và hình thành nhân cách cho trẻ thì phải đưa trẻ vào những hoạt động nhất định, tổ chức cho trẻ được trực tiếp tham gia vào các hoạt động với nội dung và hình thức phong phú, đa dạng, phù hợp với nhu cầu hứng thú của trẻ.

3.2. Hoạt động chủ đạo

Trong cuộc sống con người có thể tham gia nhiều hoạt động, nhưng trong mỗi một giai đoạn vị trí của các hoạt động khác nhau, có hoạt động là chủ đạo có ý nghĩa hơn cả đối với sự phát triển tâm lý trẻ còn các hoạt động khác ít có ý nghĩa hơn, chỉ giữ vai trò thứ yếu.

Hoạt động chủ đạo có đặc điểm sau:

- Là hoạt động có đối tượng mới, do vậy nó làm biến đổi về chất trong tâm lý trẻ (tạo ra cấu tạo mới trong tâm lý) chi phối toàn bộ đời sống tâm lý trẻ, làm cho các quá trình tâm lý được cải tổ, được tổ chức lại.

- Là hoạt động có khả năng chi phối các hoạt động khác diễn ra trong giai đoạn đó.

Với những đặc điểm trên mà hoạt động chủ đạo đã tạo ra những nét tâm lý đặc trưng cho mỗi giai đoạn phát triển trẻ.

Thí dụ: Ở lứa tuổi mẫu giáo, hoạt động vui chơi là hoạt động chủ đạo có đối tượng là chức năng xã hội của người lớn và những hành động hoạt động, những mối quan hệ qua lại giữa họ với nhau trong hoạt động (trước đây đối tượng của trẻ là hoạt động với đồ vật). Chính hoạt động này đã hình thành ở trẻ cấu tạo tâm lý mới trong nhân cách - khả năng tự ý thức, hình thành ở trẻ những nét tâm lý đặc trưng của lứa tuổi: Tính mục đích của các quá trình tâm lý, dễ xúc cảm và tính hình tượng. Nghĩa là làm cho tâm lý trẻ biến đổi về chất. Hoạt động vui chơi chi phối các dạng hoạt động học tập, lao động làm cho chúng mang dáng dấp hoạt động vui chơi.

Mỗi một giai đoạn phát triển có một hoạt động nhất định đóng vai trò chủ đạo. Chẳng hạn ở trẻ mầm non:

- Lọt lòng - 15 tháng hoạt động giao lưu xúc cảm trực tiếp là hoạt động chủ đạo.

- 15 - 36 tháng hoạt động với đồ vật là hoạt động chủ đạo.

- 3 - 6 tuổi hoạt động vui chơi là hoạt động chủ đạo.

Chính vì mỗi giai đoạn phát triển có một hoạt động nhất định đóng vai trò chủ đạo nên điều quan trọng là nhà giáo dục phải phát hiện và nắm vững hoạt động chủ đạo của từng độ tuổi để tập trung nỗ lực hình thành hoạt động ấy khi còn non yếu, để hoạt động đó phát huy tối đa tác dụng mạnh mẽ của nó trong sự phát triển tâm lý trẻ, thúc đẩy cái mới phát triển tức là tạo ra sự phát triển tâm lý trẻ.

4. Quy luật về mối quan hệ giữa giáo dục và sự phát triển tâm lý trẻ

4.1. Giáo dục

Thực chất là quá trình người lớn tổ chức và hướng dẫn toàn bộ cuộc sống và hoạt động của trẻ theo mục đích kế hoạch, theo phương pháp nhất định nhằm truyền đạt và lĩnh hội kinh nghiệm lịch sử xã hội và hình thành phẩm chất tâm lý cho thế hệ trẻ.

4.2. Vai trò của giáo dục đối với sự phát triển tâm lý trẻ

Giáo dục đóng vai trò chủ đạo đối với sự phát triển tâm lý trẻ. Tâm lý mang bản chất xã hội lịch sử, trẻ phát triển được là nhờ lĩnh hội kinh nghiệm xã hội, nắm các dạng hoạt động muôn màu muôn vẻ đặc trưng cho con người. Chính

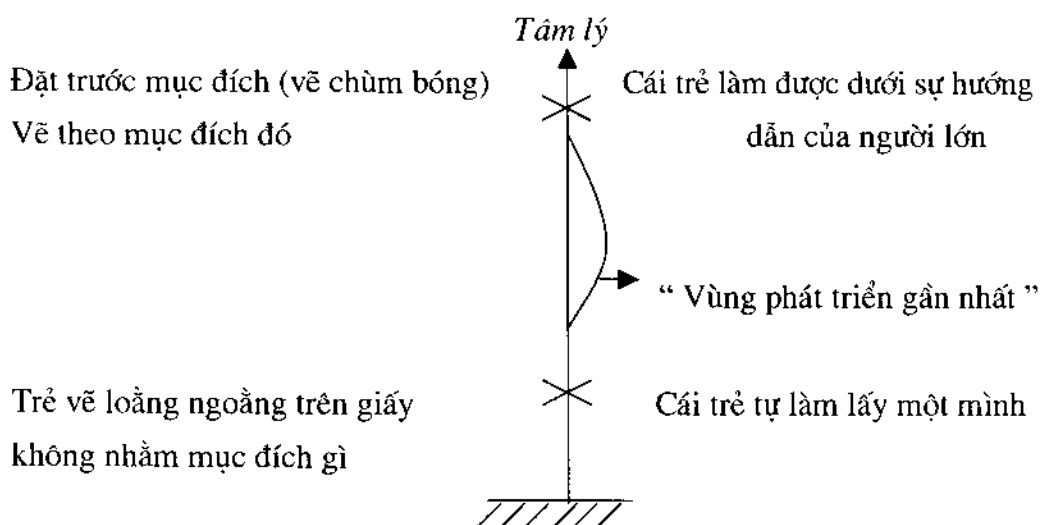
giáo dục truyền đạt cho trẻ những kinh nghiệm xã hội và các dạng hoạt động ấy. Như vậy giáo dục đi trước sự phát triển kéo nó theo mình. Có nghĩa là giáo dục không theo đuôi sự phát triển mà luôn tính đến trình độ đạt được hiện tại nhưng không dừng lại ở đó mà biết sẽ đưa sự phát triển tới đâu, bước theo sau như thế nào.

Chẳng hạn ta thấy trẻ chơi với búp bê: ru búp bê, xúc bột cho bú búp bê. Chơi với nồi: biết bắc nồi lên bếp, quấy bột... Có nghĩa là trẻ đã biết chơi với đồ chơi theo đúng nghĩa của nó. Thì bước tiếp theo phải là chuyển sang nhận vai và hành động theo vai mình nhận (là cái trẻ chưa làm được). Như vậy giáo dục phải bắt đầu dạy trẻ nhận vai chơi và thực hiện các hành động chơi theo đúng vai mình nhận. Làm như vậy giáo dục đã đẩy sự phát triển tâm lý trẻ lên.

Vai trò này chỉ đạt được khi giáo dục dựa vào "vùng phát triển gần nhất" của trẻ, đồng thời tạo ra "vùng phát triển gần nhất mới" làm tiền đề cho bước phát triển tiếp theo. Như vậy giáo dục đã nâng tâm lý trẻ lên trình độ mới

"Vùng phát triển gần nhất" của trẻ là độ chênh lệch giữa những cái trẻ có thể làm được theo sự hướng dẫn của người lớn với những cái trẻ tự làm lấy một mình.

Thí dụ:



Độ lớn của vùng phát triển gần nhất là một chỉ tiêu quan trọng đánh giá tiềm năng phát triển của trẻ vào lúc đó.

Mỗi bước mới trong quá trình dạy học và giáo dục phải biết sử dụng “vùng phát triển gần” nhất của đứa trẻ và đồng thời tạo ra một “vùng phát triển gần nhất” mới làm tiền đề cho sự dạy học và giáo dục tiếp theo sau này.

Ví dụ: Khi dạy trẻ quan sát thế giới xung quanh ta phải sử dụng khả năng tri giác hiện tại của trẻ (tri giác không chủ định gắn liền với hoạt động), khả năng chú ý của trẻ (chú ý không chủ định), tính bền vững của chú ý, khả năng ngôn ngữ của trẻ, thao tác tư duy, những tri thức và biểu tượng đã có của trẻ để đặt ra nhiệm vụ hướng dẫn trẻ: Tri giác tỉ mỉ, có kế hoạch và xây dựng phương pháp, hình thức tổ chức hướng dẫn trẻ quan sát một cách cẩn thận chu đáo. Đến lượt nó tạo ra sự chuyển biến rõ rệt trong sự phát triển tâm lý trẻ, biểu tượng về thế giới xung quanh nảy sinh trong đầu trẻ đầy đủ hơn, phong phú hơn, chính xác hơn, hình thành tính mục đích của các quá trình tâm lý, ngôn ngữ phát triển phong phú hơn, giao tiếp thành thạo hơn tạo tiền đề cho phát triển tư duy ở mức độ cao hơn, tư duy trực quan hình tượng làm tiền đề cho sự phát triển tư duy trừu tượng - làm cơ sở chuyển sang một hình thức dạy học mới.

Vì giáo dục đi trước sự phát triển, mở đường cho sự phát triển tâm lý nên nó có thể quyết định hướng phát triển các quá trình tâm lý, dẫn tới hình thành những phẩm chất tâm lý nhất định và điều chỉnh những phẩm chất tâm lý đã hình thành trước đây.

Nói như vậy tuyệt nhiên không có nghĩa là giáo dục là vạn năng có thể tự mình muốn dạy trẻ cái gì cũng được mà nó phải tính đến các yếu tố khác của sự phát triển tâm lý trẻ. Thông qua việc tổ chức hướng dẫn các hoạt động giáo dục mà tham gia điều khiển, điều chỉnh các yếu tố của sự phát triển để đảm bảo điều kiện tối ưu cho sự phát triển tâm lý trẻ. Cụ thể:

4.2.1. Với yếu tố bẩm sinh di truyền

- Giáo dục phát hiện bồi dưỡng năng khiếu, phát huy tư chất tốt.

Ví dụ: Thông qua tổ chức hướng dẫn cho trẻ làm quen với tác phẩm văn học, làm quen âm nhạc, tạo hình... mà cô giáo phát hiện trẻ có năng khiếu kể chuyện, âm nhạc, vẽ nặn... Từ đó tổ chức bồi dưỡng năng khiếu đó của trẻ.

- Giáo dục còn hạn chế yếu tố tiêu cực của bẩm sinh di truyền bằng phương pháp giáo dục đặc biệt.

Ví dụ: Trẻ mù dạy bằng chữ nổi. Trẻ câm điếc dạy nói bằng ký hiệu tay. Nhờ đó trẻ vẫn có thể giao tiếp với mọi người xung quanh và học tập được.

4.2.2. Với yếu tố nền văn hoá xã hội

Giáo dục lựa chọn các hoạt động và tổ chức các hoạt động nào chứa đựng những quan hệ xã hội thuận lợi phù hợp với trẻ, ngăn ngừa hạn chế những quan hệ xã hội tiêu cực bất lợi cho sự phát triển theo mục tiêu giáo dục.

Ví dụ: Trẻ mẫu giáo mong muốn được làm như người lớn nhưng khả năng có hạn chưa thể làm như người lớn được, cô giáo đã tổ chức cho trẻ tiếp xúc, quan sát tìm hiểu cuộc sống, hoạt động của người lớn xung quanh trẻ, tổ chức cho trẻ chơi mà trung tâm là trò chơi đóng vai theo chủ đề qua đó trẻ được nhập vào các mối quan hệ của người lớn, trải nghiệm những mối quan hệ đó, được thực hiện hành động, hoạt động của người lớn trong xã hội, tạo cho trẻ có điều kiện giải quyết những mâu thuẫn nảy sinh ở trẻ. Đồng thời trong quá trình trẻ chơi có những hành vi tiêu cực như: người bán hàng có thái độ thiếu văn minh, nói năng thiếu hoà nhã... cô gợi ý, chỉ bảo trẻ biết được hành vi của người bán hàng phải thể hiện văn minh lịch sự hoà nhã như thế nào.

4.2.3. Với hoạt động

Giáo dục đưa trẻ vào hoạt động có tính giáo dục, hình thành ở trẻ động cơ tương ứng với với hoạt động, tổ chức hoạt động để biến yêu cầu nhiệm vụ giáo dục thành mục đích, nội dung hoạt động của trẻ. Chính trong quá trình trẻ hoạt động theo chương trình, kế hoạch do người lớn tổ chức hướng dẫn mà nét tâm lý của trẻ được hình thành. Vì vậy giáo dục cần tổ chức hướng dẫn hoạt động cho trẻ một cách khoa học phù hợp với yêu cầu giáo dục để phát huy hết tác dụng giáo dục. Trong quá trình tổ chức hướng dẫn hoạt động cho trẻ giáo dục theo dõi, đánh giá hoạt động của trẻ giúp trẻ làm đúng yêu cầu đề ra, củng cố những hành vi tốt, phát hiện uốn nắn những sai sót của trẻ trong quá trình hoạt động giúp trẻ hiểu mình một cách đầy đủ, đúng đắn hơn, góp phần hình thành ý thức bản ngã ở trẻ.

Điều quan trọng của việc hướng dẫn trẻ hoạt động là phải chú ý đến việc hình thành những hành động định hướng và sử dụng tối đa các dạng hoạt động đặc trưng ở trẻ trong mỗi giai đoạn lứa tuổi, để tạo ra sự chuyển biến và thúc đẩy tâm lý trẻ phát triển. Có nghĩa là hình thành ở trẻ những hành động tham gia vào định hướng các hoạt động có đối tượng, trò chơi, tập vẽ, thiết kế... Đó là những hành động nhằm vạch rõ những thuộc tính của đối tượng và khả năng sử dụng chúng trong hoạt động có đối tượng, nhằm phân tích các đối tượng, hiện tượng, sự kiện, hành vi của con người được phản ánh trong trò chơi, tranh vẽ nhằm xây dựng những ý đồ thiết kế tranh vẽ, trò chơi và tìm ra phương thức thực hiện ý đồ đó.

Việc dạy các hành động bên ngoài của các dạng hoạt động của trẻ (cách vẽ, cách thiết kế, sử dụng các đồ dùng đồ chơi) cũng cần thiết không kém, vì không có những hành động đó thì hoạt động không thể tiến hành được. Nhưng trong mọi trường hợp đều không được biến nó thành mục đích cuối cùng, không được tách rời nó với các hành động định hướng nếu không sẽ biến nó thành dạy đối phó trước mắt, ép đũa trẻ bắt chước theo khuôn mẫu của cô giáo, không kích thích được tính tích cực, tự lực của trẻ, không có tác dụng phát triển tâm lý trẻ.

Khi giao cho trẻ những nhiệm vụ, bài toán phức tạp đòi hỏi phải nhận thức, ta phải dạy trẻ về phương pháp và biện pháp nhận thức, dạy khảo sát một cách có kế hoạch các sự vật và phát hiện, so sánh các thuộc tính của chúng, rút ra những kết luận và áp dụng các kết quả thu được vào hoạt động của mình. Ngoài ra tất cả các dạng hoạt động cần đưa vào nhiều yếu tố sáng tạo hơn thúc đẩy trẻ phát triển các trò chơi có chủ đề, sáng tác tranh vẽ và công trình xây dựng theo ý đồ của mình.

Nhưng ta biết rằng sự hình thành các hành động định hướng bắt đầu từ lĩnh hội chúng dưới hình thức bên ngoài, sau đó hành động bên ngoài đó mới trở thành hành động bên trong, theo cơ chế nhập tâm chuyển từ ngoài vào trong. Vì vậy phải dạy trẻ phương thức sử dụng những phương tiện và biện pháp bên ngoài nào giúp trẻ định hướng trong các điều kiện hoàn thành các nhiệm vụ nào đó. Chẳng hạn dạy trẻ xây dựng hình tháp, thì hành động định hướng bên ngoài mà trẻ phải nắm được là làm sao ướm các vòng với nhau, để xác định

vòng nào lớn nhất trước khi bắt đầu lắp chúng vào cọc. Khi dạy các hình thức hoạt động sáng tạo khác nhau (vẽ, nặn, xây dựng-lắp ghép...) và cả khi những bài tập mang tính chất học tập, người ta dạy trẻ sử dụng những mẫu về hình dạng, màu sắc khác nhau, và cả thước đo khác nhau cho phép trẻ dùng hành động bên ngoài (đặt lên, kê bên cạnh) vạch rõ được thuộc tính của đối tượng.

Để có thể tham gia điều khiển, điều chỉnh các yếu tố của sự phát triển một cách có hiệu quả, phù hợp với mục tiêu giáo dục, người giáo viên cần nắm vững mục đích, chương trình, kế hoạch giáo dục. Nắm chắc nguyên tắc, cách tổ chức hướng dẫn hoạt động giáo dục và nắm chắc đặc điểm tâm sinh lý lứa tuổi trẻ.

5. Quy luật phát triển không đồng đều

5.1. Sự phát triển không đồng đều diễn ra ở mỗi đứa trẻ trong những chặng đường phát triển

Quá trình phát triển tâm lý của mỗi cá nhân đứa trẻ diễn ra không đồng đều, có thời kỳ chuyển biến tương đối chậm, từ từ, trong thời gian đó trẻ vẫn giữ nguyên nét tâm lý cơ bản. Có thời kỳ biến đổi rõ rệt, nhảy vọt, có liên quan đến sự diệt vong, mất đi những nét tâm lý cũ, xuất hiện những nét tâm lý mới, có khi khiến người xung quanh không nhận ra được trẻ nữa. Những chuyển biến nhảy vọt đó gọi là đột biến trong sự phát triển. Chúng xuất hiện ở tất cả mọi trẻ sống trong điều kiện giống nhau xấp xỉ vào cùng một lứa tuổi cho phép ta chia thời kỳ thơ ấu thành một số giai đoạn lứa tuổi. Tất cả các trẻ em trong cùng một giai đoạn lứa tuổi phát triển tâm lý có những nét tâm lý cơ bản chung là thái độ của trẻ đối với thế giới xung quanh, là hứng thú của trẻ và các dạng hoạt động bắt nguồn từ các nhu cầu hứng thú đó. Từ đó ta có sự phân định các giai đoạn lứa tuổi mầm non theo hoạt động chủ đạo như sau:

- Từ lọt lòng đến 15 tháng gọi là tuổi hài nhi, hoạt động chủ đạo là giao lưu xúc cảm trực tiếp.
- Từ 15 tháng đến 36 tháng gọi là tuổi ấu nhi, hoạt động chủ đạo là hoạt động với đồ vật.
- Từ 3 đến 6 tuổi gọi là tuổi mẫu giáo, hoạt động chủ đạo là hoạt động vui chơi (trung tâm là trò chơi đóng vai theo chủ đề).

Ý nghĩa thực tiễn của cách phân chia này, là tạo điều kiện cho việc xác lập những biện pháp giáo dục thích hợp cho từng giai đoạn phát triển và cho sự liên hệ giữa chúng.

Cách phân chia này chỉ là tương đối, giới hạn tuổi các giai đoạn có thể thay đổi tùy theo trình độ phát triển kinh tế xã hội mỗi nước, mỗi vùng, phong tục tập quán... nét tâm lý riêng mỗi cá nhân.

Trong tiến trình phát triển của trẻ còn thấy những giai đoạn phát cảm của một vài chức năng tâm lý, là giai đoạn có điều kiện thuận lợi nhất cho sự phát triển các chức năng đó. Đặc biệt là sự chín muồi của hệ thần kinh. Chẳng hạn ở trẻ từ 2 đến 5 tuổi là thời kỳ phát cảm ngôn ngữ, sự phát triển ngôn ngữ diễn ra cực kỳ nhanh. Xuất hiện thời kỳ phát cảm có nghĩa là xuất hiện một khả năng mới. Vì vậy người lớn cần phát hiện đúng thời kỳ phát cảm của trẻ để giúp trẻ luyện tập thành thục. Nếu phát hiện sớm hơn thì có hại, chậm hơn thì bỏ mất thời cơ.

5.2. Sự phát triển không đồng đều diễn ra trong sự phát triển của nhiều trẻ

Trong sự phát triển tâm lý của trẻ có sự khác biệt căn bản giữa trẻ này và trẻ khác trong nhịp độ phát triển tâm lý, nhịp độ nắm từng dạng hoạt động, nhịp độ phát triển các quá trình tâm lý, phẩm chất tâm lý.

Bên cạnh những khác biệt trong nhịp độ phát triển, ở trẻ còn bộc lộ những khác biệt trong phẩm chất tâm lý cá nhân như hứng thú, các nét tính cách và năng lực...

Thí dụ: Có trẻ ham hiểu biết. Có trẻ hay cáu gắt, nổi nóng. Có trẻ điềm tĩnh, tốt bụng hay có trẻ có năng lực âm nhạc, vẽ...

Việc xác định nguyên nhân của sự khác biệt này có ý nghĩa quan trọng trong việc xác định cách đối xử cá biệt trong công tác giáo dục.

Ta biết rằng những mầm mống bẩm sinh (tư chất) ở trẻ giúp cho sự phát triển những năng lực chuyên biệt hay những trẻ em có khuyết tật ở não như bệnh di truyền, đầu óc kém phát triển, chấn thương lúc sơ sinh đều dẫn đến tình trạng phát triển tâm lý chậm, trong trường hợp nghiêm trọng có thể dẫn tới không phát triển tâm lý được. Tuy nhiên những đặc điểm bẩm sinh di truyền chỉ tạo những điều kiện tốt hơn hay xấu hơn cho sự phát triển của trẻ. Còn bản thân các năng lực cũng như những phẩm chất tâm lý thì được hình thành trong quá trình sống do ảnh hưởng của giáo dục. Sự khác biệt trong tâm lý những trẻ khác nhau còn do tính tích cực hoạt động của trẻ, sống trong cùng một môi trường nhưng những đứa trẻ khác nhau sẽ lựa chọn tác động của môi trường khác nhau.

Vì vậy trong quá trình giáo dục trẻ cần phải chú ý đến đặc điểm cá nhân để lựa chọn tác động giáo dục phù hợp với đặc điểm cá nhân để cá nhân đạt trình độ phát triển đủ cao. Đồng thời can thiệp tích cực vào sự phát triển của trẻ, khuyến khích những phẩm chất tốt, uốn nắn những phẩm chất chưa tốt.

Câu hỏi ôn tập

1. Em hiểu thế nào về sự phát triển tâm lý trẻ? Cho ví dụ minh họa.
2. Trình bày các quy luật của sự phát triển tâm lý trẻ. Cho thí dụ minh họa. Đề ra yêu cầu giáo dục cần thiết.

Bài tập thực hành

1. Bằng hiểu biết về lý luận đã học hãy giải thích các hiện tượng sau:

- Hiện tượng hai em bé Amala chừng 1 tuổi rưỡi và Camala chừng 8 tuổi, được nhà tâm lý học ấn Độ tên là Rít - xinh tìm thấy trong bầy sói (mô tả ở trang 37): Có cấu tạo chức năng cơ thể con người nhưng lại có hành vi, tâm lý sói. Khi mang về nuôi trong xã hội loài người em Camala sống được đến 17 tuổi. Trong 9 năm đó về cơ bản em đã bỏ được tập quán lang sói, nhưng khi vội vã đi bằng cả hai tay hai chân, khó khăn lắm mới dạy em sử dụng được 40 từ.

- Hiện tượng em bé gái 2 tuổi thuộc bộ lạc Goayakin ở vùng Paragoay mà nhà dân tộc học tên là Vê - la tìm thấy (bộ lạc đó họ sống theo kiểu du canh du cư, thức ăn chính là mật ong rừng, họ có ngôn ngữ rất thô sơ, không tiếp xúc với ai hết) và gửi mẹ mình ở Pháp nuôi dạy (mô tả trong trang 37 - 38). Hai mươi năm sau vẫn trở thành nhà bác học dân tộc học, nắm 3 thứ ngôn ngữ.

2. Bằng lý luận và thực tiễn hãy giải thích và chứng minh câu nói sau: "Đi một ngày đàng, học một sàng khôn".

3. Hãy quan sát và mô tả lại biểu hiện tâm lý khác nhau của hai trẻ trong một nhóm tuổi khi cùng tham gia hoạt động vui chơi. Hãy giải thích nguyên nhân của sự khác biệt đó.

Phần hai

SỰ PHÁT TRIỂN HOẠT ĐỘNG TÂM LÝ TRẺ TRƯỚC TUỔI HỌC

* Mục tiêu:

Giúp giáo sinh lĩnh hội được những khái niệm cơ bản nhất của hoạt động tâm lý người: Ngôn ngữ, cảm giác, tri giác, trí nhớ, tư duy, tưởng tượng, xúc cảm tình cảm, ý chí.

Giúp giáo sinh lĩnh hội được một cách hệ thống sự phát triển từng hoạt động tâm lý trẻ từ lọt lòng đến 6 tuổi theo quan điểm hoạt động. Hình thành cho giáo sinh những kỹ năng nhận biết, phân tích và tổng hợp, khái quát những biểu hiện khả năng và kỹ năng hoạt động tâm lý ở mỗi giai đoạn phát triển tâm lý trẻ qua hành vi hoạt động của trẻ, trong các hoạt động giáo dục.

Trong phần này có đề cập đến một trạng thái tâm lý luôn đi kèm theo quá trình tâm lý nhận thức, ảnh hưởng lớn đến kết quả hoạt động của chúng. Đó là trạng thái chú ý, nhằm giúp giáo sinh nắm được khái niệm cơ bản nhất của chú ý, đặc điểm phát triển chú ý của trẻ mầm non, trên cơ sở đó giáo sinh hiểu sự phát triển hoạt động nhận thức của trẻ một cách đầy đủ hơn, sâu sắc hơn.

Hình thành cho giáo sinh kỹ năng vận dụng những hiểu biết trên vào việc lựa chọn nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động giáo dục cho trẻ đúng vai trò chủ đạo của giáo dục.

Hình thành cho giáo sinh lòng yêu trẻ, muốn gần trẻ, tìm hiểu trẻ để giáo dục trẻ đạt hiệu quả tốt.

Chương 4

HOẠT ĐỘNG NGÔN NGỮ

I. KHÁI NIỆM CHUNG VỀ HOẠT ĐỘNG NGÔN NGỮ

Trong lịch sử phát triển loài người ngôn ngữ là một trong hai yếu tố cơ bản thúc đẩy con người thoát khỏi thế giới động vật. F.Ăngghen đã viết: Sau lao động và đồng thời với lao động là ngôn ngữ - Đó là hai động lực chủ yếu đã ảnh hưởng đến bộ óc vượn làm cho bộ óc đó dần dần chuyển thành bộ óc người.

Trong sự phát triển của trẻ cùng với yếu tố hoạt động, ngôn ngữ là yếu tố cơ bản ảnh hưởng trực tiếp đến sự phát triển tâm lý, nhân cách trẻ.

1. Ngôn ngữ là gì?

Ngôn ngữ là khái niệm dùng để chỉ một hệ thống các ký hiệu ngữ âm có ý nghĩa chung đối với một cộng đồng người và có quy tắc về phát âm, ngữ nghĩa và ngữ pháp nhất định để thống nhất sử dụng trong cộng đồng người ấy. Ta thường hay gọi hệ thống các ký hiệu đó là tiếng nói (tiếng Việt, tiếng Anh, tiếng Nga...).

Các ký hiệu ngữ âm có tính chất hai mặt: Mặt nội dung và mặt ý nghĩa của nó. Thí dụ khi ta dùng từ “cốc” để chỉ cái cốc cụ thể với hình dạng, kích thước, màu sắc, chất liệu, phương thức sử dụng phù hợp với đặc điểm đó của nó (là mặt nội dung của từ “cốc”). Mặt khác từ “cốc” còn tồn tại với ý nghĩa như một danh từ có tính khái quát trừu tượng cao, đặc trưng cho tất cả các đồ vật có dấu hiệu và chức năng tương tự.

2. Hoạt động ngôn ngữ là gì?

Hoạt động ngôn ngữ là quá trình trong đó con người sử dụng một thứ tiếng nói (ngôn ngữ), để truyền đạt và lĩnh hội những kinh nghiệm lịch sử xã hội hoặc để thiết lập nên những mối quan hệ giao lưu hay ngầm nghĩ.

Như vậy hoạt động ngôn ngữ và ngôn ngữ là hai khái niệm khác biệt nhau, nhưng không tách rời nhau, ngôn ngữ là công cụ là phương tiện của hoạt động ngôn ngữ. Nên ngôn ngữ là tiếng nói chung cho một cộng đồng người (một sắc tộc, bộ tộc, một dân tộc...). Hoạt động ngôn ngữ là tiếng nói riêng của mỗi người nó mang tính chất riêng của mỗi người, nó phản ánh đặc điểm giải phẫu sinh lý và đặc điểm tâm lý của người nói.

Ngôn ngữ là đối tượng nghiên cứu của ngôn ngữ học còn hoạt động ngôn ngữ là đối tượng nghiên cứu của tâm lý học. Tâm lý học nghiên cứu những đặc điểm hoạt động ngôn ngữ của con người trong những điều kiện khác nhau (ở mỗi người, mỗi lứa tuổi, trong các tình huống cụ thể).

3. Chức năng cơ bản của ngôn ngữ và hoạt động ngôn ngữ

3.1. Ngôn ngữ là phương tiện cho sự tồn tại, truyền đạt và lĩnh hội những kinh nghiệm lịch sử xã hội của nhân loại (hay của một cộng đồng người)

Một phần lớn những kinh nghiệm lịch sử xã hội loài người được ghi lại nhờ ngôn ngữ. Không có hoạt động ngôn ngữ thì trẻ em không lĩnh hội được văn hoá, tức không thể nên người được.

3.2. Ngôn ngữ là phương tiện để giao tiếp giữa người với người trong xã hội

Hoạt động giao tiếp có thể tiến hành bằng cử chỉ nét mặt, điệu bộ... Nhưng nhiều hơn hết, có hiệu quả hơn hết vẫn là bằng ngôn ngữ. Ngôn ngữ cho phép con người thể hiện tình tế, phong phú những điều mình cần truyền đạt tiếp thu, những tư tưởng tình cảm... trong khi giao tiếp với nhau.

3.3. Ngôn ngữ là phương tiện để hoạt động trí tuệ, để tư duy

Khi suy xét một sự việc nào đó ta tự đặt ra cho mình những câu hỏi, đặt ra các giả thiết, các suy luận khác nhau để rút ra những kết luận hay hình thành những khái niệm. Để làm được việc đó nhất thiết con người phải hoạt động

ngôn ngữ. Không có hoạt động ngôn ngữ thì không thể tiến hành tư duy và hoạt động trí tuệ được.

3.4. Ngôn ngữ là phương tiện điều khiển, điều chỉnh hành vi và cải tổ các chức năng tâm lý của con người

Chính điều này làm cho nó khác xa tâm lý con vật. Trong hoạt động hàng ngày con người dùng ngôn ngữ để định hướng, lập kế hoạch cho những hành động của mình, bắt hành vi phục tùng mục đích nhất định, biến hành động bột phát thành hành động tự giác có ý thức.

Nhờ có ngôn ngữ các chức năng tâm lý người, từ những chức năng đơn giản nhất (như cảm giác, tri giác...) đến những chức năng phức tạp (như tình cảm tư duy...) đều được cải tổ, biến đổi về chất, làm cho đời sống tâm lý con người cao hơn hẳn đời sống tâm lý động vật.

Do đó việc phát triển hoạt động ngôn ngữ cho trẻ được coi là một mặt phát triển quan trọng nhất trong thời thơ ấu.

4. Các dạng hoạt động ngôn ngữ

4.1. Ngôn ngữ nói

Là dạng hoạt động ngôn ngữ chủ yếu, các dạng hoạt động ngôn ngữ khác như ngôn ngữ viết đều được xây dựng theo mẫu của ngôn ngữ nói.

Tùy theo hoàn cảnh hoạt động ngôn ngữ mà có thể chia thành hai hình thức: Ngôn ngữ đối thoại và ngôn ngữ độc thoại.

4.1.1. Ngôn ngữ đối thoại

Dùng trong khi giao tiếp với người khác, nó mang tính chất trò chuyện giữa những người cùng trò chuyện với nhau. Trong đa số trường hợp ngôn ngữ đối thoại ít có tính chất suy tính trước, ít có tính chủ định vì khi nói chuyện với nhau ít khi người ta đặt ra một chương trình chặt chẽ về những điều sẽ nói, mà ít nhiều còn phụ thuộc vào lời phát biểu của người kia. Như vậy những người nói chuyện với nhau thúc đẩy lẫn nhau một cách tự nhiên theo tình huống và bằng cách đó người ta duy trì cuộc chuyện trò chung. Do đó ngôn ngữ đối thoại còn mang tính chất tình huống, trong nhiều trường hợp còn gọi là ngôn ngữ tình huống. Khi nói chuyện, người ta thường dựa vào tình huống xảy ra lúc đó.

Nhiều khi không cần trình bày thật đầy đủ mạch lạc mà những người đối thoại vẫn hiểu nhau được. Ngôn ngữ đối thoại còn được bổ sung bằng những phương tiện phụ như giọng nói, vẻ mặt, cử chỉ, điệu bộ làm tăng khả năng truyền cảm của lời nói.

4.1.2. Ngôn ngữ độc thoại

Chỉ diễn ra ở một chủ thể, (chỉ có một người nói) khác với ngôn ngữ đối thoại, ngôn ngữ độc thoại phải suy tính trước, có kế hoạch và người nói thực hiện kế hoạch một cách có ý thức. Ngôn ngữ độc thoại thường dùng để kể chuyện, giảng bài, báo cáo... Ngôn ngữ độc thoại nhằm mục đích nói cho người khác nghe nên khi nói cần phải rõ ràng, mạch lạc, đầy đủ. Do đó ngôn ngữ độc thoại mang tính chủ định, tính tích cực cao hơn ngôn ngữ đối thoại.

Trong quá trình phát triển ngôn ngữ trẻ, ngôn ngữ đối thoại nảy sinh sớm hơn ngôn ngữ độc thoại.

Cũng như ngôn ngữ đối thoại, ngôn ngữ độc thoại thường được bổ sung bằng phương tiện phụ như giọng điệu, cử chỉ... làm tăng sức truyền cảm của lời nói.

4.2. Ngôn ngữ viết

Dùng chữ viết để diễn đạt điều muốn “nói” với người khác. Nó có nhiều điểm giống ngôn ngữ nói (văn tự của chúng ta được cấu tạo bởi những âm thanh của ngôn ngữ nói). Do không có điều kiện về tình huống cũng như việc sử dụng các phương tiện phụ trong ngôn ngữ nói, nên ngôn ngữ viết đòi hỏi phải có bố cục chặt chẽ hợp lý, nội dung rõ ràng, mạch lạc. Người viết phải sử dụng mọi phương tiện của văn tự để thể hiện đầy đủ nội dung cần nói và biểu hiện sắc thái tình cảm của người nói.

Vì vậy ngôn ngữ viết mang tính tổ chức và tính chủ động cao, phải vào lớp 1 hầu hết trẻ em mới bắt đầu có ngôn ngữ viết.

4.3. Ngôn ngữ bên trong hay ngôn ngữ thầm

Ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết đều là ngôn ngữ bên ngoài dùng để giao lưu với người khác

Ngôn ngữ bên trong được phát triển trên cơ sở ngôn ngữ bên ngoài được sử dụng để tự nói với bản thân, nên nó được gọi là ngôn ngữ thầm.

Vì ngôn ngữ thậm không được bộc lộ bằng lời nói hay chữ viết mà chỉ bộc lộ bằng những ý nghĩ, những dự định nên nó có tính chất tình huống, được rút gọn và thường là một phác họa cho một chương trình hành động (chân tay hay trí óc). Nó còn được sử dụng như một khâu chuẩn bị cho hoạt động nói và hoạt động viết.

II. ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN HOẠT ĐỘNG NGÔN NGỮ CỦA TRẺ LỨA TUỔI MẦM NON

1. Đặc điểm phát triển hoạt động ngôn ngữ của trẻ nhà trẻ (lột lòng - 36 tháng)

1.1. Đặc điểm phát triển hoạt động ngôn ngữ của trẻ hài nhi (lột lòng - 15 tháng)

Nhu cầu giao lưu xúc cảm trực tiếp là cơ sở xuất hiện sự bắt chước âm thanh trong ngôn ngữ con người ở trẻ hài nhi.

Ở cuối tháng thứ 2 đầu tháng thứ 3 trẻ nảy sinh “phức cảm hớn hở” - Là phản ứng xúc cảm tích cực khi giao lưu với người xung quanh, trạng thái xúc cảm làm trẻ tích cực hơn trong giao lưu với người xung quanh, trẻ bắt đầu yên lặng, lắng nghe người lớn nói với nó, chú ý theo dõi hành vi của người lớn, thử bắt trước cử động và âm thanh của người lớn.

Sau 3 tháng trẻ luôn phát ra những âm thanh “gừ gừ”. Âm thanh này phát ra mạnh hơn khi người lớn cúi xuống gần trẻ. Khi trẻ phát ra những âm thanh thì đồng thời trẻ cũng lắng nghe những âm thanh đó, có khi nó bắt chước âm thanh tự mình phát ra ngẫu nhiên khá lâu. Khoảng tháng thứ 4 trẻ bắt chước khá rõ nhịp điệu của các âm được phát ra như: ư - ư - ư ; a - a - a. Đây chính là hình thức trò chơi âm thanh ở trẻ, có tác dụng luyện bộ máy phát âm.

Khoảng tháng thứ 6 - 7 trong tiếng bi bô của trẻ phát ra một dãy âm vận, được tạo bởi nguyên âm có thanh được kết hợp với phụ âm lặp đi lặp lại thành vần như: a - pa - pa ; a - ba - ba. Việc phát ra những âm thanh bập bẹ này làm trẻ thích thú, nhiều khi trẻ kéo dài trong suốt thời gian thức. Điều này có ý nghĩa quan trọng trong sự hoàn thiện dần cách sử dụng môi lưỡi và hơi thở diễn ra song song với tiếng bập bẹ chuẩn bị cho việc học nói sau này.

Giữa tuổi hài nhi, trong giao lưu với trẻ người lớn thường hay hướng tri giác nhìn và nghe của trẻ vào đối tượng và hành vi mà họ nhắc tới nên khoảng tháng

7 - 8 trẻ đã bắt đầu liên kết các tổ hợp âm thanh nhất định với ấn tượng mà trẻ đã nhận được hoặc với hành động trả lời của mình. Ví dụ:

- Ta bế trẻ đến chỗ đồng hồ ở trên bàn chỉ cho trẻ xem đồng hồ và nói “đồng hồ” nhiều lần như vậy, sau đó khi nghe thấy tiếng nói “đồng hồ” lập tức trẻ quay đầu nhìn về phía đồng hồ để trên bàn. Thậm chí nếu ta cất đồng hồ chỗ khác trẻ vẫn quay đầu nhìn về phía chỗ cũ vẫn để đồng hồ.

- Mỗi lần bế trẻ ra cửa đi chơi ta nói “đi chơi nào” dần dần chỉ nghe thấy tiếng “đi chơi” (trong bất kỳ tình huống nào), lập tức trẻ nhào về phía người nói và lái người ra phía cửa.

Đây là phản ứng chung của trẻ với cấu trúc nhịp độ âm điệu của từ và lời nói của người xung quanh chứ chưa phải là sự hiểu nghĩa của từ hoặc lời nói.

Đến cuối năm thứ nhất đã xuất hiện mối liên hệ giữa tên đối tượng và chính đối tượng, thể hiện ở sự tìm kiếm đối tượng và chỉ ra đúng đối tượng mà người lớn hỏi. Đây là hình thức đầu tiên của sự thông hiểu ngôn ngữ

Cuối năm thứ nhất trẻ nói được khoảng 4 đến 10 từ. Thường là những từ chỉ người, vật, đồ vật quen thuộc gần gũi trẻ và hành vi đơn giản nhất.

Tuy nhiên từ với trẻ chỉ là hệ thống tín hiệu thứ nhất (chỉ người, vật... cụ thể). Để trẻ có thể lĩnh hội được từ mang ý nghĩa khái quát là hệ thống tín hiệu thứ hai thì người lớn cần phải cho trẻ hoạt động nhiều với đồ vật cùng tên nhưng khác nhau về màu sắc, hình dạng, độ lớn...

Thường vốn từ trẻ hiểu được phát triển nhanh hơn vốn từ trẻ nói được. Cùng với sự thông hiểu lời nói của người lớn và việc nói những từ đầu tiên, trẻ cũng luôn hướng về người lớn đòi hỏi họ giao tiếp với mình và muốn biết tên gọi của những đồ vật mới ngày càng nhiều. Nếu trong quá trình chăm sóc giáo dục trẻ người lớn tăng cường giao tiếp với trẻ bằng lời nói và yêu cầu trẻ tập nói những từ đơn giản thì sẽ thúc đẩy hoạt động ngôn ngữ của trẻ phát triển nhanh chóng.

Như vậy đến cuối tuổi hai sự lĩnh hội ngôn ngữ của trẻ đã có tính tích cực và trở thành một trong những phương tiện quan trọng để mở rộng khả năng giao tiếp của trẻ với người lớn.

1.2. Đặc điểm phát triển hoạt động ngôn ngữ của trẻ ấu nhi (15 tháng - 36 tháng)

Hứng thú của trẻ đối với đồ vật, sự vật, các thuộc tính của chúng, cách hành động với đối tượng ngày càng tăng. Kích thích trẻ luôn hướng tới người lớn, mong muốn họ giúp đỡ, làm nảy sinh ở trẻ nhu cầu giao tiếp bằng ngôn ngữ. Bên cạnh đó việc tích lũy các biểu tượng trong hoạt động với đồ vật tạo cơ sở để trẻ lĩnh hội nghĩa của từ.

Sự phát triển hoạt động ngôn ngữ của trẻ ấu nhi diễn ra theo hai hướng: hoàn thiện sự thông hiểu nghĩa lời nói của người lớn và sự phát triển ngôn ngữ tích cực.

1.2.1. Hoàn thiện sự thông hiểu nghĩa lời nói của người lớn

Kỹ năng xác lập mối quan hệ giữa từ với những đối tượng và hành động được diễn đạt bằng các từ đó không được hình thành ngay lập tức ở trẻ, mà được hình thành theo trình tự sau:

Đầu tiên trẻ hiểu lời nói của người lớn qua tín hiệu hành động (động tác, nét mặt, ngữ điệu, tình huống giao tiếp). Ví dụ: Người lớn nói với trẻ “bắt tay nào” và làm động tác bắt tay trẻ, trẻ sẽ nhanh chóng học được hành động đáp lại. Ở đây trẻ không chỉ phản ứng với lời nói mà với toàn bộ tình huống.

Vì vậy để giúp trẻ hiểu đúng nghĩa của từ người lớn nói cần kết hợp lời nói đó với hành động.

Sau một tuổi rưỡi trẻ hiểu lời nói không cần qua tín hiệu hành động. Nhưng thực hiện hành động theo lời chỉ dẫn dễ dàng hơn nhiều so với việc ngừng hành động đã bắt đầu.

Đến ba tuổi những lời chỉ dẫn của người lớn mới bắt đầu điều chỉnh hành vi của trẻ trong những điều kiện khác nhau. Sự thông hiểu lời nói của trẻ được biến đổi về chất, trẻ không chỉ hiểu những từ riêng biệt mà còn có thể thực hiện những hành động có đối tượng theo lời yêu cầu của người lớn. Trẻ bắt đầu thích thú nghe mọi câu chuyện của người lớn xem người lớn nói gì, trẻ thích nghe các truyện cổ tích, truyện ngắn, những bài thơ.

Việc nghe và hiểu lời chỉ dẫn vượt ra ngoài tình huống giao tiếp, nó tạo khả năng sử dụng ngôn ngữ như là phương tiện cơ bản để nhận thức hiện thực vừa sức với kinh nghiệm trực tiếp của trẻ.

1.2.2. Sự phát triển ngôn ngữ tích cực

Sau một tuổi rưỡi ngôn ngữ tích cực phát triển nhanh chóng.

Vốn từ tăng nhanh. Cuối hai tuổi trẻ có khoảng 300 từ, cuối ba tuổi trẻ có khoảng 1300 từ.

Ngôn ngữ của trẻ 1 tuổi giống với ngôn ngữ của người lớn. Người ta gọi nó là ngôn ngữ “tự trị”, trẻ sử dụng những từ mà người lớn thường không dùng. Những từ này có ba nguồn gốc. Thứ nhất: Là do người lớn thường nghĩ nói với trẻ để trẻ dễ hiểu hơn, những từ này được truyền khẩu từ thế hệ này qua thế hệ khác. Thứ hai: Ngôn ngữ “tự trị” của trẻ gồm những từ bị bóp méo do chưa có thính giác âm vị đầy đủ nên vô tình biến đổi hình thức âm thanh của từ. Thứ ba: Bản thân đứa trẻ cũng nghĩ ra những từ riêng của mình. Nếu được giáo dục đúng đắn ngôn ngữ “tự trị” của trẻ sẽ mau chóng mất đi. Nếu khuyến khích ngôn ngữ “tự trị” sẽ tồn tại rất lâu. Vì vậy người lớn cần yêu cầu trẻ phát âm rõ ràng từng từ, rèn cách phát âm cho trẻ để thính giác âm vị trẻ được hoàn thiện dần. Đồng thời ngôn ngữ của cô phải chuẩn xác về từ và phát âm.

Cùng với sự phát triển vốn từ, và chính xác hoá việc phát âm các từ, trẻ ấu nhi còn lĩnh hội được ngữ pháp của tiếng mẹ đẻ. Lúc đầu trẻ dựa vào từ rồi rạc để diễn đạt yêu cầu nguyện vọng của mình. Ví dụ: Trẻ dùng từ “đi” để diễn đạt yêu cầu là mẹ cho con đi chơi.

Sau đó xuất hiện câu ấu trĩ hợp bởi vài từ, các từ xếp cạnh nhau không hợp nhau. Rồi dần dần trẻ nắm được cấu tạo ngữ pháp của tiếng mẹ đẻ. Đến cuối tuổi ấu nhi (3 tuổi) trẻ thực sự nắm được yếu tố ngữ pháp đơn giản. Nhưng cấu trúc ngữ pháp chưa hoàn chỉnh, câu chưa rõ ý, câu cụt, thiếu thành phần. Vì vậy để giúp cho việc nắm ngữ pháp của trẻ được nhanh

chóng hoàn thiện cô giáo và người lớn cần dạy trẻ nói câu đơn giản đủ thành phần.

Tóm lại trong suốt tuổi ấu nhi ý nghĩa của từ được biến đổi, đây là một trong những mặt quan trọng nhất của sự phát triển trí tuệ của trẻ.

2. Đặc điểm phát triển hoạt động ngôn ngữ của trẻ mẫu giáo (3 tuổi - 6 tuổi)

2.1. Sự phát triển vốn từ, ngữ âm, ngữ pháp

Tuổi mẫu giáo hoạt động ngôn ngữ được tiếp tục phát triển mạnh.

- *Vốn từ* tăng lên rất nhiều. Cuối 2 tuổi có khoảng 300 - 400 từ. Đến 7 tuổi có khoảng 3000 - 4000 từ. Tăng về tất cả các loại từ: Danh từ, tính từ, động từ, đại từ, nhưng sử dụng tính từ còn chậm. Nói chung vốn từ đủ dùng trong sinh hoạt hàng ngày. Để phát triển vốn từ cho trẻ cô giáo cần tăng cường cung cấp vốn từ phong phú trong các hoạt động, đặc biệt là hoạt động vui chơi, học tập (tìm hiểu môi trường xung quanh, thơ, truyện).

- *Khả năng phát âm của trẻ*: Do việc giao tiếp bằng ngôn ngữ được mở rộng, tai âm vị thường xuyên được luyện tập tiếp nhận các ngữ âm khi nghe người xung quanh nói, đồng thời cơ quan phát âm cũng được trưởng thành dần. Nên trẻ mẫu giáo nhạy bén trong việc tiếp thu các đặc điểm phát âm của người xung quanh, trẻ hay bắt chước, bắt chước khá nhanh đặc điểm phát âm của họ. Vì vậy trong giao tiếp với trẻ, người lớn đặc biệt là cô giáo cần phát âm chính xác, rõ ràng, mẫu mực cho trẻ học tập.

Do trẻ không biết điều khiển bộ máy phát âm của mình và thính giác ngôn ngữ chưa phát triển đầy đủ, trẻ chưa biết cách phân tích các từ thành những âm thành phần và xác định trình tự âm nên khả năng phát âm của trẻ còn hạn chế, trẻ 3 - 4 tuổi phát âm chưa thành thạo, nhờ ảnh hưởng của công tác giáo dục trẻ nắm được cách phát âm các âm thanh đúng hơn.

Trẻ có thể phát âm khá chính xác các nguyên âm đơn, nguyên âm đôi thì đến cuối tuổi mẫu giáo mới phát âm chính xác. Trẻ hay thay đổi nguyên âm đôi thành nguyên âm đơn. Ví dụ: *Chiếp chiếp* thành *chíp chíp*, *khoanh tay* đổi thành *khanh tay*.

- + Âm vị đầu tiên trẻ phát âm rõ là âm: m, b, v.
- + Âm vị phát âm chưa chính xác, hoặc ít phát âm ở đầu tuổi mẫu giáo là âm: t, d, kh, th, h. Đầu tuổi mẫu giáo thường thay thế các âm vị: Ví dụ:

- Thịt = xít
- Tôm to = chôm cho
- Mẹ Liên = mẹ nhiên

Đến cuối 5 tuổi trẻ mới nắm được đầy đủ cơ bản hệ thống ngữ âm của tiếng mẹ đẻ.

Để trẻ phát âm đúng, cô giáo mẫu giáo cần luyện tập riêng cho trẻ, giúp trẻ phân biệt và lặp lại đúng âm vị khó, dạy trẻ dùng thính giác phân tích các âm vị nghe được.

- *Ngữ pháp*: Trẻ mẫu giáo biết nói đúng tiếng mẹ đẻ ở mức phổ thông. Cấu trúc ngữ pháp tiến dần tới chỗ hoàn thiện. Trẻ 3 - 6 tuổi đã có đủ các loại câu, nhưng chủ yếu là câu đơn (đặc biệt là mẫu giáo bé). Trẻ 4 - 5 tuổi bắt đầu sử dụng câu phức.

2.2. Sự phát triển các chức năng ngôn ngữ

2.2.1. Ngôn ngữ và giao lưu

Một trong những chức năng cơ bản nhất của ngôn ngữ được phát triển ở tuổi mẫu giáo là chức năng giao lưu, ngôn ngữ trở thành phương tiện giao lưu. Trẻ mẫu giáo bé vẫn sử dụng ngôn ngữ tình huống là chủ yếu, ngôn ngữ gắn với tình huống cụ thể những người giao tiếp với trẻ trong tình huống đó mới hiểu được, những người ngoài cuộc không nắm được tình huống thì không thể hiểu nổi.

“Tính tình huống” được thể hiện trong ngôn ngữ trẻ bằng nhiều hình thức đa dạng. Điển hình trong ngôn ngữ tình huống của trẻ là bỏ chủ ngữ, phần lớn chủ ngữ được thay thế bằng đại từ (nó, chúng nó, bà ấy) nếu dựa vào ngữ cảnh thì không thể xác định được các đại từ đó thuộc về ai (hoặc về cái gì). Ngôn ngữ của trẻ cũng chứa nhiều trạng từ, những từ đó không giúp xác định

rõ hơn nội dung của câu nói, làm cho lời nói thiếu sáng sủa. Chẳng hạn trẻ nói: Ở đây, ở vườn bách thú nhớ, ở đây có nhiều con khỉ, ở đây có voi nữa nhớ, ở đây có nhiều cá, ở đây có nhiều người... “Ở đây” trẻ dùng hoàn toàn mang tính hình thức chứ không phải theo nội dung của câu nói.

Nhờ sự giúp đỡ của người lớn xung quanh dần dần trẻ đã biết dùng ngôn ngữ mạch lạc để giao tiếp và dùng ngôn ngữ tình huống đúng lúc.

2.2.2. Ngôn ngữ và tư duy

Ở tuổi mẫu giáo nhờ ngôn ngữ của trẻ đã hoà nhập với tư duy nên ngôn ngữ của trẻ đã biến thành phương tiện đặt kế hoạch và điều chỉnh hành vi thực tiễn của trẻ.

Ở đầu tuổi mẫu giáo ngôn ngữ mình là trung tâm tức là ngôn ngữ xuất hiện trong lúc trẻ hoạt động và nói với chính mình. Trong suốt tuổi mẫu giáo ngôn ngữ mình là trung tâm biến đổi dần, ngôn ngữ của trẻ không chỉ xác nhận những điều trẻ đang làm mà còn chuẩn bị và định hướng cho hoạt động thực tiễn của trẻ, nó diễn đạt tư duy hình tượng của trẻ, tư duy này xuất hiện trước hành động thực tiễn. Đến tuổi mẫu giáo lớn, ngôn ngữ mình là trung tâm chuyển vào bên trong, biến thành ngôn ngữ bên trong. Nếu trong lúc làm việc, trẻ không giao tiếp với ai thì trẻ thường im lặng làm việc, có nghĩa là ngôn ngữ vẫn giữ chức năng “đặt kế hoạch” thầm ở trong đầu.

III. BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN HOẠT ĐỘNG NGÔN NGỮ CHO TRẺ MẦM NON

1) Người lớn, đặc biệt cô mầm non cần giao tiếp thường xuyên bằng lời với trẻ, phát huy tính tích cực phát âm của trẻ (với trẻ 0 - 1 tuổi).

2) Làm cho trẻ hiểu từ, mở rộng vốn từ bằng cách sử dụng tranh ảnh, đồ dùng trực quan để xây dựng mối quan hệ trực tiếp giữa hệ thống tín hiệu thứ nhất và thứ hai. Và tổ chức cho trẻ tham gia hoạt động, đặc biệt là hoạt động vui chơi, hoạt động với đồ vật.

3) Dạy trẻ phát âm đúng, rõ, có ngữ điệu phù hợp với tình cảm của trẻ bằng cách: Sử dụng các hoạt động và các môn học, đặc biệt thơ, truyện... để luyện ngữ âm cho trẻ có hệ thống.

4) Dạy trẻ nói đúng ngữ pháp, sử dụng tốt ngôn ngữ mạch lạc. Bằng cách tổ chức trẻ tham gia hoạt động, đặc biệt hoạt động vui chơi và học tập (thơ, truyện, tìm hiểu môi trường xung quanh), trong đó cần tạo tình huống để trẻ đối thoại với nhau, giúp trẻ sử dụng câu đơn, câu phức phù hợp với nội dung và hoàn cảnh và tập kể chuyện, miêu tả theo tranh, vật thật.

5) Ngôn ngữ của cô phải chuẩn xác, tiêu biểu về phát âm, phong phú dồi dào về vốn từ, tốc độ, cường độ vừa đủ, ngữ điệu diễn cảm.

Câu hỏi ôn tập

- 1) Phân biệt ngôn ngữ và hoạt động ngôn ngữ. Cho thí dụ minh họa.
- 2) Ngôn ngữ có những chức năng gì ? Cho thí dụ minh họa.
- 3) Nêu các dạng hoạt động ngôn ngữ. Cho thí dụ minh họa.
- 4) Em hãy trình bày đặc điểm phát triển hoạt động ngôn ngữ ở trẻ mầm non. Cho thí dụ minh họa. Đề ra biện pháp phát triển hoạt động ngôn ngữ ở trẻ.

Bài tập thực hành

- 1) Em hãy ghi lại những từ mà trẻ sử dụng biểu hiện ngôn ngữ “tự trị” của trẻ ấu nhi trong cuộc sống sinh hoạt hàng ngày, hoạt động với đồ vật, nhận biết và tập nói.
- 2) Ghi lại cách diễn đạt yêu cầu, nguyện vọng của trẻ thể hiện đặc điểm phát triển ngữ pháp của tuổi ấu nhi trong cuộc sống sinh hoạt hàng ngày.
- 3) Tìm hiểu, ghi chép việc sử dụng các loại từ (danh từ, động từ, tính từ), của trẻ 3-6 tuổi thường dùng trong cuộc sống sinh hoạt hàng ngày, so sánh việc sử dụng các loại từ và giải thích thực trạng đó.

Chương 5

HOẠT ĐỘNG NHẬN CẢM

I. KHÁI NIỆM CHUNG VỀ HOẠT ĐỘNG NHẬN CẢM

Một trong những hoạt động tâm lý cơ bản nhất của con người là hoạt động nhận thức. Hoạt động nhận thức có 2 cấp độ: Cấp độ thứ nhất là phản ánh những thuộc tính bên ngoài của sự vật và hiện tượng. Cấp độ hai phản ánh những thuộc tính bên trong (những thuộc tính bản chất, những mối liên hệ, quan hệ có tính quy luật) của sự vật, hiện tượng. Hoạt động nhận thức ở cấp độ thứ nhất được gọi là hoạt động nhận cảm. Tức là hoạt động nhận thức ở cấp độ cảm tính. Cấp độ này gồm hai quá trình tâm lý: Cảm giác và tri giác.

1. Cảm giác, tri giác là gì ?

1.1. Cảm giác

Cảm giác là quá trình tâm lý phản ánh một cách riêng lẻ từng thuộc tính cụ thể của sự vật, hiện tượng đang trực tiếp tác động vào giác quan con người dưới hình thức cảm giác. Ví dụ: Đưa thoáng một vật trước mắt ta ta thấy màu xanh, có nghĩa là ta mới phản ánh được một khía cạnh của vật đó, thuộc tính đó nó chưa gắn liền với các thuộc tính khác trong tổng thể sự vật ấy, nên chưa biết đó là vật gì.

Ở người lớn do tích lũy được khá nhiều biểu tượng phong phú về thế giới xung quanh, nên cảm giác ở người lớn thường diễn ra trong giây lát rồi chuyển sang quá trình cao hơn, đó là quá trình tri giác.

Cảm giác thuần khiết chỉ diễn ra ở trẻ sơ sinh, đặc biệt trong tuần lễ đầu khi mới lọt lòng.

1.2. Tri giác

Là quá trình tâm lý phản ánh một cách trọn vẹn các thuộc tính cụ thể của sự vật, hiện tượng đang trực tiếp tác động vào ta dưới hình thức hình tượng.

Ví dụ: Tri giác quả cam, tức ta thấy màu xanh, hình tròn, mùi thơm, nếm thấy ngọt... Và biết đó là quả cam, có nghĩa là ta đã phản ánh được các thuộc tính cụ thể bên ngoài của quả cam, trong sự liên kết chúng với nhau thành tổng thể tạo nên hình ảnh trọn vẹn về quả cam.

2. Đặc điểm của hoạt động nhận cảm

Hoạt động nhận cảm là quá trình tâm lý, nó chỉ xuất hiện khi hiện thực khách quan đang trực tiếp tác động (kích thích) vào giác quan con người, kết thúc ngay khi kích thích ngừng tác động và sử dụng giác quan để nhận biết thế giới.

Hoạt động nhận cảm có nội dung phản ánh là những thuộc tính cụ thể, bề ngoài của sự vật hiện tượng.

Kết quả của hoạt động nhận cảm cho ta những cảm giác (quá trình cảm giác) và hình tượng (quá trình tri giác).

Hoạt động nhận cảm phản ánh sự vật hiện tượng một cách cá lẻ: Tức phản ánh riêng từng sự vật cụ thể.

3. Các loại hoạt động nhận cảm

3.1. Các loại cảm giác

Dựa vào cơ quan phân tích ta có các loại cảm giác sau:

- Cảm giác nhìn, cho ta biết các thuộc tính về ánh sáng, màu sắc, hình dạng...
- Cảm giác nghe, cho ta biết các thuộc tính về âm thanh.
- Cảm giác ngửi, cho ta biết các thuộc tính về mùi.
- Cảm giác nếm, cho ta biết các thuộc tính về vị.
- Cảm giác da, cho ta biết các thuộc tính tác động vào da: Nhiệt độ, áp lực, độ mịn...

3.2. Các loại tri giác

Có nhiều cách phân loại.

3.2.1. Căn cứ vào vai trò hoạt động của các cơ quan phân tích

- + Tri giác nhìn
- + Tri giác nghe

- + Tri giác nêm
- + Tri giác ngửi
- + Tri giác vận động

Cách phân chia này chỉ có tính chất ước lệ vì tri giác là tổng hợp nhiều giác quan thuộc loại khác nhau.

3.2.2. Căn cứ vào tính tích cực của cá nhân

Tri giác có 2 loại:

- Tri giác không chủ định: Là tri giác không có mục đích, không có kế hoạch, không có phương pháp.

- Tri giác có chủ định: Là tri giác có mục đích, có kế hoạch, có phương pháp.

* *Quan sát*: Là hình thức tri giác có chủ định đặc biệt nó diễn ra dưới hình thức hoạt động độc lập, có mục đích, có kế hoạch, có phương pháp riêng.

3.2.3. Căn cứ vào hình thức tồn tại khác nhau của sự vật

- Tri giác các thuộc tính không gian của sự vật hiện tượng cho ta biết hình dạng, độ lớn, vị trí xa gần, tính khối của đối tượng.

- Tri giác các thuộc tính thời gian của sự vật, hiện tượng cho ta biết độ lâu, nhanh, tính nhịp điệu, liên tục hoặc gián đoạn của sự diễn biến trong thời gian.

4. Vai trò của hoạt động nhận cảm

Hoạt động nhận cảm có vai trò lớn lao trong đời sống của con người, giúp cho con người sống và hoạt động trong thế giới. Hoạt động nhận cảm còn là nguồn gốc của sự phát triển tâm lý: Có cảm giác, tri giác (hoạt động nhận cảm) thì mới có trí nhớ, tư duy, tưởng tượng, ngôn ngữ.

II. ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN HOẠT ĐỘNG NHẬN CẢM CỦA TRẺ MẦM NON

1. Đặc điểm phát triển hoạt động nhận cảm của trẻ nhà trẻ

(lọt lòng - 36 tháng)

1.1. Đặc điểm phát triển hoạt động nhận cảm của trẻ hài nhi (lọt lòng - 15 tháng)

Như ta biết muốn có cảm giác xuất hiện thì phải có sự tác động của vật kích thích và phải có sự sẵn sàng về mặt giải phẫu, chức năng toàn bộ bộ máy phân tích: Cơ quan cảm thụ ngoại biên - bộ máy nhận cảm, đường dẫn truyền và bộ phận trung ương của bộ máy phân tích hợp bởi một nhóm tế bào ở vỏ bán cầu đại não. Nhưng ngoài sự sẵn sàng đó của bản thân, con người còn cần có một số kinh nghiệm sống nào đó (Thí dụ: Biết về màu sắc, âm thanh, hình dạng... Tách biệt, so sánh, gộp từng loại sắc độ các thuộc tính đó vào một nhóm). Vì vậy mặc dù từ lúc mới sinh có vô số những kích thích đa dạng tác động lên hệ thống thần kinh, nhưng chỉ có một số kích thích và cũng chỉ dần dần nó mới gây được phản ứng được gọi là cảm giác.

Trong những tuần lễ đầu ở trẻ chỉ mới nảy sinh cảm giác được biểu hiện ở những phản ứng vận động của trẻ. Ví dụ: Giật mình khi có tiếng kẹt cửa mạnh, cự mình hoặc khóc khi tã ướt.

Nguồn gốc của những phản ứng này là những phản xạ định hướng. Sự xuất hiện của cảm giác và phân biệt chúng còn gặp khó khăn do hoạt động của cơ quan phân tích chưa hoàn thiện.

Do giác quan được luyện tập tiếp nhận các ấn tượng người lớn mang lại cho trẻ trong quá trình chăm sóc và giao tiếp với trẻ mà hệ thần kinh và các giác quan được hoàn thiện dần. Đến tháng thứ ba - tháng thứ tư ở trẻ xuất hiện sự phân tích và tổng hợp các phức hợp kích thích phức tạp, trẻ bắt đầu tri giác sự vật.

Đặc điểm nổi bật là trẻ bắt đầu tri giác trước hết cái gì có ý nghĩa hơn cả với cuộc sống của trẻ, cái gì có liên quan với sự thoả mãn nhu cầu cuộc sống trẻ. Chẳng hạn, trước hết trẻ tách người mẹ chăm sóc trẻ ra khỏi xung quanh và sớm tri giác được mẹ, phân biệt mẹ với người xung quanh.

Về sau phạm vi các sự vật hiện tượng được trẻ tri giác ngày càng mở rộng. Hành động tay cầm nắm đồ vật và chơi nghịch với đồ vật bắt đầu từ tháng thứ ba có ý nghĩa quan trọng đối với sự phát triển tri giác trẻ. Chính sự hoạt động phối hợp giữa tay và mắt trong khi chơi nghịch, cầm nắm đồ vật tạo nên đường dây liên hệ thần kinh giữa kích thích thị giác, da và vận động là điều kiện để trẻ tri giác đúng đắn thực tại xung quanh. Mặt khác các

hành động sử dụng đồ dùng trong sinh hoạt hàng ngày (khi ăn, khi rửa mặt...) cũng như sờ mó các vật thể trong các trò chơi khác nhau của trẻ càng ngày càng phong phú và phức tạp hơn, nhờ vậy mà tri thức của trẻ cũng ngày càng phong phú và chính xác hơn.

Từ tháng thứ 10 - 11 xuất hiện tri giác nhìn hình dạng và độ lớn, thể hiện sau khi nhìn đồ vật định lấy trẻ đã đặt bàn tay phù hợp với thuộc tính của đối tượng.

1.2. Đặc điểm phát triển hoạt động nhận cảm của trẻ ấu nhi (15 - 36 tháng)

Hoạt động nhận cảm của trẻ tiếp tục được phát triển trong các hoạt động tích cực đa dạng của trẻ do người lớn, cô giáo tổ chức.

1.2.1. Nhận cảm nhìn

Đầu 2 tuổi tri giác bằng mắt của trẻ còn rất chưa hoàn thiện, trẻ chỉ nắm một dấu hiệu một thuộc tính nào đó, dựa vào nó để nhận biết đối tượng. Chẳng hạn sau khi trẻ nắm được từ “mèo” trẻ gọi tất cả các đối tượng có lông mượt: Mũ lông, găng tay lông, áo lông cùng một từ “mèo”. Những hành động tri giác bằng mắt được hình thành trong quá trình cầm nắm, chơi nghịch trước hết nhằm vào thuộc tính hình dạng, độ lớn, còn màu sắc lúc này nói chung chưa có ý nghĩa nhận biết đối tượng.

Ví dụ: Đưa trẻ những hình tam giác, vuông, cái tô màu, cái không tô màu, cái màu bình thường, cái màu không bình thường ta yêu cầu trẻ nhặt hình tam giác vào rồi trẻ lựa chọn tất cả các hình tam giác. Tất nhiên điều này không có nghĩa là trẻ không biết phân biệt các màu. Ta biết ngay cả trẻ nhỏ cũng biết phân biệt các màu và trẻ rất thích một số màu, màu sắc dễ gây ra cảm xúc đối với trẻ. Nhưng màu vẫn chưa trở thành dấu hiệu đặc trưng cho đối tượng, không được tính đến trong sự tri giác của đứa trẻ.

Cuối 3 tuổi các hành động định hướng phát triển mạnh, trẻ có thể hành động theo mẫu người lớn yêu cầu. Trong đó trẻ lựa chọn đối tượng đầu tiên dựa vào hình dạng, rồi độ lớn và cuối cùng theo màu sắc. Một số đối tượng đã biết rõ trở thành vật mẫu cố định để trẻ so sánh những thuộc tính của đối tượng khác với chúng. Ví dụ như khi xác định các đối tượng có ba góc trẻ nói “giống mái nhà”. Khi xác định đối tượng có hình tròn trẻ nói “giống quả bóng”.

Trong suốt tuổi ấu nhi, tri giác của trẻ liên hệ mật thiết với hành động. Trẻ có thể tri giác khá chính xác các thuộc tính hình dạng, độ lớn, màu sắc của đối tượng, vị trí của chúng trong không gian khi trẻ cần xác định những thuộc tính đó trong hoạt động thực tiễn vừa sức với trẻ.

Chẳng hạn khi trẻ chồng xếp ngôi nhà đòi hỏi trẻ phải đưa các hình khối vuông và tam giác vào mối tương quan nhất định. Chính trong quá trình thực hiện các hành động đó trẻ có thể tri giác được chính xác đâu là hình vuông, đâu là hình tam giác và vị trí hình vuông ở dưới, hình tam giác ở trên hình vuông.

Vì vậy khi trẻ làm quen với sự vật hiện tượng xung quanh, để giúp trẻ tri giác chính xác đối tượng cần tổ chức cho trẻ được trực tiếp hành động với đối tượng đó.

1.2.2. Tri giác bằng tai

Phát triển mạnh gắn liền với giao tiếp bằng ngôn ngữ. Trẻ hai tuổi đã phân biệt được khá tốt âm thanh ngôn ngữ, cũng như âm thanh âm nhạc. Điều này có ý nghĩa quan trọng cho ngôn ngữ phát triển và năng lực âm nhạc được hình thành.

Nhờ có sự tiếp xúc bằng ngôn ngữ với những người xung quanh, tai nghe âm vị phát triển mạnh. Cuối 2 tuổi trẻ tri giác được tất cả các âm của tiếng mẹ đẻ. Tuy nhiên thính giác âm vị vẫn tiếp tục được chính xác hoá thêm ở những năm sau này.

Nghe độ cao của âm thanh, tri giác mối quan hệ giữa các âm theo độ cao được phát triển chậm hơn nhiều. Muốn khả năng này phát triển nhanh thì phải đưa tri giác độ cao âm thanh vào các bài tập trò chơi với trẻ, chỉ rõ độ cao gắn với đối tượng trẻ biết bằng bài hát hấp dẫn đơn giản.

2. Đặc điểm phát triển hoạt động nhận cảm của trẻ mẫu giáo (3 tuổi - 6 tuổi)

2.1. Đặc điểm chung

Hoạt động nhận cảm của trẻ tiếp tục được hoàn thiện mau chóng nhờ bộ phận trung ương của bộ máy phân tích phát triển và hệ thống tín hiệu thứ hai ngày càng tham gia nhiều hơn vào quá trình nhận cảm.

2.1.1. Cảm giác

Tính nhạy cảm của cảm giác được nâng cao, hạ thấp ngưỡng cảm giác, cảm giác của trẻ ngày càng chính xác hơn, có tính tự giác hơn.

2.1.2. Tri giác

Tri giác không chủ định là chủ yếu: Trẻ hay tri giác cái gì gắn gũi với trẻ, có liên quan đến nhu cầu, hứng thú của trẻ, do đó trẻ hay di chuyển chú ý, tri giác tản mạn không hệ thống. Dưới ảnh hưởng của giáo dục tri giác có chủ định bắt đầu hình thành và phát triển trong suốt tuổi mẫu giáo. Trẻ biết tri giác theo sự hướng dẫn của người lớn và biết kiểm tra tri giác của mình theo yêu cầu đề ra. Vì vậy trẻ tri giác lâu hơn và đầy đủ hơn.

Trẻ mẫu giáo đã dần dần tập được cách xem xét sự vật hiện tượng xung quanh một cách tỉ mỉ, có kế hoạch, nhờ vậy hình ảnh tri giác thực tại xung quanh nảy sinh trong đầu trẻ dần dần có nội dung phong phú và chính xác hơn.

Trẻ chuyển dần từ áp dụng mẫu sự vật cụ thể sang sử dụng chuẩn nhận cảm phổ biến để so sánh những thuộc tính của đối tượng mới mẻ khi tri giác chúng làm trẻ định hướng chính xác hơn thuộc tính của đối tượng, hoạt động nhận cảm tinh vi hơn, chính xác hơn, sâu sắc hơn.

Tri giác của trẻ gắn liền với hoạt động, trong trường hợp sự vật hiện tượng mới mẻ hoặc khó khăn trẻ chỉ tri giác sự vật hiện tượng đầy đủ, chính xác khi quá trình tri giác được kết hợp với hành động.

2.2. Sự phát triển các loại hoạt động nhận cảm

2.2.1. Nhìn và nhận cảm các thuộc tính về màu sắc, hình dạng, độ lớn

a/ Nhìn và nhận cảm các thuộc tính màu sắc, hình dạng.

Nhìn chung trẻ mẫu giáo có khả năng nắm và sử dụng các chuẩn về màu sắc và hình dạng của sự vật, hiện tượng. Trẻ nắm được khá chính xác các màu trong quang phổ và các hình trong hình học. Trẻ nắm và sử dụng các chuẩn nhận cảm này chủ yếu trong quá trình nắm các dạng hoạt động sáng tạo khác nhau (như vẽ, nặn, cắt dán, xây dựng, lắp ghép). Bản thân các vật liệu trẻ sử dụng khi vẽ, nặn, ghép hình, xây dựng... đã chứa đựng những mẫu về chuẩn nhận cảm màu sắc, hình dạng. Chẳng hạn khi vẽ trẻ phải sử dụng thuốc vẽ và màu được lựa chọn phù hợp với màu của quang phổ, hay khi xây dựng trẻ dùng những khối gỗ hình tam giác, tròn, vuông có độ lớn khác nhau, trong ghép hình

trẻ dùng vật liệu ghép hình là những hình tròn, vuông, tam giác... màu sắc khác nhau. Khi dạy trẻ vẽ tranh, xây dựng... người lớn bắt buộc phải gọi tên các hình dạng và màu sắc cơ bản, trẻ phải khảo sát các thuộc tính, quan hệ, những biến dạng của hình, màu của vật mẫu. Song chưa đủ, người lớn cần phải hướng dẫn trẻ tách biệt được trong số các biến dạng cơ bản của các thuộc tính được dùng làm chuẩn, và bắt đầu so sánh thuộc tính các vật muôn mẫu muôn vẻ với các chuẩn đó. Trong khi trẻ thực hiện một nhiệm vụ vẽ, nặn, lắp ghép, xây dựng... trẻ phải cố gắng liên hệ các đặc điểm của vật đó với đặc điểm của vật liệu hiện có. Điều này buộc trẻ phải khảo sát đi khảo sát lại vật liệu tạo hình, vì vậy trẻ ghi nhớ màu sắc của thuốc vẽ, hình dạng của mảnh gỗ khi vẽ, nặn, lắp ghép, xây dựng... những vật, những công trình khác nhau, nhưng lần nào trẻ cũng dùng thuốc vẽ, mảnh gỗ, những mảnh ghép giống nhau nên thuộc tính của nó được liên hệ với nhiều vật khác nhau dần dần trẻ nắm được các chuẩn nhận cảm màu, hình và biết sử dụng chúng để xem xét sự vật.

Khả năng phân biệt màu sắc, hình dạng của trẻ phát triển qua các độ tuổi

Ở đâu tuổi mẫu giáo trẻ phân biệt được màu đỏ - xanh - vàng - trắng - đen. Nhận biết được các hình tròn - vuông - tam giác.

Các hoạt động sáng tạo của trẻ ngày càng phức tạp, dần dần trẻ lĩnh hội thêm những chuẩn màu sắc và hình dạng.

Cuối tuổi mẫu giáo trẻ phân biệt được các màu chính trong quang phổ, nhưng các sắc thái còn lẫn lộn (như vàng và cam; xanh da trời và xanh lam...). Trẻ gọi tên và nhận biết thêm các hình chữ nhật, thang, bầu dục nhưng các dạng trung gian còn khó phân biệt.

b/Nhìn và nhận cảm các thuộc tính về độ lớn

Khác với chuẩn về màu sắc và hình dạng, các chuẩn độ lớn mang tính ước lệ, tri giác về độ lớn ở trẻ mẫu giáo được phát triển trên cơ sở lĩnh hội những biểu tượng về quan hệ độ lớn giữa các vật. Các quan hệ này được biểu thị bằng từ lớn hơn - nhỏ hơn, lớn nhất - nhỏ nhất... Vì vậy trẻ mẫu giáo lĩnh hội được chuẩn độ lớn còn khó khăn. Khả năng lĩnh hội chuẩn độ lớn tăng dần qua các độ tuổi.

Thường tuổi mẫu giáo bé trẻ chỉ nhận ra mối quan hệ độ lớn giữa 2 vật khi được tri giác chúng cùng một lúc: Lớn nhất - nhỏ nhất ; lớn hơn - nhỏ hơn..., trẻ khó xác định độ lớn của 2 vật khi đứng riêng lẻ. Ở tuổi mẫu giáo nhỡ đã có

biểu tượng về quan hệ độ lớn giữa 3 vật: Lớn nhất - nhỏ hơn - nhỏ nhất và trẻ đã bắt đầu xác định được độ lớn của một số vật quen thuộc khi đứng riêng lẻ không cần phải so sánh chúng với các vật khác.

Ví dụ: “Con voi lớn”, “con ruồi nhỏ”.

Trẻ mẫu giáo lớn ngoài chuẩn độ lớn, trẻ còn hình thành những biểu tượng về từng chiều: Chiều dài, chiều rộng, chiều cao.

Nhờ sự giúp đỡ của người lớn, trong hoạt động được tổ chức một cách đặc biệt, trẻ lĩnh hội được trong một hình dạng có thể thay đổi về độ lớn các góc, cạnh, trẻ nhận ra được độ lớn các chiều, các bộ phận trong hình.

Tất cả những chuẩn nhận cảm màu sắc, hình dạng, độ lớn trẻ đều lĩnh hội trong quá trình hành động thực tiễn hàng ngày định hướng vào thế giới xung quanh và không phải bao giờ cũng được ý thức rõ và diễn đạt bằng lời. Để hoạt động nhận cảm của trẻ phát triển nhanh chóng khi tổ chức trẻ tham gia các hoạt động học tập, vẽ, nặn, xây dựng v.v... cô giáo cần hướng dẫn, khuyến khích trẻ vừa nhận biết, vừa gọi tên các mẫu, hình dạng, độ lớn chính xác.

2.2.2. Nghe và nhận cảm các thuộc tính về âm thanh

Độ nhạy cảm thính giác của trẻ tiếp tục được phát triển trong suốt tuổi mẫu giáo qua giao tiếp và hoạt động âm nhạc. Dưới sự tác động ngôn ngữ của người xung quanh tai trẻ tinh hơn, trẻ phân biệt được các dấu trong tiếng nói, sắc thái của âm trong lời nói. Độ nhạy cảm phân biệt độ cao âm thanh phát triển mau chóng trong hoạt động âm nhạc. Trong điều kiện giáo dục tốt có thể hình thành được tai tuyệt đối - tức là trẻ nhận ra và lặp lại đúng các độ cao âm thanh từ phím đàn và cảm giác nhịp điệu. Độ nhạy cảm âm thanh của trẻ có sự khác biệt lớn giữa các cá nhân, có một số trẻ độ nhạy cảm thính giác rất cao, có một số trẻ độ nhạy cảm thính giác kém rõ rệt. Vì vậy khi tổ chức hướng dẫn các hoạt động giáo dục cho trẻ cô cần chú ý đến đặc điểm cá biệt để có biện pháp đối xử và có chế độ rèn luyện riêng. Với trẻ thính giác phát triển không đầy đủ, cô cần tạo điều kiện thuận lợi để nghe như ngồi gần người đọc, người kể chuyện và phải luyện tập thính giác cho trẻ.

Khác với các thuộc tính màu sắc và hình dạng các thuộc tính âm thanh không thể nào biểu diễn dưới dạng vật cụ thể để có thể tiến hành các hành động chuyển dời, đặt áp... Vì vậy việc tách biệt và so sánh âm thanh ở trẻ mẫu giáo tương đối khó khăn. Muốn nhận cảm âm thanh tốt trẻ phải được nghe giai

điều âm nhạc hay lời nói một cách tổng thể sau đó luyện tập và tái hiện lại rồi mới phân biệt. Chính trong quá trình trẻ tự mình luyện tập kỹ năng thay đổi các vận động của bộ máy phát âm phù hợp với đặc điểm của các âm vừa nghe được và tái hiện được các âm đó mà khả năng tách biệt các âm trong từ nảy sinh và phát triển.

Trong sự phát triển tri giác nghe, các vận động của tay, chân, toàn thân có ý nghĩa quan trọng, nó giúp trẻ nhận cảm tốt mối quan hệ giữa các âm và nhịp điệu.

Để giúp trẻ nhận cảm âm thanh tốt cô giáo mẫu giáo cần giúp trẻ dùng vận động tay của trẻ biểu hiện độ cao, trường độ của các âm thanh cùng với việc phát âm. Tổ chức tốt vận động theo âm nhạc để phát triển ở trẻ sự nhận cảm nhịp điệu.

2.2.3. Sự định hướng không gian và thời gian

a / Định hướng không gian.

Sự hình thành những biểu tượng về các vật và thuộc tính của chúng diễn ra sớm hơn so với hình thành biểu tượng về không gian.

Trẻ mẫu giáo (3 tuổi) lấy mình “ làm gốc ” để xác định phương hướng. Dưới sự hướng dẫn của người lớn trẻ đã bắt đầu phân biệt được đúng tay phải của mình đó là: Tay cầm thìa xúc cơm, tay cầm bút để vẽ. Trẻ chỉ có thể xác định được mọi vị trí các bộ phận khác trên cơ thể là “ phải ” hay “ trái ” dựa vào vị trí của tay phải. Chẳng hạn ta hỏi trẻ “ mắt phải đâu ” trẻ giơ tay phải ra rồi sau mới chỉ được mắt phải. Vì vậy đối với trẻ “ phải ”, “ trái ” mang tính cố định, trẻ không thể hiểu được một vật ở bên phải mình lại là bên trái người khác.

Những định hướng khác của không gian (đằng trước, đằng sau) cũng được xác định dựa vào bản thân mình.

Hoạt động sáng tạo có ý nghĩa lớn trong sự hình thành các biểu tượng về quan hệ không gian giữa các vật và nắm kỹ năng xác định các quan hệ đó. Khi xây dựng bằng các mảnh gỗ, trẻ không những mô hình hoá về hình dạng mà còn mô hình hoá các quan hệ không gian nữa. Khi vẽ trẻ tập phản ánh các quan hệ đó trong tranh và sắp xếp vị trí của người, vật trên giấy theo mối quan hệ nhất định.

Sự hình thành biểu tượng không gian có liên quan mật thiết với sự lĩnh hội cách diễn đạt bằng lời các quan hệ đó, nó giúp trẻ tách biệt và ghi lại mỗi dạng quan hệ đó (bên trên, bên dưới), (đằng trước, đằng sau) trẻ lĩnh hội từng vế một, dựa vào vế này để lĩnh hội vế kia. Chỉ đến cuối tuổi mẫu giáo trẻ mới xác định hướng không gian không phụ thuộc vào “điểm gốc” của bản thân. Sự phát triển khả năng định hướng có thể nhanh hơn nếu người lớn hướng dẫn trẻ tập xác định vị trí không gian của bản thân trẻ và đồ vật xung quanh một cách thay đổi và tập diễn đạt bằng lời những quan hệ đó.

b / Định hướng thời gian.

Định hướng thời gian đối với trẻ khó hơn định hướng không gian.

Thời gian không có hình dạng cụ thể, không thể hành động gì với thời gian. Từ biểu thị thời gian không ổn định, cái ngày hôm nay gọi là “ngày mai” qua một đêm trở thành “hôm nay”, cái ngày hôm qua gọi là “hôm nay” qua một đêm trở thành “hôm qua”. Vì vậy sự hình thành biểu tượng thời gian muộn hơn biểu tượng không gian và nó có đặc điểm riêng của nó.

Trẻ mẫu giáo bé chưa phân biệt được các buổi trong ngày và chưa hiểu được các từ “bây giờ”, “bao giờ” khác nhau như thế nào. Trẻ mẫu giáo lớn đã phân biệt được các buổi trong ngày. Khi lĩnh hội các biểu tượng về thời gian trong ngày trẻ phải dựa vào hoạt động sinh hoạt của bản thân trong ngày để định hướng và phân biệt được sáng, trưa, chiều, tối: Buổi sáng ngủ dậy, rửa mặt, ăn sáng, đi học, chơi, học. Buổi trưa ăn cơm trưa, ngủ trưa. Buổi chiều ăn quà chiều, mẹ đón về. Buổi tối ăn cơm tối, xem tivi, đi ngủ. Chính vì vậy để giúp trẻ lĩnh hội các biểu tượng thời gian trong ngày cô giáo cần tổ chức tốt chế độ sinh hoạt, giờ nào việc nấy.

Các biểu tượng 4 mùa trong năm được trẻ lĩnh hội trong quá trình tìm hiểu các hiện tượng tự nhiên theo 4 mùa.

Sự lĩnh hội các biểu tượng “hôm qua”, “hôm nay”, “ngày mai”... khó khăn đặc biệt. Trong thời gian dài trẻ không thể nắm được tính chất tương đối của các biểu tượng đó. Nhờ sự hướng dẫn của người lớn lấy cái “hôm nay” làm gốc dạy cái “hôm qua” và cái “ngày mai”: Cái gì đang diễn ra thuộc về hôm nay, cái đã trải qua thuộc về hôm qua, cái sắp tới sẽ làm thuộc về “ngày mai”. Đến nửa cuối tuổi mẫu giáo nói chung trẻ mới có thể lĩnh hội được các ký hiệu thời gian đó và sử dụng chúng một cách đúng đắn.

Trẻ mẫu giáo chưa có khả năng lĩnh hội khoảng thời gian dài như tháng, năm, thế kỷ.

III. BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN HOẠT ĐỘNG NHẬN CẢM CHO TRẺ MẦM NON

1) Bảo vệ thân kinh và các giác quan cho trẻ bằng cách giữ gìn vệ sinh thân thể, phòng chữa bệnh kịp thời, thực hiện nghiêm túc chế độ sinh hoạt.

2) Tích cực rèn luyện các giác quan cho trẻ.

3) Dạy trẻ quan sát đối tượng một cách có hệ thống theo nguyên tắc: Từ tổng thể - chi tiết - tổng thể.

4) Tổ chức tốt các hành động định hướng bên ngoài với đối tượng cho trẻ, dần dần tạo điều kiện cho trẻ khảo sát các thuộc tính của đối tượng không cần hành động định hướng bên ngoài và yêu cầu trẻ diễn đạt điều quan sát được bằng ngôn ngữ mạch lạc của trẻ qua việc tổ chức các hoạt động cho trẻ, đặc biệt là các trò chơi, hoạt động tạo hình, hát, múa.

Câu hỏi ôn tập

1) Em hãy phân biệt cảm giác và tri giác? Cho thí dụ minh họa.

2) Nêu đặc điểm của hoạt động nhận cảm?

3) Phân biệt các loại hoạt động nhận cảm? Cho thí dụ minh họa.

4) Em hãy trình bày đặc điểm phát triển hoạt động nhận cảm của trẻ mầm non? Cho thí dụ minh họa. Đề ra các biện pháp phát triển hoạt động nhận cảm cho trẻ.

Bài tập thực hành

1) Bằng phương pháp quan sát, thực nghiệm hãy tìm hiểu và mô tả lại những hành vi biểu hiện về khả năng nghe và nhận cảm các thuộc tính âm thanh của trẻ 2 - 3 tuổi và trẻ từ 3 - 6 tuổi, trong giao lưu và hoạt động âm nhạc.

2) Hãy quan sát và mô tả lại những hành vi (hoạt động với đối tượng và giao lưu) của trẻ 2 - 6 tuổi biểu hiện khả năng nhìn và nhận cảm các thuộc tính về màu sắc, hình dạng, độ lớn trong các hoạt động giáo dục: Hoạt động với đồ vật, nhận biết và tập nói, các hình thức hoạt động sáng tạo và tìm hiểu môi trường xung quanh. Nhận xét và đánh giá sự khác biệt những khả năng trên ở các lứa tuổi - giải thích nguyên nhân của sự khác biệt đó.

Chương 6

HOẠT ĐỘNG TRÍ NHỚ

I. KHÁI NIỆM CHUNG VỀ HOẠT ĐỘNG TRÍ NHỚ

1. Trí nhớ là gì?

Trí nhớ là quá trình tâm lý bao gồm sự ghi nhớ, giữ lại, nhận lại, nhớ lại những gì con người đã trải qua trước đây.

Hình ảnh của sự vật hiện tượng đã tri giác trước đây được giữ lại trong óc gọi là biểu tượng.

2. Quá trình trí nhớ

Gồm 3 khâu: Ghi nhớ - Giữ giữ - Nhớ lại.

2.1. Ghi nhớ

2.1.1. Ghi nhớ

Là giai đoạn đầu của hoạt động trí nhớ, trong đó con người ghi lại, củng cố những biểu tượng, hiện tượng mới trong não trong một thời gian nhất định.

Ghi nhớ luôn mang tính chọn lọc, tùy theo mục đích, hứng thú, động cơ, phương tiện hoạt động mà đối tượng nào sẽ trở thành biểu tượng trí nhớ của con người.

2.1.2. Các loại ghi nhớ

- Ghi nhớ máy móc: Là ghi nhớ bằng cách lặp đi lặp lại nhiều lần mà không cần hiểu ý nghĩa của điều ghi nhớ.

Loại ghi nhớ này có nhược điểm là khi quên khó lần ra, nhưng trong cuộc sống nhiều khi vẫn cần đến loại ghi nhớ này. Thí dụ: Nhớ số nhà, số điện thoại, tên người... Khi học ngoại ngữ cũng thường dùng loại ghi nhớ này.

- Ghi nhớ ý nghĩa: Là loại ghi nhớ dựa vào nội dung mối quan hệ bản chất và lôgic của tài liệu.

Loại ghi nhớ này có ưu điểm là dễ nhớ và nhớ đầy đủ, bền vững, lúc quên biết cách suy luận. Bên cạnh ưu điểm, nó cũng có nhược điểm, nhiều khi ghi nhớ chung chung đại khái, thiếu tỉ mỉ, thiếu chính xác. Vì vậy, cần kết hợp 2 loại ghi nhớ máy móc và ý nghĩa để phát huy ưu điểm, hạn chế nhược điểm của chúng.

- Ghi nhớ không chủ định: Là loại ghi nhớ không có mục đích, không có kế hoạch, không có phương pháp.

Loại ghi nhớ này có ưu điểm: Nhớ nhanh, ít tốn thời gian, nhưng nó có nhược điểm: Nhiều khi ghi nhớ không hệ thống.

- Ghi nhớ có chủ định: Là loại ghi nhớ có mục đích, có kế hoạch, có phương pháp.

Ưu điểm của loại ghi nhớ này, ghi nhớ có hệ thống. Nhưng loại ghi nhớ này thường tốn năng lượng và thời gian.

Hai loại ghi nhớ có chủ định và không chủ định có thể chuyển hóa cho nhau.

2.2. Gìn giữ

Là những điều ghi nhớ được giữ lại trong óc con người trong một thời gian nhất định. Thời gian bao lâu tùy thuộc vào nhu cầu, hứng thú, sức khỏe...

2.3. Nhớ lại

Là giai đoạn sau, là kết quả của quá trình ghi nhớ và gìn giữ. Giai đoạn này gồm hai mức độ:

2.3.1. Nhận lại

Là nhớ lại ở mức độ thấp, khi ta gặp một đối tượng nào đó ta ý thức được rằng đã gặp một lần rồi.

2.3.2. Nhớ lại

- Nhớ lại là làm hiện lại hình ảnh sự vật, hiện tượng trước đây đã được tri giác khi nó không có trước mắt ta.

- Hai loại nhớ lại không chủ định và có chủ định.

+ Nhớ lại không chủ định: Là loại nhớ lại không có mục đích đặt ra từ trước, sự vật, hiện tượng được nhớ lại một cách tự nhiên.

+ Nhớ lại có chủ định là nhớ lại một cách có mục đích, theo kế hoạch, phương pháp nhất định.

3. Vai trò của trí nhớ

Trí nhớ vô cùng quan trọng. Nhờ có trí nhớ con người mới tích lũy được vốn tri thức, kinh nghiệm, trên cơ sở đó mới ứng dụng được vào thực tiễn cuộc sống và truyền từ đời này sang đời khác. Không có trí nhớ con người không thể học tập, không thể tư duy, không thể nhận thức thế giới xung quanh và không thể phát triển trí tuệ được.

Với trẻ mầm non, trí nhớ còn giúp trẻ tích lũy kinh nghiệm cảm tính, tích lũy tri thức, từ đó giúp trẻ phát triển trí tuệ và tham gia vào mọi hoạt động.

4. Phân loại trí nhớ

4.1. Trí nhớ hình tượng

Là loại trí nhớ phản ánh những hình ảnh, biểu tượng cụ thể trực quan về sự vật, hiện tượng đã được tri giác trước đây.

4.2. Trí nhớ vận động

Là loại trí nhớ phản ánh những cử động và hệ thống các cử động khác nhau.

Loại trí nhớ này là cơ sở để hình thành các kỹ xảo thực hành và lao động khác nhau.

4.3. Trí nhớ xúc cảm

Là loại trí nhớ phản ánh những rung cảm đã trải nghiệm trước đây.

Những khả năng đồng cảm với người khác, với các nhân vật trong tác phẩm văn học, nghệ thuật... đều dựa trên cơ sở của trí nhớ xúc cảm.

4.4. Trí nhớ từ ngữ

Là loại trí nhớ phản ánh những ý nghĩ, tư tưởng của con người, được phát biểu bằng từ. Vì vậy, người ta gọi loại trí nhớ này là trí nhớ từ ngữ.

Hệ thống tín hiệu thứ hai có vai trò chính trong loại trí nhớ này. Đây là loại trí nhớ đặc trưng cho con người, chỉ có con người mới có. Nó giữ vai trò chính trong việc lĩnh hội tri thức của học sinh trong quá trình học tập.

II. ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN HOẠT ĐỘNG TRÍ NHỚ CỦA TRẺ MẦM NON

1. Đặc điểm phát triển hoạt động trí nhớ của trẻ nhà trẻ (lọt lòng - 36 tháng)

1.1. Sự phát triển trí nhớ

Trẻ mới sinh chưa có trí nhớ. Trong năm đầu, trẻ tích lũy được một số kinh nghiệm thực tiễn và cảm tính mà ở trẻ những biểu tượng sơ đẳng được hình thành. Sau 5 tháng trẻ nhận ra mẹ qua giọng nói. Thí dụ, hàng ngày mẹ chăm sóc trẻ, mẹ chưa đến gần trẻ, chỉ mới nghe thấy tiếng nói của mẹ trẻ đã có những phản ứng dương tính. Dần dần phạm vi các sự vật nhận lại được mở rộng, trẻ nhận ra đồ vật, đồ chơi quen thuộc, người thân trong gia đình. Thời gian giữa 2 lần tri giác có thể nhận lại được tăng lên. Nếu trẻ 8 - 9 tháng nhận ra người quen sau 2 - 3 tuần xa cách thì trẻ 2 tuổi có thể nhận ra người quen sau một tháng rưỡi và hai tháng không gặp lại.

Cuối năm thứ nhất, trẻ có khả năng nhớ lại. Thí dụ: Trẻ cố tìm vật thể bị mất, quay đầu về sự vật được gọi đến. Điều này nói lên rằng ở trẻ có thể nhớ lại sự vật không được tri giác lúc này.

Năm thứ 2 khi bắt đầu biết đi trẻ được tiếp xúc nhiều với đối tượng, đồ vật và được sử dụng chúng nên tri thức của trẻ về thế giới xung quanh giàu thêm. Trẻ không chỉ nhận lại tốt mà nhớ lại được khá nhiều. Chẳng hạn: Trẻ có thể dễ dàng thực hiện những vận động đơn giản để đoạt đồ vật, đồ chơi. Trong điều kiện thích hợp trẻ có thể nhớ lại chúng khi cần thiết. Trẻ có thể thực hiện được những việc giao phó đơn giản “sai mang búp bê” hay “Hãy đặt thìa xuống”. Trẻ có thể nhớ lại được bài hát, bài thơ, câu ca dao... đơn giản.

Năm thứ 3, trí nhớ của trẻ tốt hơn, trẻ nhớ nhiều hơn, trí nhớ liên hệ chặt chẽ với lời nói. Trên cơ sở trí nhớ vận động những hành động thực hành bước đầu đã có, tuy chưa bền vững, chưa được hoàn chỉnh. Đó là những kỹ xảo chưa thành thực như: Cử động của tay khi rửa tay, cầm thìa khi ăn, đi giày, bước qua chướng ngại vật... Trẻ nhớ lại vị trí không gian các đồ vật trong hoàn cảnh quen thuộc.

Ví dụ: Đi nhà trẻ về trẻ chạy vội vào gầm bàn để lấy quả bóng ra do trước khi đi trẻ làm nó lăn vào. Trẻ lấy đồ chơi mình thích trong hộp đưa ra khoe với khách, nếu nó vẫn nằm ở vị trí cũ.

Trẻ nhớ được những người thân trẻ gặp ít hôm trước và nhớ được tên con mèo, con chó, con bò, con gà...

1.2. Đặc điểm phát triển khả năng ghi nhớ và nhớ lại

Trẻ nhớ không chủ định, trẻ không có ý thức buộc mình phải nhớ một điều gì, trẻ chỉ nhớ những gì hấp dẫn thu hút sự chú ý của trẻ. Vì vậy trí nhớ của trẻ nhiều khi không đầy đủ, không chính xác.

Để giúp trẻ nhớ đầy đủ và chính xác, cô nuôi dạy trẻ cần gây yếu tố bất ngờ, mới lạ trong giờ học, giờ chơi để trẻ chú ý vào điều cần nhớ.

Trẻ nhớ máy móc, nhớ nhờ sự lặp đi lặp lại nhiều lần mà không hiểu ý nghĩa của điều mình cần nhớ. Vì vậy trẻ nhớ lộn xộn, không theo một trật tự nhất định, hay chấp nối.

Khi tổ chức các hoạt động giáo dục cô cần phải giải thích để trẻ hiểu nội dung điều cần ghi nhớ trước khi trẻ ghi nhớ. Cô dùng câu hỏi gợi ý giúp trẻ nhớ lại nội dung bài học, trò chơi để giúp trẻ nhớ một cách có trật tự, hệ thống.

Trí nhớ của trẻ có đặc tính rất mềm dẻo, trẻ dễ nhớ nhưng cũng rất dễ quên. Vì vậy để trẻ nhớ lâu cần cho trẻ ôn luyện thường xuyên.

2. Đặc điểm phát triển hoạt động trí nhớ của trẻ mẫu giáo (3 tuổi - 6 tuổi)

2.1. Đặc điểm phát triển khả năng ghi nhớ và nhớ lại

Nhờ vào mức độ phát triển tâm lý đã đạt được và nhờ ảnh hưởng của các dạng hoạt động mới, cũng như những yêu cầu mới do người lớn đề ra cho trẻ ở lứa tuổi mẫu giáo, quá trình trí nhớ của trẻ tiếp tục phong phú và hoàn thiện.

Trí nhớ không chủ định tiếp tục phát triển, trẻ ghi lại được khá nhiều những ấn tượng một cách không chủ định khi tham gia vào các hoạt động.

Trí nhớ không chủ định là chủ yếu. Trẻ ghi nhớ những gì có ý nghĩa quan trọng trong đời sống của trẻ, cái gì trẻ thích thú, cái gì gây cho trẻ ấn tượng mạnh mẽ rõ rệt. Trẻ không đặt ra cho mình nhiệm vụ, mục đích ghi nhớ. Các

sự vật, hiện tượng được trẻ nhớ một cách tự nhiên trong quá trình hoạt động hay vui chơi với các đồ vật đó.

Ví dụ: Ta đưa cho trẻ đồ chơi (đồ chơi nấu ăn, các khối gỗ nhỏ... không đặt cho trẻ nhiệm vụ ghi nhớ đặc biệt nào), trẻ chơi với những vật ấy, dùng chúng để nấu ăn, để xây dựng... thì trẻ sẽ nhớ rất lâu.

Muốn trẻ nhớ kỹ một tài liệu nào đó cần tổ chức cho trẻ hoạt động với tài liệu ấy. Ví dụ: Muốn trẻ nhớ các loại đồ dùng trong gia đình ta cho trẻ được xếp chúng vào các nhóm thì trẻ sẽ nhớ kỹ hơn, tốt hơn là chỉ để cho trẻ nhìn nó không.

Do ở lứa tuổi mẫu giáo, điều kiện hoạt động phức tạp hơn, người lớn yêu cầu cao hơn buộc trẻ không chỉ định hướng vào hiện tại mà phải định hướng vào tương lai cũng như quá khứ. Chẳng hạn, người lớn yêu cầu trẻ nghe câu chuyện cô kể để về kể cho bố mẹ, ông bà nghe, hay thuộc bài hát, điệu múa để biểu diễn văn nghệ trong thời gian tới. Muốn làm được điều đó phải chủ định ghi nhớ nó. Hoặc cô yêu cầu kể lại những gì đã diễn ra trong quá khứ (như cái gì đã xảy ra ngày chủ nhật ở nhà) muốn kể được phải nhớ lại một cách có chủ định những sự việc ấy. Ngay khi cùng nhau vui chơi, học tập cô luôn đề ra yêu cầu cho trẻ. Vì vậy mà bên cạnh ghi nhớ không chủ định thì trí nhớ có chủ định bắt đầu hình thành ở mẫu giáo nhỏ và phát triển nhanh ở mẫu giáo lớn. Lúc đầu trí nhớ có chủ định của trẻ chưa hoàn thiện lắm, trẻ nắm được yêu cầu, nhiệm vụ cần ghi nhớ, nhưng trẻ chưa nắm được biện pháp ghi nhớ và chưa biết làm gì để ghi nhớ tốt hơn.

Cô giáo cần bồi dưỡng cho trẻ những biện pháp ghi nhớ có chủ định đơn giản nhất. Cô dạy cho trẻ khi ghi nhớ một tài liệu trực quan hay ngôn ngữ nào đó cần chú ý tìm hiểu tài liệu đó, suy nghĩ về tài liệu đó, ôn lại hành động và những từ được ghi nhớ... Chẳng hạn khi yêu cầu trẻ nhớ câu chuyện kể, cô cần hướng dẫn trẻ tìm hiểu nội dung câu chuyện đó xem trong câu chuyện có những nhân vật nào? Hành động của từng nhân vật ra sao? Mối quan hệ giữa các nhân vật trong những tình huống cụ thể ?...

Sự phát triển trí nhớ có chủ định có ý nghĩa quan trọng trong việc chuẩn bị cho trẻ vào học ở trường phổ thông.

Ở trẻ mẫu giáo, ghi nhớ máy móc là chủ yếu, trẻ nhớ nhờ sự lặp đi lặp lại nhiều lần mà không cần hiểu nội dung cần ghi nhớ. Nhờ có sự hướng dẫn của cô, khi tổ chức các hoạt động giáo dục cô luôn chú ý giải thích, giúp trẻ tìm hiểu nội dung tài liệu trước khi ghi nhớ nên ghi nhớ có ý nghĩa bắt đầu hình thành và phát triển ở trẻ. Trẻ bắt đầu tìm hiểu được mối liên hệ của sự vật, hiện tượng và bước đầu vận dụng những hiểu biết đơn giản vào các hoạt động.

2.2. Sự phát triển các loại trí nhớ

Trong lứa tuổi mẫu giáo, *trí nhớ trực quan hình tượng là chủ yếu*, những tài liệu trực quan (sự vật và hình ảnh của nó) được trẻ ghi nhớ tốt hơn nhiều so với tài liệu ngôn ngữ. Sự vật được trẻ nhớ lại, hình dung lại một cách sinh động, sáng tỏ như trẻ được tri giác lại sự vật đó một lần nữa.

Đồng thời *trí nhớ ngôn ngữ bắt đầu hình thành* ở trẻ mẫu giáo. Trẻ chỉ nhớ những từ cụ thể, không nhớ được những từ trừu tượng (vì trẻ không hiểu hết ý nghĩa của nó). Trong tài liệu ngôn ngữ, những gì được mô tả hình tượng, đặc biệt là mô tả có tính chất diễn cảm được giữ lại trong trí nhớ tốt hơn nhiều (so với những lời mô tả khô khan). Như những sự kiện nào đó trong câu chuyện nghệ thuật được diễn tả một cách sinh động, diễn cảm, đi sâu vào tình cảm trẻ ghi nhớ lâu hơn, nhưng khi mô tả khô khan về những sự kiện ấy thì sẽ bị trẻ quên ngay lập tức.

Trí nhớ vận động, rất quan trọng đối với trẻ, nó tạo điều kiện cho trẻ học tập và lao động sau này. Ở trẻ 4 - 6 tuổi đã hình thành một số kỹ xảo lao động tự phục vụ, kỹ xảo thể dục (chạy, nhảy...), kỹ xảo học tập (cầm kéo, cắt dán, cầm bút vẽ).

Tóm lại: Khối lượng ghi nhớ, tính chính xác, tính bền vững, tính hệ thống của trí nhớ được tăng dần qua các độ tuổi và phụ thuộc vào tính chất của tài liệu, tính tích cực hoạt động và các dạng hoạt động khác nhau. Trí nhớ của trẻ được tiếp tục phát triển trong suốt tuổi đi học ở phổ thông. Nhờ ảnh hưởng của việc học tập có hệ thống, trí nhớ có chủ định mới chỉ có mầm mống ở tuổi mẫu giáo sẽ được phát triển ở mức độ cao, đồng thời các biện pháp ghi nhớ ý nghĩa cũng được hoàn thiện dần.

III. BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN HOẠT ĐỘNG TRÍ NHỚ CHO TRẺ MẦM NON

- 1) Đảm bảo nguyên tắc trực quan và sử dụng khéo léo phương pháp trình bày trực quan nhằm gây hứng thú cho trẻ.
- 2) Tạo điều kiện cho trẻ tham gia hoạt động khác nhau để hình thành tính tích cực của trẻ trong việc ghi nhớ.
- 3) Cần cho trẻ ôn tập, củng cố các bài học thường xuyên.
- 4) Khối lượng tài liệu, tính chất tài liệu cần quy định sao cho phù hợp với từng độ tuổi của trẻ.

Câu hỏi ôn tập

1. Em hãy trình bày các khâu của quá trình trí nhớ, phân biệt các loại ghi nhớ và nhớ lại? Cho thí dụ minh họa.
2. Nêu các loại trí nhớ? Cho thí dụ minh họa.
3. Hãy trình bày đặc điểm phát triển hoạt động trí nhớ của trẻ mầm non? Cho thí dụ minh họa. Đề ra biện pháp phát triển hoạt động trí nhớ cho trẻ.

Bài tập thực hành

Tìm hiểu và mô tả lại những hành vi biểu hiện đặc điểm phát triển khả năng ghi nhớ và nhớ lại của trẻ 2 - 6 tuổi trong "tiết học": Thơ, truyện.

Chương 7

HOẠT ĐỘNG TƯ DUY

I. KHÁI NIỆM CHUNG VỀ HOẠT ĐỘNG TƯ DUY

1. Tư duy là gì?

Đứng trước một người, nhờ có cảm giác, tri giác, mà ta biết được lời nói, nét mặt, hình dáng, cử chỉ, điệu bộ... của người đó, từ đó ta biết được đó là ai (tên là gì). Có nghĩa là ta phản ánh được những thuộc tính cụ thể bề ngoài của người ấy. Nhưng còn tính tình người đó như thế nào, khả năng học tập, làm việc của người đó ra sao, người đó có sở trường, sở thích gì... Đó là thuộc tính bên trong, bản chất, đặc trưng của người đó, nó chi phối hành vi lời nói, cách ứng xử, cách giải quyết công việc cụ thể của họ trong những tình huống, hoàn cảnh cụ thể như thế nào thì ta chưa biết được. Phải nhờ quá trình tâm lý nhận thức cấp cao hơn mới giúp ta biết được. Đó là quá trình tư duy.

Tư duy là một hoạt động nhận thức cấp cao, phản ánh những thuộc tính bản chất, những quan hệ có tính quy luật của các sự vật hiện tượng một cách gián tiếp và khái quát mà trước đó ta chưa biết.

2. Quá trình tư duy

Tư duy là quá trình tâm lý, nghĩa là tư duy có nảy sinh, có diễn biến và có kết thúc. Nhưng khác với quá trình nhận cảm, tư duy diễn ra với nét đặc trưng của nó.

2.1. Tư duy chỉ nảy sinh trong hoàn cảnh có vấn đề

Hoàn cảnh có vấn đề là hoàn cảnh trong đó chứa đựng một số điều đã biết song có chứa cả những điều chưa biết, bằng cảm giác tri giác không thể giải đáp được.

Hoàn cảnh có vấn đề chỉ kích thích được tư duy khi chủ thể ý thức được đó là tình huống có vấn đề với mình, xác định được mâu thuẫn giữa cái đã biết với cái phải tìm chứa đựng trong hoàn cảnh có vấn đề và có nhu cầu cần giải quyết mâu thuẫn đó, tìm ra các tri thức kinh nghiệm đã có trong cá nhân có liên quan đến vấn đề, sử dụng chúng vào giải quyết, trên cơ sở đó đề ra nhiệm vụ tư duy.

Hoàn cảnh có vấn đề thường diễn đạt bằng những câu hỏi, nhiệm vụ, bài toán.

2.2. Quá trình tư duy thực chất là quá trình tiến hành các thao tác tư duy

Đó là những thao tác trí tuệ.

2.2.1. Phân tích và tổng hợp

- *Phân tích*: Là chủ thể dùng trí óc chia nhỏ đối tượng tư duy thành những thuộc tính, những bộ phận, những mối liên hệ... theo hướng nhất định để nhận thức đối tượng sâu sắc.

- *Tổng hợp*: Là chủ thể tư duy dùng trí óc đưa những thuộc tính, những thành phần đã được phân tích vào thành một chỉnh thể để nhận thức đối tượng bao quát hơn.

Phân tích và tổng hợp là 2 thao tác cơ bản của tư duy, 2 thao tác này có quan hệ mật thiết với nhau, bổ sung cho nhau trong một quá trình tư duy thống nhất. Phân tích là cơ sở cho tổng hợp, tổng hợp diễn ra trên cơ sở phân tích.

2.2.2. So sánh

Là chủ thể tư duy dùng trí óc để xác định sự giống nhau, sự khác nhau giữa các sự vật, hiện tượng (hoặc giữa các thuộc tính, quan hệ, các bộ phận của một sự vật, hiện tượng). So sánh quan hệ mật thiết và dựa trên cơ sở phân tích và tổng hợp.

2.2.3. Trừu tượng hóa và khái quát hóa

- *Trừu tượng hoá*: Là chủ thể tư duy dùng trí óc gạt bỏ những thuộc tính, những bộ phận, những quan hệ... không liên quan đến hướng giải quyết và chỉ giữ lại những yếu tố cần thiết để tư duy.

- *Khái quát hóa*: Là chủ thể tư duy dùng trí óc để bao quát nhiều đối tượng khác nhau thành một nhóm, một loại... trên cơ sở chúng có một số thuộc tính chung và bản chất, những mối quan hệ có tính quy luật.

Trừu tượng hóa và khái quát hóa là 2 thao tác tư duy cơ bản đặc trưng cho tư duy của con người, chúng có quan hệ mật thiết với nhau, chi phối, bổ sung cho nhau.

Trên đây là những thao tác cơ bản của tư duy. Trong quá trình tư duy còn có thể có sự tham gia của các thao tác tư duy khác như cụ thể hóa, hệ thống hóa...

Các thao tác tư duy cơ bản tham gia vào quá trình tư duy cụ thể, chúng thường diễn ra theo một chiều hướng thống nhất, theo một chiến lược tư duy của chủ thể, nhằm giải quyết nhiệm vụ tư duy đạt kết quả. Trong quá trình tư duy, các thao tác tư duy có mối quan hệ mật thiết với nhau, đan xen lẫn nhau bổ sung cho nhau chứ không tuân theo một trình tự máy móc nào.

Trong quá trình tổ chức hướng dẫn hoạt động tư duy của trẻ cô giáo mầm non không chỉ chú ý làm nảy sinh hoàn cảnh có vấn đề để lôi cuốn trẻ vào hành động tư duy, mà quan trọng hơn nữa là cô phải tổ chức hướng dẫn trẻ tiến hành các thao tác tư duy nhằm giải quyết các nhiệm vụ trí tuệ để lĩnh hội tri thức mới.

2.3. Kết quả của quá trình tư duy là những sản phẩm trí tuệ

Đó là những khái niệm, những phán đoán, những suy lý.

- Phán đoán: Được phản ánh bằng những từ hay khái niệm.

Có 3 loại phán đoán: Khẳng định, phủ định, giả thiết.

- Suy lý: Là rút ra một phán đoán này từ các phán đoán khác.

3. Các loại tư duy

Có nhiều cách phân loại tư duy

Dựa theo phương diện tư duy tương ứng với trình độ phát triển tâm lý của lứa tuổi có thể chia tư duy thành 3 loại.

3.1. Tư duy trực quan hành động

Là loại tư duy giải quyết vấn đề bằng các thao tác cụ thể tay chân, hướng vào việc giải quyết một số tình huống cụ thể, trực quan.

Loại tư duy trực quan hành động này có cả ở con người và ở một số loài động vật cao cấp. Tất nhiên loại tư duy này của con người khác xa về chất so với tư duy của con vật.

3.2. Tư duy trực quan hình tượng

Là loại tư duy giải quyết vấn đề dựa vào hình ảnh cụ thể của sự vật, hiện tượng.

Tư duy trực quan hình tượng là loại tư duy phát triển ở mức độ cao hơn, ra đời muộn hơn tư duy trực quan hành động, chỉ có ở con người.

3.3. Tư duy trừu tượng

Là loại tư duy giải quyết vấn đề dựa vào các khái niệm, các mối quan hệ logic và gắn bó chặt chẽ với ngôn ngữ, lấy ngôn ngữ làm phương tiện.

Ba loại tư duy trên có mối quan hệ mật thiết với nhau, bổ sung và chi phối lẫn nhau, trong đó tư duy trực quan hành động và tư duy trực quan hình tượng là 2 loại tư duy có trước, làm cơ sở cho tư duy trừu tượng.

4. Vai trò của tư duy

Tư duy có vai trò to lớn trong mọi hoạt động của con người.

Con người có lao động, nhờ lao động con người cải tạo thế giới xung quanh, phục vụ nhu cầu sống ngày càng cao của con người. Để cải tạo được thế giới xung quanh con người phải dựa vào những hiểu biết, những thuộc tính bản chất, những mối quan hệ có tính quy luật của sự vật hiện tượng. Trong khoa học, tư duy giúp con người khám phá ra những điều mới mẻ trong các lĩnh vực tự nhiên, xã hội. Đối với thế hệ trẻ, tư duy giúp trẻ lĩnh hội những vấn đề cơ bản trong kho tàng tri thức nhân loại đã tích lũy.

Trong hoạt động vui chơi: Tư duy giúp trẻ giải quyết những tình huống xảy ra trong trò chơi, làm nảy sinh sáng kiến.

II. ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN HOẠT ĐỘNG TƯ DUY CỦA TRẺ MẦM NON

1. Đặc điểm phát triển tư duy của trẻ nhà trẻ (lột lòng - 36 tháng)

Khi mới sinh, trẻ chưa có tư duy. Nhận thức của trẻ bắt đầu bằng cảm giác và tri giác sự vật, hiện tượng, hình ảnh đó của chúng được giữ lại trong trí nhớ. Việc nhận thức của trẻ được tiến hành trong quá trình hành động thực tiễn, tích cực tác động qua lại với hiện thực. Quá trình này làm cho biểu tượng của trẻ về sự vật, hiện tượng ngày càng rõ ràng, chính xác, đồng thời trẻ còn khái quát kinh nghiệm thu thập được, nhờ đó mà nảy sinh những mầm mống đầu tiên của tư duy.

Ví dụ: Có lần trẻ kéo cái khay đựng cốc về phía mình nhờ đó trẻ lấy được cái cốc, sau đó trẻ muốn lấy đồ chơi trong rổ trẻ đã kéo cái rổ về phía mình. Ở đây đứa trẻ đã biết sử dụng mối quan hệ có sẵn để giải quyết nhiệm vụ thực tiễn đặt ra trước trẻ.

Việc tích lũy được một số kinh nghiệm bằng cách tri giác trực tiếp hoàn cảnh xung quanh và hành động thực tiễn với sự vật là cơ sở quan trọng để nảy sinh những biểu hiện đầu tiên của tư duy.

Sự phát triển tư duy của trẻ bắt đầu lúc 2 tuổi tức là lúc mà đứa trẻ biết xác lập mối quan hệ chưa có sẵn giữa các đồ vật để giải quyết nhiệm vụ thực tiễn đặt ra. Ví dụ: Trẻ lấy quả bóng lăn vào gầm bàn bằng cách lấy gậy khều nó ra. Tức là trẻ đã biết xác lập mối quan hệ giữa cái gậy và quả bóng, đó là mối quan hệ vốn chưa có sẵn.

Tư duy của trẻ là tư duy trực quan hành động, tư duy của trẻ được thực hiện bằng hành động trực tiếp với đồ vật mang tính chất thử nghiệm nhiều khi ngẫu nhiên tìm ra cách làm.

Loại tư duy này giúp trẻ tích lũy kinh nghiệm và nghiên cứu những mối liên hệ muôn hình muôn vẻ thể hiện trong thế giới xung quanh.

Để phát triển tư duy trực quan hành động cho trẻ, cô nuôi dạy trẻ cần tổ chức tốt các hoạt động với đồ vật cho trẻ. Cho trẻ được trực tiếp hoạt động với nhiều đồ vật ở nhiều tình huống và hình thức khác nhau.

Đến cuối tuổi ấu nhi bắt đầu xuất hiện một số hành động tư duy thực hiện trong óc không cần phép thử bên ngoài. Đó là kiểu tư duy trực quan hình tượng, được thực hiện nhờ hành động bên trong óc với các hình ảnh của sự vật, hiện tượng. Ở tuổi ấu nhi mới sử dụng loại tư duy này trong trường hợp giải bài toán đơn giản nhất, còn chủ yếu vẫn sử dụng tư duy trực quan hành động.

Tư duy của trẻ còn có đặc điểm nữa là có khả năng khái quát ban đầu mang tính độc đáo. Khi quan sát hiện thực xung quanh trẻ để ý chủ yếu đến nét bề ngoài của sự vật, hiện tượng trực tiếp đập vào mắt trẻ, dựa vào những nét đó, khái quát chúng theo sự giống nhau bề ngoài.

Ví dụ: Trẻ 1 tuổi rưỡi gộp tất cả các quả cam, quả táo, quả bóng, quả lê... bằng một từ “quả cam”, dựa vào giống nhau bề ngoài về hình dạng, kích thước.

Cơ sở của sự khái quát này là sự lĩnh hội ngôn ngữ. Đây là hình thức khái quát sơ đẳng nhưng có ý nghĩa quan trọng trong sự phát triển trí tuệ của trẻ.

Để phát triển khả năng khái quát của trẻ, trong quá trình tổ chức cho trẻ hoạt động với đồ vật, tìm hiểu môi trường xung quanh, cô nuôi dạy trẻ cần giúp trẻ làm quen với những dấu hiệu nổi bật, đặc trưng của sự vật, hiện tượng qua hoạt động trực tiếp với đối tượng và biểu đạt chúng bằng lời.

2. Đặc điểm phát triển hoạt động tư duy của trẻ mẫu giáo (3 tuổi - 6 tuổi)

2.1. Sự phát triển các loại tư duy

Các loại tư duy của trẻ mẫu giáo được hình thành một cách rõ rệt.

Tư duy trực quan hành động: Đóng vai trò đáng kể, được phát triển và hoàn thiện dần ở mức độ cao hơn. Trẻ 3 - 4 tuổi giải quyết nhiệm vụ bằng những hành động thử nghiệm, chỉ nhận ra kết quả sau khi hành động được thực hiện. Trẻ 4 - 5 tuổi bắt đầu có suy nghĩ về nhiệm vụ và phương pháp giải quyết nhiệm vụ trong quá trình hành động.

Để phát triển tư duy trực quan hành động, trong quá trình tổ chức hoạt động giáo dục, cô giáo cần tạo điều kiện cho trẻ được trực tiếp hoạt động, tiếp xúc với đồ vật, đồ chơi.

Hoạt động của trẻ ngày càng phức tạp, đã nảy sinh ở trẻ những nhiệm vụ mới mà kết quả hành động không phải là trực tiếp mà là gián tiếp. Muốn đạt được kết quả cần phải tính đến mối liên hệ giữa hai hay nhiều hiện tượng đang diễn ra đồng thời hay liên tiếp nhau. Việc giải quyết các nhiệm vụ này đòi hỏi phải chuyển dần từ phép thử bên ngoài sang phép thử thầm trong óc. Mặt khác phạm vi hoạt động với hiện thực xung quanh ngày càng mở rộng gắn liền với sự hoàn thiện và phát triển ngôn ngữ, các biểu tượng, các kinh nghiệm khái quát của trẻ ngày càng phong phú. Tất cả những điều đó tạo ra ở trẻ hình thức tư duy mới - tư duy trực quan hình tượng.

2.1.1. Tư duy trực quan hình tượng

Là loại tư duy cơ bản của trẻ mẫu giáo (đặc biệt là mẫu giáo nhỡ và lớn). Trẻ dùng những hành động bên trong là những hành động với hình tượng để giải

quyết nhiệm vụ trí tuệ. Nhờ có tư duy trực quan hình tượng mà trẻ có khả năng dự kiến kết quả của hành động bên ngoài và lập kế hoạch hành động đó.

Muốn phát triển tư duy trực quan hình tượng ở trẻ cô giáo cần làm giàu vốn kinh nghiệm cảm tính qua tổ chức cho trẻ trực tiếp tham gia hoạt động phong phú, đa dạng.

Cuối tuổi mẫu giáo nhờ đầu mẫu giáo lớn xuất hiện tư duy trực quan sơ đồ. Là loại tư duy với hình ảnh trong óc nhưng hình ảnh này không phải là hình ảnh cụ thể của từng sự vật, hiện tượng mà là ký hiệu của sự vật, hiện tượng. Thể hiện là trẻ hiểu được hình vẽ sơ đồ của các vật, biết dùng sơ đồ đường đi vẽ kiểu sơ đồ địa lý để tìm đúng đường đi trong một hệ thống đường nhiều nhánh... Đây là thành tựu lớn trong sự phát triển tư duy của trẻ mẫu giáo, mở ra cho trẻ khả năng nhìn thấy mặt bản chất của sự vật, hiện tượng mà tư duy trực quan hình tượng không thấy được.

2.1.2. Tư duy trừu tượng

Tuổi mẫu giáo xuất hiện tiền đề của tư duy trừu tượng rõ nhất ở mẫu giáo lớn, biểu hiện ở tư duy trực quan sơ đồ xuất hiện và trẻ biết dùng vật thay thế. Sự hình thành tư duy trừu tượng là quá trình chuyển biến từ hình thức hành động bên trong với hình tượng sang hình thức hành động bên trong với ký hiệu (từ, số).

Muốn hình thành tư duy trừu tượng cần phải làm cho “từ biểu tượng” của trẻ biến thành các “từ khái niệm”. Điều này chỉ đạt được khi trẻ học tập một cách có hệ thống ở trường phổ thông.

Để phát triển tư duy trừu tượng ngay từ lứa tuổi mẫu giáo cần phát triển ngôn ngữ cho trẻ làm cơ sở hình thành khái niệm cho trẻ.

2.2. Sự phát triển các thao tác tư duy

2.2.1. Phân tích và tổng hợp

Còn đơn giản về nội dung lẫn hình thức.

Trẻ bé phải dựa vào sự vật cụ thể có trước mắt và trực tiếp hành động thủ với chúng. Ví dụ: Để trả lời cô có mấy bông hoa, trẻ phải trực tiếp tiến hành

hành động nhặt từng bông xếp vào cạnh nhau và đếm 1, 2, 3, 4 rồi mới trả lời là có 4 bông hoa. Trẻ mẫu giáo nhớ dựa vào hình ảnh, biểu tượng đã có. Ví dụ: Khi hỏi trẻ “quả là gì?”, trẻ trả lời quả là quả lê, trong có hạt, ăn ngọt, trồng hột xuống đất thì có cây mọc lên. Trẻ lớn bắt đầu phân tích trong óc.

2.2.2. So sánh

Trẻ so sánh sự khác nhau tốt hơn sự giống nhau.

2.2.3. Trừu tượng hóa và khái quát hóa

Trẻ mẫu giáo có khả năng trừu tượng hóa một cách trực tiếp, cảm tính. Tức là dựa vào cái trực tiếp trông thấy. Chẳng hạn trẻ nhìn thấy người ta vứt mảnh gỗ nhỏ xuống nước, que diêm xuống nước, lá nhỏ xuống nước, quan sát thấy nó đều nổi, dựa vào đó trẻ đi đến kết luận “các vật nhỏ đều nổi”. Khi ta đưa trẻ xem cái kim hồi ném xuống nước nó có chìm không, trẻ khẳng định nó không chìm vì nó bé. Vì vậy, suy luận của trẻ có tính chất đơn giản, đôi khi không hợp lý. Ví dụ: Thấy bà mỗi khi đọc truyện cho mình nghe phải đeo kính nên muốn đọc được truyện đòi mượn kính bà để đeo vì nghĩ đeo kính mới biết chữ.

Trẻ mẫu giáo chuyển dần từ khái quát theo sự giống nhau bề ngoài sang khái quát theo đặc điểm bản chất hơn. Ở đầu tuổi mẫu giáo thường coi công dụng của sự vật và cách dùng chúng là bản chất. Ví dụ hỏi trẻ “con ngựa là gì?”, trẻ trả lời: “Đó là con dùng để cưỡi”, hỏi “cái xẻng là gì?”, trẻ trả lời là “cái dùng để xúc”. Cuối tuổi mẫu giáo, trẻ không những lĩnh hội được những khái niệm thuộc về chủng mà còn cả những khái niệm thuộc về loài, sắp xếp chúng theo một cách nhất định.

Ví dụ: Trẻ gọi tất cả các con chó có màu sắc, độ lớn và hình dáng khác nhau đều là chó. Trẻ còn xếp tất cả các con chó, ngựa, mèo, bò... vào một nhóm động vật, tức là trẻ đã tiến hành khái quát bậc hai, lĩnh hội những khái niệm chung hơn.

Tóm lại: Tư duy của trẻ mẫu giáo đang phát triển mạnh mẽ. Trẻ nắm được một loạt kiến thức mới về hiện thực xung quanh, đồng thời trẻ nắm được những phương thức tư duy đơn giản nhất, tập phân tích tổng hợp, so sánh, khái quát dựa trên những điều quan sát được. Tức là trẻ đã thực hiện những thao tác trí tuệ đơn giản nhất.

III. BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN HOẠT ĐỘNG TƯ DUY CHO TRẺ MẦM NON

1. Làm giàu vốn kinh nghiệm cảm tính cho trẻ, thông qua việc tổ chức các hoạt động, tạo điều kiện cho trẻ tiếp xúc với các đồ vật, đồ chơi để phát triển tư duy trực quan hành động và tư duy trực quan hình tượng.
2. Cần sử dụng tốt phương pháp trình bày trực quan và đàm thoại để rèn luyện các thao tác tư duy cho trẻ.
3. Thường xuyên bồi dưỡng trí giác, trí nhớ, phát triển ngôn ngữ, tưởng tượng cho trẻ thông qua các hoạt động: đi dạo, trò chơi, học tập v.v... làm cơ sở phát triển tư duy.

Câu hỏi ôn tập

1. Hoạt động tư duy khác gì với hoạt động nhận cảm? Phân biệt các loại tư duy? Cho thí dụ minh họa.
2. Em hãy trình bày đặc điểm phát triển hoạt động tư duy của trẻ mầm non? Cho thí dụ minh họa. Đề ra biện pháp phát triển hoạt động tư duy cho trẻ.

Bài tập thực hành

1. Mô tả kiểu tư duy trực quan hành động của trẻ dưới 3 tuổi trong hoạt động với đồ vật.
2. Mô tả kiểu tư duy trực quan hành động của trẻ 3 - 4 tuổi, 4 - 5 tuổi và kiểu tư duy trực quan hình tượng của trẻ 3 - 6 tuổi trong hoạt động vui chơi, các hình thức hoạt động sáng tạo.

Chương 8

HOẠT ĐỘNG TƯỢNG TƯỢNG

I. KHÁI NIỆM CHUNG VỀ HOẠT ĐỘNG TƯỢNG TƯỢNG

1. Tượng tượng là gì ?

Con người không chỉ có thể hình dung được sự vật, hiện tượng trước đây tri giác, mà còn có thể hình dung được những cái chưa bao giờ gặp trong đời. Nói một cách khác, người ta không chỉ có thể nhớ lại cái đã trải qua mà còn có thể tưởng tượng ra một cái gì mới lạ.

Khi đọc cuốn lịch sử mô tả sự kiện xảy ra trong lịch sử, hoặc nghe cô giáo kể về những sự kiện đó, chúng ta hình dung được những sự kiện ấy, mặc dù chưa được chứng kiến những sự kiện đó bao giờ.

Ta có thể hình dung được kết quả hành động trong tương lai của ta, và có thể hình dung được cả tiến trình, cách tiến hành hành động đó để đạt được kết quả mong muốn trong tương lai đó.

Trong trò chơi trẻ hình dung được tình huống chơi, hoàn cảnh chơi, bổ sung những vật không có bằng những vật khác và tự hình dung ra đó là vật mình đang cần.

Hình ảnh tưởng tượng là hình ảnh mới, nhưng nó được xây dựng dựa trên cơ sở những tài liệu đã nhận được qua tri giác và tài liệu do trí nhớ giữ lại. Muốn tưởng tượng được phải dựa trên tri thức và kinh nghiệm cũ

Khi nghe cô giáo mô tả trận đánh lịch sử của Ngô Quyền trên sông Bạch Đằng để hình dung được trận đánh trong lịch sử đó học sinh phải dựa vào những ấn tượng thu được từ quan sát thực tiễn (về dòng nước thủy triều của dòng sông, những cọc gỗ nhọn đã thấy... Hoặc dựa vào tri thức đã thu nhận được qua tranh, ảnh...).

Người ta xây dựng hình ảnh con rồng dựa vào những biểu tượng đã có về một số con vật: sư tử, rắn, cá, chim... mà biến đổi đi và sắp xếp lại những biểu tượng đó.

Vì vậy, tưởng tượng là hoạt động phản ánh của con người nhằm tạo ra những hình ảnh mới chưa có trong kinh nghiệm của cá nhân hoặc chưa có trong kinh nghiệm của xã hội, bằng cách làm sống dậy và biến đổi đi những biểu tượng về hiện thực đã có trong kinh nghiệm của cá nhân.

2. Các loại tưởng tượng

Có nhiều cách phân loại tưởng tượng.

2.1. Căn cứ vào đặc điểm và nguyên nhân phát sinh

Có hai loại tưởng tượng:

- *Tưởng tượng không chủ định*: Là loại tưởng tượng kết hợp biểu tượng đã có thành biểu tượng mới không có sự kiểm tra của ý thức.

- *Tưởng tượng có chủ định*: Là xây dựng nên những biểu tượng mới tùy theo nhiệm vụ đặt ra cho hình thức hoạt động nhất định.

2.2. Căn cứ vào đặc tính của biểu tượng tưởng tượng cũng như nhiệm vụ đặt ra cho hoạt động

Có ba loại tưởng tượng:

- *Tưởng tượng tái tạo*: Là chỉ qua lời mô tả hình dung ra đối tượng đã có trong hiện thực nhưng chưa được tri giác bao giờ.

- *Tưởng tượng sáng tạo*: Là tạo ra những biểu tượng mới chưa có trong hiện thực.

- *Ước mơ*: Là xây dựng lên hình tượng trong tương lai mong muốn nhưng chưa thực hiện được, có khi trước mắt cũng không thể thực hiện được.

3. Vai trò của tưởng tượng

Tưởng tượng có vai trò lớn trong nhận thức và hoạt động của con người. Giúp con người nhận thức thế giới và cải tạo thế giới. Trong công tác giảng dạy và giáo dục, tưởng tượng giúp giáo viên hình dung được trong óc bài giảng, nội tâm học sinh, lường trước được khó khăn và cách giải quyết.

II. ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN HOẠT ĐỘNG TƯỚNG TƯỢNG CỦA TRẺ MẦM NON

Tướng tượng được hình thành trong quá trình sống trong hoạt động của trẻ dưới ảnh hưởng nhất định của điều kiện sống và giáo dục.

Muốn phát triển tướng tượng cần tích lũy kinh nghiệm tương ứng, mở rộng biểu tượng về thế giới xung quanh.

Trẻ tích lũy kinh nghiệm bằng cách quan sát thế giới xung quanh trong quá trình hoạt động của trẻ, bằng cách tiếp thu những tri thức về sự vật hiện tượng xung quanh, những kinh nghiệm sáng tạo của người lớn truyền đạt cho. Chỉ dưới ảnh hưởng của giáo dục trẻ mới có thể hình thành tướng tượng sáng tạo đặc trưng cho hoạt động của con người

1. Đặc điểm phát triển hoạt động tướng tượng của trẻ nhà trẻ (lột lòng - 36 tháng)

Ở trẻ hai tuổi thấy những biểu hiện đầu tiên của tướng tượng ở trong trò chơi có chủ đề đầu tiên của trẻ, trong hứng thú nghe người lớn kể những câu chuyện đơn giản. Chẳng hạn trẻ đã ít nhiều học được cách dùng thìa và lấy que diêm làm thìa để bón cơm cho bà, cho mẹ ăn.

Trong giai đoạn mới phát triển, tướng tượng của trẻ còn mờ nhạt, nội dung nghèo nàn và một mặt mang tính chất tái tạo thụ động, một mặt mang tính chất không chủ định, như trẻ một tuổi rưỡi - hai tuổi vẫn còn chưa có khả năng nghe câu chuyện xa xôi, nhưng trẻ thích nghe mẫu chuyện ngắn nhắc tới những cảnh trong cuộc sống riêng mà trẻ đã trải qua.

Tính mờ nhạt và hạn chế trong tướng tượng của trẻ hai tuổi thể hiện trong trò chơi, trẻ thường lặp đi lặp lại những hành động đơn giản mà trẻ đã nhiều lần quan sát thấy ở nhà hay nhà trẻ như: đặt em bé xuống giường, rửa mặt, cho ăn v.v...

Trẻ nhà trẻ khó bổ sung một sự vật nào đó còn thiếu trong trò chơi bằng một vật khác mà trẻ nghĩ ra, tướng tượng ra vật đang cần. Chẳng hạn trẻ quen cho búp bê ăn bằng thìa nhỏ nên khi không có thìa ấy trẻ lúng túng không biết làm gì.

Những trò chơi đầu tiên ở trẻ do người lớn dạy hoặc do trẻ lớn chơi với các em.

Trẻ nhà trẻ dễ lẫn lộn tưởng tượng và thực tế. Chẳng hạn trẻ dễ nhầm hình ảnh phim truyện với hình ảnh thực.

Với những đặc điểm tưởng tượng của trẻ tuổi nhà trẻ, nên nội dung phim truyện kể cho trẻ cần gần gũi với cuộc sống trẻ, tránh ly kỳ, rùng rợn làm trẻ hoảng sợ.

2. Đặc điểm phát triển hoạt động tưởng tượng của trẻ mẫu giáo (3 tuổi - 6 tuổi)

Dưới ảnh hưởng của giáo dục kinh nghiệm của trẻ được mở rộng, các hứng thú được nảy sinh, hoạt động của trẻ phức tạp hơn, tưởng tượng của trẻ tiếp tục phát triển trong suốt tuổi mẫu giáo cả về số lượng lẫn chất lượng, không chỉ giàu hơn mà còn có những nét mới mà tuổi trước không có.

** Đầu tuổi mẫu giáo tưởng tượng tái tạo là chủ yếu, ít có tính độc lập và tính sáng kiến.*

Trò chơi có đề tài của trẻ thường giới hạn trong phạm vi hẹp những hành động và sự kiện trẻ được quan sát thấy ở nhà hay ở trường. Tưởng tượng phụ thuộc nhiều vào sự vật hiện tượng đang tri giác, trẻ không thể tưởng tượng được cái gì khi không có sự vật, hiện tượng trước mắt. Chẳng hạn có ghế trước mặt trẻ mới tưởng tượng ra ô tô, có búp bê trước mắt trẻ mới tưởng tượng là bé em. Muốn hình dung được đề tài vẽ, chơi và hành động vẽ, chơi phải dựa vào hành động mẫu của cô. Vì vậy, muốn trẻ chơi, vẽ và khi hướng dẫn đề tài mới nào vào trò chơi hay vẽ thì phải giải thích đề tài, cho trẻ xem một cách trực quan phương thức thực hiện hành động để trẻ chọn một vai thích hợp hay một đề tài vẽ thích hợp. Khi tổ chức hoạt động vui chơi cho trẻ cần chú ý cách bố trí đồ dùng, đồ chơi để hình thành tưởng tượng ở trẻ.

Ở đầu tuổi mẫu giáo tưởng tượng không chủ định là chủ yếu. Cái gì trẻ thích hoặc gây trẻ ấn tượng mạnh mẽ thì tưởng tượng cái đó - tức nó trở thành đối tượng của tưởng tượng. Chẳng hạn trẻ thích làm mẹ chăm sóc con thì tưởng tượng mình là mẹ chăm sóc con, thích làm bác sĩ thì tưởng tượng mình là bác sĩ khám bệnh cho bệnh nhân, thích con mèo đáng yêu thì sẽ vẽ con mèo...

Vì vậy, tưởng tượng của trẻ đầu tuổi mẫu giáo thường không ổn định, không bền vững.

** Cuối tuổi mẫu giáo tưởng tượng sáng tạo bắt đầu hình thành và phát triển, tưởng tượng của trẻ có tính độc lập cao, có sáng kiến.*

Trong khi trẻ chơi ngay cả trường hợp cô đề ra chủ đề chơi cho trẻ, trẻ cũng không lặp lại một cách máy móc đề tài cô đề ra. Chẳng hạn cô gợi ý “bây giờ chúng ta chơi trò chơi gia đình” trẻ đồng ý, dưới sự hướng dẫn của cô trẻ phân vai trẻ làm mẹ, trẻ làm bố, trẻ làm con, một trẻ tự nghĩ ra vai bà và trách nhiệm làm bà. Trong khi chơi trẻ còn tạo ra những đồ dùng, đồ chơi. Chẳng hạn, khi chơi chú lái tàu thì cái ghế được tưởng tượng là tàu thủy, nhưng khi chơi trò chơi rap hát cái ghế lại được tưởng tượng nơi thu tiền bán vé...

Nội dung tranh vẽ của trẻ phong phú đa dạng, nhiều vẽ. Các câu chuyện tự kể của trẻ phong phú hơn, đa dạng hơn.

Ở cuối tuổi mẫu giáo tưởng tượng có chủ định của trẻ bắt đầu được hình thành và phát triển trong quá trình phát triển các dạng hoạt động sáng tạo, khi nắm kỹ năng thiết kế và thực hiện ý đồ thiết kế. Trẻ biết tưởng tượng theo mục đích, nhiệm vụ đặt ra cho hoạt động.

Để phát triển tính mục đích, tính chủ động, sáng tạo trong tưởng tượng của trẻ, khi tổ chức các hoạt động cho trẻ cô giáo cần yêu cầu trẻ diễn đạt bằng ngôn ngữ của bản thân ý đồ, mục đích, kế hoạch, biện pháp tiến hành trước khi hành động.

III. BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN HOẠT ĐỘNG TƯỞNG TƯỢNG CHO TRẺ MẦM NON

1. Giáo viên phải tạo điều kiện cho trẻ tiếp xúc nhiều với thiên nhiên, cuộc sống để giúp trẻ làm giàu vốn sống, tạo điều kiện cho trẻ tưởng tượng phong phú.

2. Cần tổ chức tốt các hoạt động phong phú, hấp dẫn, nội dung, phương pháp phù hợp với độ tuổi. Đặc biệt trong quá trình trẻ tham gia hoạt động giáo viên cần tạo điều kiện cho trẻ dùng ngôn ngữ của bản thân để diễn đạt ý đồ, mục đích, biện pháp tiến hành để phát triển tính mục đích, chủ động, sáng tạo của trẻ.

Câu hỏi ôn tập

1. Hoạt động tưởng tượng có nét gì khác với hoạt động trí nhớ? Cho thí dụ minh họa.
2. Em hãy phân biệt các loại tưởng tượng? Cho thí dụ minh họa.
3. Trình bày đặc điểm phát triển hoạt động tưởng tượng của trẻ mầm non? Cho thí dụ minh họa. Đề ra biện pháp phát triển hoạt động tưởng tượng cho trẻ.

Bài tập thực hành

1. Ghi chép lại hình ảnh tưởng tượng của trẻ 2 - 6 tuổi qua câu chuyện trẻ kể. Những hình ảnh đó nói nên đặc điểm gì trong hoạt động tưởng tượng của trẻ.
2. Sưu tầm sản phẩm vẽ, nặn của trẻ 2 - 6 tuổi, mô tả biểu hiện đặc điểm phát triển hoạt động tưởng tượng của trẻ 2 - 6 tuổi qua sản phẩm đó.

Chương 9

CHÚ Ý

I. KHÁI NIỆM CHUNG VỀ CHÚ Ý

1. Chú ý và vai trò của chú ý

1.1. Chú ý là gì?

Hàng ngày, hàng giờ có vô số sự vật hiện tượng của thế giới xung quanh tác động vào ta, nhưng ta không phản ánh tất cả mọi sự vật, hiện tượng ấy đều như nhau, mà chỉ có sự vật nào tạo ra ở ta một sự chú ý thì ta mới phản ánh nó một cách đầy đủ, rõ ràng, chính xác. Còn các sự vật hiện tượng khác thì chỉ được phản ánh một cách lơ mờ. Nói một cách khác trong cùng một lúc ta có thể chú ý tới đối tượng này mà không chú ý đến những sự vật, hiện tượng khác.

Chú ý là trạng thái tâm lý giúp cho các quá trình tâm lý định hướng xung quanh, nhờ đó ta phản ánh chúng được rõ ràng, đầy đủ và chính xác.

Trạng thái chú ý bao giờ cũng đi kèm với những quá trình tâm lý như chú ý nghe, chú ý suy nghĩ...

1.2. Vai trò của chú ý

Chú ý giữ vai trò quan trọng trong nhận thức thế giới xung quanh và trong hoạt động thực tiễn của con người. Nhờ có chú ý con người nhận thức thế giới xung quanh đầy đủ, chính xác, có hiệu quả hơn. Nhờ có chú ý mà con người tiến hành lao động có tổ chức, có kỷ luật và đạt kết quả cao.

Có thể nói chú ý có vai trò đặc biệt quan trọng trong mọi hoạt động học tập, lao động, nghiên cứu khoa học.

2. Các loại chú ý

Căn cứ vào nguyên nhân gây ra chú ý mà ta phân ra 2 loại chú ý.

2.1. Chú ý không chủ định

Là loại chú ý không được định trước, không có mục đích, không có kế hoạch. Do nguyên nhân bên ngoài gây nên như tính chất mới mẻ bất thường của màu sắc, hình dạng, kích thước... hoặc kích thích mạnh.

Loại chú ý này không đòi hỏi cố gắng, nỗ lực, không gây căng thẳng thần kinh. Nhưng nó kém bền vững.

2.2. Chú ý có chủ định

Là sự chú ý có mục đích, có kế hoạch, có sự nỗ lực của ý thức nhằm thực hiện tốt một hoạt động nào đó.

Loại chú ý này bền vững, có tính tổ chức nhưng căng thẳng thần kinh, dễ mệt mỏi

2.3. Sự chuyển hoá lẫn nhau của chú ý không chủ định và chú ý có chủ định

Chú ý không chủ định có thể chuyển thành chú ý có chủ định và ngược lại.

Tóm lại: Cả hai loại chú ý đều có ưu nhược điểm riêng, đều cần thiết cho cuộc sống hoạt động của con người. Khi tổ chức các hoạt động cô giáo cần tạo ra sự chuyển hoá giữa 2 loại chú ý nhằm phát huy ưu điểm, khắc phục nhược điểm của mỗi loại chú ý.

3. Các thuộc tính của chú ý

3.1. Sự tập trung chú ý

Là khả năng hướng chú ý vào một phạm vi hẹp nhằm phản ánh đối tượng tốt nhất.

3.2. Sự phân phối chú ý

Là khả năng cùng một lúc chú ý đến nhiều đối tượng hoặc nhiều hoạt động khác nhau một cách có ý thức.

Sự phân phối chú ý không phải là chú ý đến tất cả các đối tượng như nhau mà bao giờ cũng tập trung ở hoạt động then chốt, hoặc chủ yếu.

3.3. Khối lượng chú ý

Là số lượng mục tiêu con người có thể chú ý đầy đủ, rõ ràng như nhau cùng một lúc.

3.4. Tính bền vững của chú ý

Là khả năng chú ý lâu dài vào một hay một vài đối tượng nhất định.

3.5. Sự di chuyển chú ý

Là khả năng đang chú ý vào đối tượng này lại có thể tập trung ngay vào đối tượng khác khi cần thiết.

Những thuộc tính trên của chú ý được thể hiện rõ nét ở người có khả năng chú ý tốt. Những thuộc tính này có được qua quá trình rèn luyện của bản thân trong hoạt động. Trái lại sự dang trí những thuộc tính này ở mức thấp hoặc không có.

II. ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN CHÚ Ý CỦA TRẺ MẦM NON

1. Đặc điểm phát triển chú ý của trẻ nhà trẻ (lọt lòng - 36 tháng)

1.1. Sự phát triển các loại chú ý

Chú ý của trẻ không chủ định, trẻ không điều khiển được chú ý của mình, chú ý không tự ý, bị kích thích rục rờ, mạnh mẽ, mới mẻ thu hút.

Chú ý không chủ định xuất hiện ở trẻ ngay từ tháng đầu sau khi sinh, trẻ chú ý đến kích thích mạnh khác nhau. Chẳng hạn âm thanh lớn, ánh sáng chói, những thay đổi đột ngột trong hoàn cảnh bên ngoài (chuyển từ tối sang sáng, các đối tượng chuyển động như: Quả bóng nhỏ màu sắc sỡ di động trong nhãn trường của trẻ).

Nhờ thu thập được kinh nghiệm sống, nhờ những đường dây liên hệ thần kinh tạm thời hình thành trong não trẻ mà ngày càng có nhiều sự vật xung quanh được trẻ chú ý tới.

Sự phát triển chú ý không chủ định liên quan chặt chẽ với việc hình thành hứng thú của trẻ.

Trong năm đầu, cuộc sống của trẻ hoàn toàn phụ thuộc vào người lớn, người lớn thỏa mãn mọi nhu cầu của trẻ, trẻ thích thú tiếp xúc với người lớn. Vì vậy, con người chính là đối tượng chú ý của trẻ, trẻ chú ý tới sự thay đổi nét mặt, giọng nói, hành động với đồ vật của họ.

Sự xuất hiện nhu cầu giao lưu với người khác, sự nảy sinh hứng thú với hành động và ngôn ngữ của người khác làm cho phạm vi chú ý của trẻ tới các hiện tượng xung quanh ngày càng mở rộng. Trẻ lên 2 đã có thể quán quýt khá lâu

với sự vật nào đó, chú ý xem một số đồ chơi nào đó, tập trung theo dõi ngôn ngữ và hành vi của người xung quanh. Trẻ lên 3 dễ dàng tập trung vào tri giác âm nhạc, bài hát, chú ý này của trẻ được duy trì nhờ sự chuyển động đặc biệt, sự nhắc lại nhịp điệu âm nhạc được nghe.

Tùy theo trẻ nắm được ngôn ngữ đến mức nào mà khả năng dựa vào từ để chú ý đến sự vật này hay sự vật kia xuất hiện. Đây là tiền đề cần thiết cho sự hình thành chú ý có chủ định ở giai đoạn sau.

1.2. Sự phát triển các thuộc tính của chú ý

- Chú ý của trẻ nhà trẻ không bền vững, hay dao động, di chuyển từ đối tượng này sang đối tượng khác không rõ nguyên nhân. Theo dõi trẻ cuối tuổi nhà trẻ chơi 12 phút có 8 lần di chuyển đối tượng trò chơi. Thời gian tập trung vào một đối tượng không quá 2 phút.

- Chú ý của trẻ bền vững hơn trong hoạt động tích cực như trò chơi, trong khi cầm nắm đồ vật, trong các hoạt động khác nhau.

Muốn phát triển tính bền vững ở trẻ, khi tổ chức các hoạt động cho trẻ tham gia cần gây hứng thú với trẻ, cho trẻ được trực tiếp tham gia hành động với đồ vật đẹp hấp dẫn.

- Khối lượng chú ý của trẻ rất hẹp. Trẻ không thực hiện được sự phân phối chú ý giữa 2 đối tượng.

- Khi tổ chức các hoạt động cho trẻ, không đưa nhiều đồ chơi, đồ dùng một lúc.

Trẻ kém chú ý đến lời nói hơn là những gì nhìn thấy.

Trong giảng dạy cần dùng đồ dùng trực quan kết hợp với lời nói truyền cảm, hấp dẫn để tạo sự phối hợp thường xuyên giữa lời nói của cô với xem đồ vật và chơi đùa với đồ vật.

2. Đặc điểm phát triển chú ý của trẻ mẫu giáo (3 tuổi - 6 tuổi)

2.1. Sự phát triển các loại chú ý

Trẻ ở tuổi mẫu giáo chú ý không chỉ định là chủ yếu, trẻ thường chú ý đến những đối tượng gây kích thích mạnh hoặc gây cho trẻ sự ngạc nhiên, nhất là tạo ra một sự hứng thú. Chẳng hạn, khi tìm hiểu môi trường xung quanh những đối tượng xuất hiện bất ngờ, mới lạ... thường gây cho trẻ chú ý tới nó, xem xét nó hoặc câu chuyện cô kể dưới hình thức sinh động hấp dẫn sẽ gây trẻ sự chú ý nghe câu chuyện cô kể...

Việc tổ chức các hoạt động giáo dục có ý nghĩa quyết định trong sự phát triển chú ý không chủ định của trẻ. Bằng cách gây ấn tượng mạnh bằng yếu tố bất ngờ, mới lạ, hấp dẫn của sự vật hiện tượng mới có “bắt” trẻ tập trung chú ý của mình vào các sự vật hiện tượng ấy một cách không chủ định.

Nếu ở trẻ mẫu giáo chú ý không chủ định phát triển tới mức cao thì chú ý có chủ định của trẻ mới bắt đầu hình thành khi người lớn tổ chức hoạt động của trẻ trong đó có xác định rõ nhiệm vụ cho trẻ, có sự nhắc nhở để trẻ thực hiện nhiệm vụ.

Để phát triển chú ý có chủ định ở trẻ cần tổ chức các hoạt động cho trẻ tham gia, trong đó cần xác định rõ yêu cầu, nhiệm vụ cần thực hiện, hướng dẫn trẻ thực hiện đến cùng nhiệm vụ được giao.

2.2. Sự phát triển thuộc tính của chú ý

2.2.1. Sự tập trung chú ý

Chỉ thực sự xuất hiện khi đối tượng chú ý thực sự gây hứng thú đối với trẻ.

2.2.2. Tính bền vững của chú ý

Thông thường tính bền vững của chú ý phát triển theo độ tuổi. Thí dụ theo dõi thời gian chơi của trẻ, thấy trẻ bé chú ý liên tục 27 phút, trẻ lớn có thể duy trì chú ý bền vững trong khoảng 90 - 100 phút.

Nhưng tính bền vững chú ý của trẻ mẫu giáo còn phụ thuộc vào từng đối tượng hoạt động. Nếu đối tượng sinh động, hấp dẫn, liên quan đến nhu cầu, hứng thú của trẻ và đòi hỏi sự tham gia tích cực của trí tuệ, đặc biệt khi trẻ được tiếp xúc hoạt động với đối tượng thì tính bền vững chú ý cao hơn.

Khi tổ chức các hoạt động giáo dục, đồ dùng đồ chơi phải mới lạ, hấp dẫn, cho trẻ được trực tiếp tham gia hoạt động với đối tượng để làm tăng tính bền vững chú ý của trẻ.

2.2.3. Khối lượng chú ý

Ngôn ngữ được phát triển, tính độc lập cao trong hành vi của trẻ, hoạt động của trẻ đa dạng làm phát triển mạnh khối lượng chú ý của trẻ mẫu

giáo. Khối lượng chú ý của trẻ tăng qua các độ tuổi. Trẻ 3 tuổi chú ý 1 - 2 đối tượng trong một thời gian. Trẻ lớn chú ý 2 - 3 đối tượng trong cùng một thời gian rõ như nhau.

2.2.4. Sự di chuyển chú ý

Trẻ dễ di chuyển chú ý từ đối tượng này sang đối tượng khác.

III. BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN CHÚ Ý CHO TRẺ MẦM NON

1. Tổ chức môi trường sống và hoạt động cho trẻ đảm bảo yên tĩnh, tạo điều kiện sinh động, tránh thay đổi nhiều làm phân tán chú ý.

2. Tổ chức tốt các hoạt động cho trẻ, nội dung phong phú, thích hợp với trẻ, hình thức sinh động, hấp dẫn. Phương pháp hướng dẫn của giáo viên phù hợp với độ tuổi, khéo léo, tạo ra yếu tố bất ngờ. Trong đó giáo viên phải giao nhiệm vụ cụ thể, yêu cầu trẻ thực hiện để phát triển chú ý có chủ định cho trẻ.

3. Phải bao quát lớp, phát hiện cháu chưa chú ý để nhắc nhở.

Câu hỏi ôn tập

1. Chú ý là gì ? Cho thí dụ minh họa.
2. Phân biệt các loại chú ý và các thuộc tính của chú ý. Cho thí dụ minh họa.
3. Trình bày đặc điểm phát triển chú ý của trẻ mầm non? Cho ví dụ minh họa. Đề ra biện pháp phát triển chú ý cho trẻ.

Bài tập thực hành

Làm thực nghiệm về chú ý có chủ định và không chủ định của 2 nhóm trẻ 2 - 3 tuổi và 5 - 6 tuổi khi hướng dẫn trẻ tìm hiểu môi trường xung quanh và làm quen với một tác phẩm văn học. Ghi lại và so sánh kết quả giữa hai nhóm đó. Rút ra kết luận.

Chương 10

XÚC CẢM TÌNH CẢM

I. KHÁI NIỆM CHUNG VỀ XÚC CẢM TÌNH CẢM

1. Xúc cảm tình cảm

1.1. Xúc cảm tình cảm là gì?

Trong khi phản ánh thế giới khách quan, con người không chỉ nhận thức thế giới đó, mà còn tỏ thái độ của mình với nó nữa.

Ví dụ: Trước một bản nhạc hay ta không chỉ nghe thấy bản nhạc đó, mà còn "rung động", "bồi hồi", "rạo rực" nữa... Hoặc đứng trước một người ta không chỉ nhận thức được đấy là ai? Tính tình người ấy như thế nào? Sở trường, sở thích của họ ta đã từng chứng kiến là gì?... Mà ta còn tỏ thái độ với người đó: thích hay không thích gặp họ, dễ chịu, bồi hồi, xao xuyến hay khó chịu, bực tức...

Những hiện tượng tâm lý biểu thị thái độ của con người dưới hình thức những rung động với những điều họ nhận thức được gọi là xúc cảm tình cảm.

Xúc cảm tình cảm là những rung động biểu thị thái độ riêng của cá nhân đối với hiện thực khách quan, có liên quan đến việc thỏa mãn hay không thỏa mãn những nhu cầu về vật chất và tinh thần của bản thân.

Khác với các hiện tượng tâm lý nhận thức, xúc cảm tình cảm phản ánh hiện thực khách quan trong mối quan hệ giữa các sự vật hiện tượng với nhu cầu, động cơ của con người, chứ không phản ánh bản thân sự vật hiện tượng, vì vậy chỉ có những sự vật hiện tượng nào có liên quan đến sự thỏa mãn hay không thỏa mãn nhu cầu, động cơ nào đó của con người mới gây nên xúc cảm tình cảm của họ.

1.2. Mối quan hệ giữa xúc cảm và tình cảm

Xúc cảm và tình cảm là hai loại hiện tượng tâm lý khác nhau.

Xúc cảm	Tình cảm
- Là quá trình tâm lý. - Có tính nhất thời, phụ thuộc vào tình huống. - Cụ thể.	- Là thuộc tính tâm lý. - Có tính xác định và ổn định. - Tiềm tàng.

Tuy xúc cảm và tình cảm khác nhau nhưng lại có liên quan mật thiết với nhau, không tách rời nhau: Tình cảm được hình thành từ những cảm xúc đồng loại (do sự tổng hợp hóa, động hình hóa và khái quát các xúc cảm đó mà thành) và được thể hiện qua các xúc cảm. Nói cách khác xúc cảm là cơ sở và là phương tiện biểu hiện của tình cảm, ngược lại tình cảm ảnh hưởng trở lại xúc cảm, chi phối xúc cảm của con người.

2. Các mức độ của đời sống tình cảm

2.1. Mức độ đơn giản nhất là sắc thái cảm xúc của cảm giác

Nói một cách ngắn gọn là “cảm”. Ví dụ ta cảm thấy dễ chịu khi no nê, khi nghe một giọng hát hay. Ngược lại ta cảm thấy khó chịu khi đói, khi nhìn phải một màu sắc quá lòe loẹt.

Đặc điểm của “cảm” là sự rung động chưa đủ mạnh, chưa đủ rõ rệt để ta có ý thức rõ ràng về nó.

2.2. Mức độ thứ hai là xúc cảm hay cảm xúc

Chẳng hạn ta thấy vui mừng khi gặp lại người thân hay căm giận đối với những hành động thô bạo.

Đặc điểm của xúc cảm là rung động có cường độ tương đối mạnh thường hay biểu hiện ra ở động tác biểu cảm (như cười, khóc, nhăn mặt, vung tay).

2.3. Mức độ thứ ba là tình cảm

Đây là mức độ ổn định của những rung động, đã thành một thái độ gắn với một đối tượng nhất định như tình yêu của mẹ đối với con, lòng kính trọng của học trò đối với thầy cô giáo. Tình cảm thường được biểu hiện

bằng những xúc cảm muôn màu muôn vẻ, nhiều khi tưởng là ngược nhau. Chẳng hạn vì yêu con, người mẹ đã rất vui mừng khi nó được điểm khá trong học tập, giận khi nó làm điều sai trái, buồn lo khi nó đau yếu, tự hào khi nó được nhiều người khen ngợi. Tuy nhiên ở mức độ này, tình cảm vẫn chưa có lý lẽ, chưa có chiều sâu.

2.4. Tình cảm thế giới quan

Hay còn gọi là tình nghĩa là một loại thái độ đã có lý lẽ và tương đối sâu sắc như: Lòng yêu nước, lòng nhân ái, nghĩa vợ chồng, tình thầy trò.

Ở mức độ này, tình cảm đã mang tính chất khái quát, không những được tồn tại như một biểu tượng mà thậm chí còn là một khái niệm, một phạm trù. Trong nội dung của tình cảm ở mức độ này ngoài những rung động còn có những lý lẽ, quan điểm. Khi tình cảm đạt tới trình độ này thì nó đã trở thành một trong những nhân tố quan trọng nhất chỉ đạo hành động thực hiện đến cùng cho dù gặp phải nhiều khó khăn trở ngại. Lúc này tình cảm không những dựa trên cơ sở lý trí vững chắc mà còn chi phối lại cả lý trí. Đồng chí Lê Duẩn đã nói: *“Để hiểu một sự việc thì con người dùng lý lẽ, lý trí, nhưng khi hành động phải có tình cảm; lý trí giúp con người ta có tình cảm đúng, ngược lại tình cảm có đôi dào thì lý trí mới vững”*.

3. Các loại tình cảm cao cấp

3.1. Tình cảm đạo đức

Là thái độ của con người đối với những yêu cầu đạo đức của xã hội. Tình cảm đạo đức bộc lộ khi con người được thỏa mãn hay không được thỏa mãn nhu cầu đạo đức. Chẳng hạn, sự kính trọng đối với những chiến sĩ hy sinh vì tổ quốc hay sự căm ghét, khinh bỉ đối với những kẻ lười biếng, tham nhũng.

3.2. Tình cảm trí tuệ

Là thái độ của con người gắn liền với hoạt động nhận thức. Loại tình cảm này thường được nảy sinh trong hoạt động học tập nghiên cứu, hoạt động sáng tạo. Nó được thể hiện ở sự say mê tìm tòi chân lý, ở sự băn khoăn, thắc mắc khi có một vấn đề nhận thức chưa rõ ràng, ở sự khoan khoái dễ chịu khi chân lý được vạch ra...

3.3. Tình cảm thẩm mỹ

Là thái độ của con người đối với cái đẹp, cái xấu, nó được nảy sinh khi con người tiếp xúc với các đối tượng thẩm mỹ. Chẳng hạn, sự vui thích khi được nghe một bài hát hay, ngắm một bức tranh đẹp, sự bực mình khi đọc phải một câu chuyện dở hay gặp một cảnh tượng bẩn thỉu, gớm ghiếc.

Các loại tình cảm nói trên đều được xây dựng từ những xúc cảm cùng loại. Những xúc cảm này được lặp đi, lặp lại nhiều lần trong tính đa dạng của chúng, dần dần khái quát nên mà thành tình cảm sâu sắc.

Chẳng hạn tình cảm thẩm mỹ được hình thành khi con người thường xuyên tiếp xúc với cái đẹp, dựa trên những xúc cảm thẩm mỹ do được xem tranh, nghe hát, xem phong cảnh... Nếu không có hoàn cảnh gọi lên xúc cảm thẩm mỹ thì sẽ không thể hình thành được tình cảm thẩm mỹ. Một đứa trẻ luôn bị tiếp xúc với cái xấu, bẩn thỉu thì nó khó có được tình yêu đối với cái đẹp.

4. Vai trò của đời sống tình cảm

Xúc cảm tình cảm có vai trò to lớn trong đời sống con người. Những cảm xúc tình cảm tích cực thúc đẩy con người hoạt động, giúp con người khắc phục những khó khăn, trở ngại trong quá trình hoạt động. Tình cảm có ý nghĩa đặc biệt trong công việc sáng tạo. Những trạng thái “dâng trào cảm hứng” của các nhà thơ, nhà văn, nhà khoa học, những họa sĩ từng trải trong quá trình làm việc đều liên quan đến tình cảm của họ.

Tình cảm có vai trò quan trọng đối với quá trình nhận thức của con người, nếu không có những xúc cảm của con người “ thì xưa nay không có và không thể có sự tìm tòi chân lý ”.

Trong công tác giáo dục tình cảm giữ vai trò vô cùng quan trọng. Nó vừa là điều kiện, vừa là phương tiện giáo dục, đồng thời cũng là nội dung giáo dục nữa. Cô giáo giáo dục lòng nhân ái cho trẻ trước hết phải có lòng nhân ái, và dạy trẻ bằng tình cảm của mình. Xúc cảm tình cảm kích thích tích cực hoạt động của trẻ, nếu cô giáo có kinh nghiệm biết sử dụng nó một cách hợp lý trong tổ chức hướng dẫn các hoạt động giáo dục.

II. ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN XÚC CẢM TÌNH CẢM CỦA TRẺ MẦM NON

1. Đặc điểm phát triển xúc cảm tình cảm của trẻ nhà trẻ (lọt lòng - 36 tháng)

Trẻ mới ra đời mới chỉ có phản ứng xúc cảm không điều kiện gắn liền với nhu cầu cơ thể của trẻ. Trước hết là những cảm xúc tiêu cực khó chịu, được biểu lộ ra bởi tiếng thét để phản ứng với môi trường tự nhiên mới lạ.

Trên cơ sở những phản ứng xúc cảm không điều kiện, những phản ứng xúc cảm mới có điều kiện được hình thành. Chẳng hạn trẻ 3 - 4 tháng có phản ứng xúc cảm “hớn hờ”, 4 - 5 tháng trẻ linh hoạt hẳn lên khi người lớn cưng nựng trẻ. Trong nửa năm đầu phản ứng này chưa được phân hóa, ai bế trẻ cũng theo, ai hỏi trẻ cũng cười đùa.

Đến cuối một tuổi thái độ của trẻ đối với thế giới xung quanh thay đổi có sự phân hoá và lựa chọn. Trẻ phân biệt được người lạ người quen, vui mừng khi thấy các đồ chơi khác nhau. Những xúc cảm này của trẻ còn ngắn ngủi và chưa bền vững.

Trẻ thể hiện những xúc cảm tích cực mạnh mẽ nhất khi trẻ được người lớn chơi đùa “trò chuyện”.

Để phát triển xúc cảm của trẻ ngoài thoả mãn những nhu cầu cơ bản, người lớn cần thường xuyên chơi đùa, cưng nựng, trò chuyện với trẻ.

Trong năm đầu tiên xuất hiện tình cảm ngạc nhiên, phản ứng với những hiện tượng mới mẻ, bất ngờ, nhất là kích thích mạnh. Tình cảm này biểu hiện thái độ nhận thức đầu tiên của trẻ đối với hiện thực xung quanh. Một tuổi rưỡi trẻ đã bắt đầu thể hiện tình cảm và hứng thú riêng đối với những người xung quanh. Đến cuối tuổi nhà trẻ, trẻ đã biết thể hiện sự lo lắng sợ hãi khi bố mẹ chết. Trẻ đã bắt đầu mừng rỡ khi có các trẻ khác chơi bên cạnh. Khoảng hai tuổi trẻ biểu lộ rõ xúc cảm hớn hờ và tự hào vì có thành tích riêng.

Tóm lại tình cảm của trẻ được hình thành trong suốt tuổi nhà trẻ. Đến cuối tuổi nhà trẻ đã có những tình cảm muôn màu muôn vẻ nhất của con người, tình cảm được bộc lộ mạnh mẽ.

2. Đặc điểm phát triển xúc cảm tình cảm của trẻ mẫu giáo (3 tuổi - 6 tuổi)

2.1. Đặc điểm phát triển chung xúc cảm tình cảm của trẻ

Ở tuổi mẫu giáo tình cảm chi phối mạnh mẽ đời sống của trẻ và đóng vai trò lớn lao trong sự phát triển toàn bộ nhân cách của trẻ. Trẻ sống rất tình cảm, luôn có nhu cầu đòi hỏi mọi người biểu hiện tình cảm tốt đẹp với mình... Hành vi, thái độ của người xung quanh với trẻ gây ra ở trẻ những tình cảm muôn màu, muôn vẻ. Sự yên ổn về mặt tình cảm góp phần phát triển nhân cách của trẻ, hình thành những phẩm chất tích cực, thái độ thiện chí đối với người khác.

Ngược lại trẻ cũng mong muốn biểu hiện tình cảm của trẻ với người khác, trước hết với bố, mẹ, anh chị em. Trẻ thường thể hiện quan tâm thông cảm với họ. Với trẻ khác trẻ còn thể hiện lòng yêu mến, thông cảm với chúng. Tình cảm này dễ dàng xuất hiện và bộc lộ rõ ở trẻ mẫu giáo.

Những tình cảm của trẻ với người xung quanh được chuyển sang với các nhân vật trong các tác phẩm văn học nghệ thuật, những truyện cổ tích, truyện kể. Trẻ thông cảm với nỗi bất hạnh của các nhân vật trong truyện không khác gì nỗi bất hạnh của mình, giận những nhân vật có biểu hiện tiêu cực và muốn bảo vệ nhân vật trẻ thích.

Mọi hành động của trẻ đều bị chi phối bởi tình cảm. Trẻ thích đối tượng nào, con người nào thì mới tìm hiểu đối tượng đó hành động với đối tượng đó. Tình cảm điều khiển hành vi của trẻ, hành vi của trẻ tốt hay xấu không phải do nhận thức đầy đủ hay không mà do tình cảm yêu hay ghét.

Trong quá trình tổ chức các hoạt động giáo dục, cô giáo muốn trẻ hành động theo mục đích yêu cầu nhất định cần làm cho đối tượng hoạt động của trẻ (sự vật, hiện tượng đó) hấp dẫn, gây được tình cảm tích cực. Cô phải nhẹ nhàng, tình cảm để trẻ yêu mến cô từ đó mới chinh phục được tình cảm của trẻ, dễ dàng “ sai bảo” trẻ thực hiện yêu cầu đặt ra và phục tùng tiêu chuẩn đạo đức. Việc giáo dục đạo đức cho trẻ trước hết cần giáo dục tình cảm tốt đẹp ở trẻ.

Tình cảm của trẻ chưa ổn định, chưa bền vững, nảy sinh nhanh chóng và mất đi dễ dàng. Nhiều khi trẻ vừa cười như nắc nẻ, rồi lại khóc ngay được. Trẻ chưa

kiểm chế được tình cảm của mình, tình cảm bộc lộ chân thực, hồn nhiên, trẻ không giấu được tình cảm của mình. Do ở trẻ hưng phấn còn mạnh hơn ức chế.

Đến cuối tuổi mẫu giáo tình cảm của trẻ ngày càng ổn định và trở nên bền vững sâu sắc. Chẳng hạn trẻ biểu hiện sự quan tâm thực sự với người thân, tránh không cho họ lo lắng, trẻ đã biết kết bạn thân.

2.2. Sự phát triển các loại tình cảm cao cấp

Tình cảm cao cấp của trẻ dần dần được hình thành và phát triển phong phú.

Tình cảm đạo đức được nảy sinh trong quá trình lĩnh hội những chuẩn mực đạo đức, quy tắc hành vi và sự hình thành tự ý thức.

Trong quá trình trẻ tham gia vào các hoạt động giáo dục, do cô giáo luôn đặt ra cho trẻ những nhiệm vụ, yêu cầu và đánh giá theo chuẩn mực nhất định mà trẻ mẫu giáo bước đầu nắm được những chuẩn mực đạo đức hết sức đơn giản về mối quan hệ giữa người với người, trẻ bắt đầu quan tâm đánh giá đạo đức hành vi của những người khác theo tri thức tích lũy được. Từ đó trẻ biết đánh giá đạo đức của bản thân. Tình cảm nghĩa vụ, tinh thần trách nhiệm trước mọi người bắt đầu được hình thành, thể hiện trẻ vui mừng khi hoàn thành nhiệm vụ nhỏ bé của mình, trẻ biết tức giận khi bạn nào không làm tròn nhiệm vụ được phân công. Trẻ cảm thấy bối rối khi mình làm trái những yêu cầu quy định.

Trẻ mẫu giáo có nhu cầu được hoạt động trong tập thể với bạn bè. Trong điều kiện tổ chức tốt tập thể trẻ nhỏ thì hình thức đầu tiên của tình bạn nói chung và tình bạn thân được nảy sinh. Mối quan hệ bạn bè được hình thành trong nhiều nhóm trẻ lớn.

Tình cảm đạo đức được hình thành trong trò chơi đóng vai theo chủ đề. Thông qua việc trẻ nhập vai mẹ, bác sĩ, mà hình thành tình cảm yêu thương, chăm sóc người khác. Thông qua nhập vai người công an mà hình thành tình cảm trách nhiệm, nghĩa vụ...

Tình cảm trí tuệ của trẻ mẫu giáo được phát triển thể hiện rõ rệt ở mẫu giáo lớn. Do tuổi mẫu giáo muốn tìm hiểu nguyên nhân các hiện tượng trong thiên nhiên, xã hội, cuộc sống xung quanh trẻ. Tình cảm trí tuệ của trẻ được biểu hiện ở lòng ham hiểu biết, trẻ thường đặt các câu hỏi: Tại sao? Để làm gì? Thế là thế nào?

Dần dần trẻ có hứng thú, say mê với các đối tượng nhận thức như: Truyện, nhạc, múa, vẽ... Trẻ bắt đầu có khả năng sáng tạo trong vui chơi, vẽ, làm thơ...

Tình cảm thẩm mỹ của trẻ mẫu giáo được nảy sinh và phát triển mạnh. Do đặc điểm dễ xúc cảm và tính hình tượng là nét đặc trưng của lứa tuổi này, nên trẻ dễ dàng nảy sinh xúc cảm thẩm mỹ. Trẻ rất dễ rung cảm trước những màu sắc hài hoà, âm thanh êm dịu. Trẻ bắt đầu hướng vào cái đẹp, yêu thích cái đẹp. Dần dần trẻ biết phân biệt cái đẹp về mặt hình thức, chưa đánh giá được mặt nội dung.

Trẻ hứng thú tham gia các hoạt động nghệ thuật: Múa, hát, vẽ...

Trẻ ở đầu tuổi mẫu giáo chỉ yêu thích cái đẹp bề ngoài của sự vật, hiện tượng. Cuối tuổi mẫu giáo, bắt đầu hiểu được cái đẹp trong sự hài hoà về màu sắc, đường nét của bức tranh, của giai điệu tiết tấu của bài hát, trong tính mềm mại, uyển chuyển của điệu múa.

Ở lứa tuổi mẫu giáo tình cảm thẩm mỹ luôn quện chặt với tình cảm đạo đức: Tốt và đẹp gắn liền với nhau. Những xúc cảm thẩm mỹ - đạo đức được phát triển mạnh mẽ.

III. BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN XÚC CẢM TÌNH CẢM CHO TRẺ MẦM NON

1. Cô giáo giao tiếp với trẻ nhẹ nhàng, tình cảm.
2. Tổ chức tốt các hoạt động, gây được hứng thú với đối tượng hoạt động để trẻ tích cực hoạt động.
3. Luôn chú ý động viên, khen ngợi trẻ để trẻ phấn khởi, tích cực hoạt động và hoạt động đạt hiệu quả.
4. Bồi dưỡng và phát triển tình cảm cao cấp cho trẻ, đặc biệt là giáo dục lòng nhân ái.
5. Giáo dục cho trẻ có nhu cầu đúng đắn.

Câu hỏi ôn tập

- 1) Xúc cảm và tình cảm có đặc điểm gì giống và khác nhau? Chúng có mối quan hệ với nhau như thế nào? Cho ví dụ minh họa.
- 2) Nêu các mức độ của đời sống tình cảm, các loại tình cảm? Cho ví dụ minh họa.
- 3) Hãy trình bày đặc điểm phát triển xúc cảm tình cảm của trẻ nhà trẻ? Đề ra biện pháp phát triển tình cảm cho trẻ.
- 4) Hãy trình bày đặc điểm chung xúc cảm tình cảm của trẻ mẫu giáo? Cho thí dụ minh họa. Đề ra biện pháp giáo dục phát triển xúc cảm tình cảm cho trẻ.
- 5) Sự phát triển tình cảm cao cấp của trẻ mẫu giáo có đặc điểm gì nổi bật? Cho thí dụ minh họa. Đề ra biện pháp phát triển tình cảm cao cấp cho trẻ.

Bài tập thực hành

Bằng phương pháp quan sát và trò chuyện, hãy tìm hiểu và ghi chép những hành vi biểu hiện đặc điểm phát triển xúc cảm tình cảm của trẻ 2- 6 tuổi trong cuộc sống sinh hoạt hàng ngày và hoạt động giáo dục trẻ. Giải thích sự khác biệt giữa các lứa tuổi đó.

Chương 11

Ý CHÍ

I. KHÁI NIỆM CHUNG VỀ Ý CHÍ

1. Ý chí và hành động ý chí

1.1. Ý chí là gì?

Con người không chỉ nhận thức thế giới xung quanh và có tình cảm này hay tình cảm khác với điều nhận thức đó, mà con người còn phải cải tạo biến đổi hiện thực để thoả mãn nhu cầu của bản thân. Trong việc cải tạo thế giới xung quanh bao giờ con người cũng ý thức được mục đích của mình và phấn đấu để đạt tới mục đích ấy bằng cách khắc phục mọi khó khăn trở ngại khách quan cũng như chủ quan. Sở dĩ con người vượt qua được những khó khăn trở ngại đó là nhờ hiện tượng tâm lý diễn ra trong quá trình con người hoạt động- đó là ý chí.

Ý chí là khả năng khắc phục khó khăn của con người để bắt đầu hành động đã định và hoàn thành nó nhằm mục đích đặt ra.

Ý chí bao giờ cũng đi kèm theo hành động. Hành động đó gọi là hành động ý chí.

1.2. Hành động ý chí

Là hành động có mục đích tự giác, có sự lựa chọn phương tiện, biện pháp, gắn liền với sự nỗ lực của cá nhân để vượt qua mọi khó khăn trở ngại, thực hiện mục đích đã đề ra.

Như vậy hành động ý chí khác hẳn với hành động không ý chí. Hành động không ý chí diễn ra không có sự chuẩn bị trước trong óc, do ảnh hưởng trực

tiếp của kích thích bên ngoài nào đó. Còn hành động ý chí, thường khi hành động đã có sự nhận thức về mục đích, biết đánh giá về kết quả xa của hành vi của mình, biết đánh giá về ý nghĩa xã hội của hành vi đó, đặt ra cho mình những mục đích tự giác và trên cơ sở đó suy nghĩ về phương thức đạt đến mục đích đó, thực hiện mục đích ấy ngay cả khi những điều kiện bên ngoài thực hiện có yếu tố không thuận lợi cho công việc.

2. Phẩm chất của ý chí

Trong quá trình thực hiện những hành động ý chí, con người sẽ hình thành cho mình những phẩm chất ý chí vừa đặc trưng cho họ với tư cách là một nhân cách, vừa có ý nghĩa to lớn cho đời sống và lao động.

Ý chí bao gồm những phẩm chất cơ bản sau:

- *Tính mục đích*: Là một phẩm chất rất quan trọng của ý chí, là kỹ năng của con người biết đề ra cho hoạt động của mình mục đích, bắt hành vi của mình phục tùng mục đích ấy.

- *Tính độc lập*: Là năng lực quyết định thực hiện hành động đã dự định mà không chịu ảnh hưởng một ai.

- *Tính quyết đoán*: Đó là khả năng đưa ra những quyết định kịp thời, cứng rắn mà không có sự dao động không cần thiết.

Tính quyết đoán khác với thiếu suy nghĩ tiền đề của nó là trình độ trí tuệ và dũng cảm. Sự quyết đoán có căn cứ và có cân nhắc.

- *Tính bền bỉ* (kiên trì): Thể hiện ở kỹ năng đạt mục đích đề ra cho dù con đường đạt tới chúng lâu dài và khó khăn gian khổ đến đâu chăng nữa.

- *Tính tự chủ*: Là khả năng làm chủ được bản thân.

Người làm chủ thắng được những thúc đẩy không mong muốn, những tác động, những xúc động (giận dữ, sợ hãi) ở trong mình.

3. Vai trò của ý chí

- Ý chí giúp con người khắc phục tính ì do hoạt động trước gây ra, khởi động hành động, ngừng hành động con người cũng cần đến ý chí.

- Ý chí còn giúp con người tổ chức được mọi hoạt động của mình một cách hợp lý.

- Ý chí có quan hệ mật thiết với nhận thức.

II. ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN Ý CHÍ CỦA TRẺ MẦM NON

1. Đặc điểm phát triển ý chí của trẻ nhà trẻ (lọt lòng - 36 tháng)

Tuổi sơ sinh lúc đầu hành vi có tính chất không chủ định, không tự ý, gồm những phản xạ không điều kiện. Sau đó các hành động tự ý được hình thành và phát triển mạnh, trẻ điều khiển được cử động của bản thân mình, hình thành kỹ xảo cử động hết sức đơn giản.

Trẻ 2-3 tháng nhìn thấy một vật gì đó mà nó thích (ví dụ quả bóng, hay một cái xúc xắc có màu sắc rực rỡ) thì hưng phấn toàn thân, chân tay cựa quậy lung tung mà vẫn không đạt được một kết quả nào cả. Đôi khi ngẫu nhiên trẻ vớ được hay nắm được đồ vật mà trẻ nhìn thấy, trẻ bắt đầu tích lũy được kinh nghiệm. Sau đó dần dần trẻ cầm nắm khéo léo hơn, thành công hơn.

Do quá trình hình thành những đường liên hệ thần kinh tạm thời giữa bộ máy phân tích thị giác và bộ máy phân tích vận động mà cùng với hành động tự ý, trẻ điều khiển được thân mình và chân, tiếp đó trẻ ngẩng đầu lên, sau đó tập ngồi, đứng rồi (cuối 1 tuổi, đầu 2 tuổi) bắt đầu tập đi.

Trong năm thứ 2 trẻ bắt đầu gắn cử động với kích thích ngôn ngữ, không phải chỉ có ấn tượng trực tiếp mới gây được cử động, mà có thể dùng lời chỉ bảo đơn giản để tạo ra các cử động ấy (như: Đưa tay đây, đi lại đây, ngồi xuống đây...) đây là cơ sở cần thiết để hình thành hành động ý chí.

2. Đặc điểm phát triển ý chí của trẻ mẫu giáo (3 tuổi - 6 tuổi)

Lứa tuổi mẫu giáo là lứa tuổi xuất hiện ý chí như là sự điều khiển có ý thức đối với hành vi, những hành động bên ngoài và bên trong của mình. Trong quá trình giáo dục và dạy học, do ảnh hưởng của những yêu cầu của người lớn và các bạn cùng tuổi, ở trẻ hình thành khả năng bắt những hành động của mình phục tùng một nhiệm vụ nào đó, khắc phục các khó khăn để đạt tới mục đích đã đề ra. Trẻ nắm được kỹ năng kiểm tra tư thế của mình, chẳng hạn như ngồi yên trong giờ học như cô giáo yêu cầu, không quay đi quay lại, không nháp nhồm.

Trẻ mẫu giáo bắt đầu điều khiển tri giác, trí nhớ, tư duy của mình. Khi trẻ gần bốn tuổi thì nó có thể điều khiển quá trình trí nhớ, nhớ lại và nó bắt đầu tự đề ra cho mình mục tiêu đặc biệt - ghi nhớ nhiệm vụ do người lớn giao cho, ghi nhớ bài thơ nó thích v.v.

Việc điều khiển hoạt động tư duy thể hiện ở trẻ mẫu giáo nhỏ và lớn, khi chúng cố giải một “bài toán” hóc búa, khi chúng thử những cách lắp khác nhau để lắp các bộ phận thành cái toàn thể bằng cách chuyển tuần tự cách lắp này sang cách lắp khác.

Việc điều khiển hành vi một cách có ý thức chỉ bắt đầu được hình thành ở lứa tuổi mẫu giáo. Những hành động ý chí song song tồn tại cùng với những hành động không chủ định, những hành động bột phát xuất hiện do ảnh hưởng của những tình cảm và những nguyện vọng tình huống.

Bản thân các hành động ý chí cũng được biến đổi trong suốt thời kỳ tuổi mẫu giáo. Trong lứa tuổi mẫu giáo bé hành vi của trẻ hầu như hoàn toàn gồm những cử chỉ bột phát, những biểu hiện của ý chí thỉnh thoảng mới quan sát thấy khi có những hoàn cảnh đặc biệt thuận lợi. Ở trẻ mẫu giáo nhỏ, số lượng những biểu hiện đó tăng lên nhưng chúng vẫn chưa chiếm một vị trí đáng kể trong hành vi. Chỉ ở tuổi mẫu giáo lớn, trẻ mới có thể có những nỗ lực ý chí tương đối lâu, mặc dù về mặt này vẫn còn thua xa các trẻ lứa tuổi học sinh phổ thông. Như vậy, nét đặc trưng đối với trẻ mẫu giáo là sự xuất hiện và sự phát triển của các hành động ý chí, nhưng phạm vi vận dụng của chúng và địa vị của chúng trong hành vi còn hạn chế.

Khả năng kiên trì mục đích ở trẻ mẫu giáo phụ thuộc trực tiếp vào mức độ khó của nhiệm vụ và thời gian thực hiện nhiệm vụ. Khi người ta đề nghị trẻ xếp các quân cờ màu khác nhau theo một thứ tự nhất định trên 156 ô bàn cờ, không một trẻ 4 tuổi nào hoàn thành được nhiệm vụ. Chỉ có một bộ phận trẻ 5 tuổi và 6 tuổi hoàn thành được nhiệm vụ đến cùng. Tuy nhiên khi giảm số lượng ô xuống tới 64 thì ngay cả trẻ 4 tuổi cũng hoàn thành được nhiệm vụ.

Ở tuổi mẫu giáo, những thành công và những thất bại khi thực hiện các nhiệm vụ có ý nghĩa to lớn đối với sự hình thành tính mục đích của các hành động. Ở trẻ mẫu giáo bé thành công và thất bại vẫn chưa ảnh hưởng một cách căn bản tới việc khắc phục các khó khăn và độ kiên trì mục đích. Thất bại trong việc đạt tới mục tiêu không làm cho trẻ buồn rầu. Đối với trẻ mẫu giáo nhỏ, những thất bại trong việc thực hiện hoạt động làm mất yếu tố kích thích đạt tới mục đích của chúng, nếu hoạt động đạt kết quả thì trẻ sẽ cố

gắng làm tới cùng. Đa số trẻ mẫu giáo lớn cũng hành động như vậy, mặc dù một số trẻ bắt đầu có thái độ khác đối với công việc, dù thế nào cũng khắc phục được các khó khăn, chúng van nài người lớn để chúng thử sức lần nữa, nhất định không chịu đầu hàng.

Trong những hành động được định hướng trực tiếp bởi các tình cảm và các nguyện vọng của trẻ, động cơ và mục đích trùng nhau. Điều đó có nghĩa là, kết quả trực tiếp của hành động cũng là cái mà hành động được thực hiện vì nó. Đứa trẻ nhỏ với tới đồ chơi, hành động này được thực hiện do thích thú với chính đồ chơi mà nó muốn có. Sau khi đạt được mục đích - cầm lấy đồ chơi, như thế là đứa trẻ đã thỏa mãn động cơ đã có ở nó. Sự trùng hợp giữa động cơ và mục đích là nét đặc trưng đối với nhiều hành động của trẻ ở lứa tuổi mẫu giáo.

Khả năng điều khiển hành vi của mình đang xuất hiện ở lứa tuổi mẫu giáo. Khả năng này gắn liền với sự hình thành những hành động kiểu mới mà mục đích của chúng không trùng với động cơ.

Trẻ mẫu giáo bé chỉ có thể thực hiện những hành động mà động cơ và mục đích của chúng không trùng nhau trong những trường hợp khi mà bản thân hành động không phức tạp lắm, động cơ của nó không xa lắm. Khi thực hiện nhiệm vụ trẻ thường biến nó thành trò chơi, hay đưa yếu tố trò chơi vào hành động của mình.

Trong suốt thời kỳ tuổi mẫu giáo do ảnh hưởng của giáo dục, đứa trẻ dần dần nắm được kỹ năng bắt những hành động của mình phục tùng các động cơ cách xa mục đích hành động một cách đáng kể, nhất là những động cơ có tính chất xã hội. Tuy nhiên nếu hoạt động khá phức tạp và kéo dài thì trẻ mẫu giáo nhỏ và ngay cả mẫu giáo lớn chỉ có thể nhớ tới động cơ và bắt các hành động của mình phục tùng động cơ khi nó được củng cố nhờ các hoàn cảnh bên ngoài.

Trẻ mẫu giáo đã có thể cân nhắc những động cơ của mình, đã biết tự giác thiên về một trong những động cơ đó. Tuy nhiên trẻ mẫu giáo chỉ có thể thể hiện thái độ quyết định đó trong những trường hợp đơn giản nhất, khi phải lựa chọn một trong hai nguyện vọng thuộc cùng một loại (chọn đồ chơi này, hay đồ chơi khác).

Còn trong tình huống có sự xung đột giữa những chuẩn mực đạo đức, những quy tắc hành vi đứa trẻ đã biết, với những nguyện vọng và tình cảm có tính chất tình huống xuất hiện ở trẻ thì nó sẽ khó lựa chọn được giải pháp hợp lý.

Đến tuổi mẫu giáo lớn khả năng lựa chọn cách giải quyết hợp lý tăng lên rõ rệt trong quá trình đấu tranh giữa các động cơ. Tính chất đúng đắn của hành động trong cách giải quyết của trẻ phụ thuộc vào tính chất của những mối quan hệ phụ thuộc đã xác lập được trong hệ thống thứ bậc động cơ. ở những trẻ nào mà động cơ xã hội (hành động để mang lại lợi ích niềm vui cho người khác) mà chiếm ưu thế thì việc giải quyết thường là đúng đắn, sự lựa chọn động cơ diễn ra một cách nhanh chóng. Ngược lại ở những trẻ mà động cơ cá nhân (hành động vì lợi ích cho riêng mình) chiếm ưu thế thì hành động thường mang tính sai lầm về đạo đức và sự lựa chọn giải quyết diễn ra chậm chạp, gay go hơn.

Ngôn ngữ có vai trò quan trọng trong việc thực hiện hành động ý chí của trẻ mẫu giáo. Trong hành động ý chí trẻ dùng ngôn ngữ để diễn đạt cho mình những gì nó định làm, tự tranh luận với mình về những giải pháp có thể có khi đấu tranh giữa các động cơ, nhắc nhở mình về mục đích của hành động và tự ra lệnh cho mình đạt tới các mục tiêu. nhưng ngôn ngữ không thể có ngay được ý nghĩa điều chỉnh này trong hành vi của trẻ. Trẻ nắm được kỹ năng dùng ngôn ngữ để điều chỉnh và định hướng những hành vi của mình khi áp dụng vào bản thân mình những hình thức điều khiển hành vi mà trước kia người lớn đã áp dụng với chúng.

Đầu tuổi mẫu giáo mặc dù trẻ đã nói và nghe sõi, đã sử dụng ngôn ngữ một cách rộng rãi khi giao tiếp với những người xung quanh, nhưng nó vẫn chưa biết thực hiện những hành động phức tạp nào đó theo lời hướng dẫn. Những lời chỉ dẫn của người lớn có thể kích thích nó bắt đầu hay ngừng hành động. Trong thời kỳ này ngôn ngữ riêng của trẻ thường đi kèm theo hành động, diễn đạt những kết quả hành động nhưng chưa lập được kế hoạch và điều chỉnh hành động.

Đối với trẻ mẫu giáo nhờ những lời chỉ dẫn của người lớn có ý nghĩa bền vững hơn. Sau khi được chỉ bảo và hiểu được lời chỉ bảo, trẻ thực hiện ngay hành động một cách đúng đắn. Ngôn ngữ riêng của trẻ bắt đầu được vận dụng để lập kế hoạch hành động và để chỉ đạo các hành động. Khi hướng dẫn các hành động của mình trẻ thường nói to lên, nhưng sự điều chỉnh các hành động

riêng bằng ngôn ngữ ở trẻ vẫn còn không hoàn thiện. Điều này giải thích ý nghĩa của những phương tiện bên ngoài nhắc nhở trẻ phải làm gì và để làm gì (chẳng hạn sự có mặt của cô hoặc cái hộp đựng quà tặng các em nhỏ, khi trẻ làm đồ chơi tặng các em nhỏ).

Trẻ mẫu giáo lớn có kỹ năng thực hiện những lời chỉ dẫn tương đối phức tạp của người lớn. Khi dùng lời nói để lập kế hoạch hành động của mình, trong đa số trường hợp trẻ không cần phải nói to lên mà lập kế hoạch và chỉ đạo hành động của mình bằng cách nói thầm. Tuy nhiên trong những trường hợp khó khăn, chẳng hạn, phải kiềm chế những nguyện vọng của mình, nhiều khi trẻ 6 tuổi phải nói to lên để kiềm chế bản thân mình.

III. BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN Ý CHÍ CHO TRẺ MẦM NON

1. Giáo viên phải giúp trẻ hiểu được mục đích, ý nghĩa hành động trước khi thực hiện trẻ mới có thể tự giác kiên trì thực hiện hành động.

2. Hướng dẫn trẻ phương thức thực hiện hành động và điều khiển sự nỗ lực ý chí của trẻ vào việc thực hiện mục đích hợp lý vừa sức với trẻ.

3. Biết đánh giá trẻ đúng lúc, đúng mức kết quả hành động của trẻ, giúp trẻ rút kinh nghiệm hành động.

4. Hạn chế những biểu hiện yếu đuối của ý chí như: Tính uể oải, thụ động, không làm việc đến nơi đến chốn, thiếu kiềm chế.

Câu hỏi ôn tập

1. Ý chí là gì ? Hành động ý chí là gì ? Cho thí dụ minh họa.
2. Nêu các phẩm chất của ý chí? Cho thí dụ minh họa.
3. Hãy trình bày các đặc điểm phát triển ý chí ở trẻ mầm non? Cho thí dụ minh họa. Đề ra biện pháp phát triển ý chí cho trẻ.

Bài tập thực hành

Hãy quan sát và mô tả lại những hành vi của trẻ biểu hiện đặc điểm phát triển ý chí của trẻ từ 3 đến 6 tuổi trong hoạt động vui chơi, trong các hình thức hoạt động sáng tạo, trong "tiết học".

Phần ba

ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ DƯỚI 3 TUỔI

Mục tiêu

Giúp giáo sinh lĩnh hội được một cách tổng thể đặc điểm phát triển tâm lý trẻ trong mỗi giai đoạn phát triển của trẻ sơ sinh, hài nhi, ấu nhi. Trong đó giúp giáo sinh thấy rõ hoạt động chủ đạo của từng lứa tuổi và ảnh hưởng của nó đối với sự hình thành những nét tâm lý có tính đặc trưng của mỗi lứa tuổi đó. Hình thành cho giáo sinh những kỹ năng nhận biết, phân tích, so sánh, khái quát, đánh giá những đặc điểm và quy luật hình thành những nét tâm lý đặc trưng của mỗi lứa tuổi, qua hành vi trẻ trong hoạt động giáo dục.

Hình thành kỹ năng vận dụng những nhận thức trên vào việc thiết kế kế hoạch và tổ chức hướng dẫn hoạt động giáo dục trong chế độ sinh hoạt hàng ngày phù hợp nhất, để hoàn thiện hoạt động chủ đạo của mỗi lứa tuổi sơ sinh, hài nhi, ấu nhi khi nó còn non yếu, phát huy tối đa vai trò chủ đạo của nó trong quá trình phát triển tâm lý trẻ.

Hình thành cho giáo sinh lòng yêu trẻ, muốn gần trẻ để tìm hiểu trẻ.

Chương 12

ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ EM TRONG NĂM ĐẦU

Gọi là năm đầu, nhưng cái mốc chuyển giai đoạn, kết thúc lứa tuổi này là 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 ngắn).

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 giai đoạn có thể co giãn trong khoảng từ 12 tháng đến 18 tháng.

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

1. Vai trò của các phản xạ không điều kiện

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

Đời sống của trẻ trong môi trường mới được bảo đảm 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 cơ quan 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 lóe lên trước mắt 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 một nguồn sáng đang chuyển động chậm. Phản xạ định hướng không phải là bẩm sinh mà nó được nảy sinh dựa 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 trí giác của người lớn thì trẻ chưa thấy được nhiều, các ấn tượng bên ngoài còn mờ 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 có một số phản xạ không điều kiện giúp trẻ thích ứng với hoàn cảnh sống mới. Phản xạ thở, phản xạ mút và những phản xạ về nhiệt độ v.v... đều là những phản xạ bẩm sinh được thực hiện sau khi sinh ra. Nhờ những phản xạ này mà kiểu ăn uống, hô hấp mới phù

hợp với trẻ, trẻ thích nghi hơn với những chênh lệch của nhiệt độ. 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 thỏa mãn những nhu cầu cơ thể. Nhưng sự thỏa mãn nhu cầu này không thể tạo ra cơ sở của 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. Đó là những 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 cho 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 thế yếu, nhưng thực ra đây chính là thế mạnh của đứa trẻ. Tuy 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 trẻ lúc mới sinh ra nặng khoảng 400gr (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 myelin hoá, còn phải nhiễm chất myelin mới hoạt động được. Sự myelin 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. Sự nảy sinh nhu cầu tiếp nhận các ấn tượng thế giới bên ngoài

Do mới sinh, hoạt động của bộ máy thị giác và thính giác còn hết sức chưa hoàn thiện nên trong tháng đầu trẻ hầu như chưa tiếp nhận kích thích từ thế giới bên ngoài, chỉ có tự cảm và nội cảm, chỉ khi nào kích thích từ bên ngoài quá mạnh mới nhận ra. (Những ánh sáng trong vùng không gian gần mới gây phản ứng nhìn, âm thanh chói tai mới gây phản ứng nghe).

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). Vì vậy việc nhìn và nghe hoàn thiện nhanh chóng trong những tuần lễ đầu và những tháng đầu tiên

và nhờ đó nhu cầu tiếp nhận ấn tượng thế giới bên ngoài xuất hiện, trẻ bắt đầu nhìn theo các 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.

Sở dĩ cơ chế nhìn và nghe được hoàn thiện sớm để tiếp nhận những ấn tượng bên ngoài 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 đã 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 ngày đầu tiên trọng lượng của não được tăng lên, giầy thần kinh được myêlin hóa (tăng cường khả năng vận chuyển thông tin) 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 năm mươi phần trăm.

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 kiện thiết yếu để bộ não có thể phát triển bình thường là sự luyện tập các giác quan để thu nhận các 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 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.

3. Nhu cầu gắn bó với người lớn và phức cảm hờn hờ

Lột lòng trẻ đã có những ứng xử làm cho người lớn, nhất là người mẹ phải quan tâm, như mút, bám núu, mỉm cười, muốn được ôm ấp vỗ về, thể hiện nhu cầu muốn gắn bó với người lớn. Phản xạ rúc đầu vào bú, vào ngực mẹ, một mặt là tìm vú để bú, nhưng mặt khác là muốn áp sát 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 gọi là sự gắn bó mẹ - con. 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, trẻ 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 lột lòng. Klaus và Kernell, 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 mới lột 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 trên 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, bắp 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 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, những 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 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 phụ sản chủ trương thay thế việc nuôi trẻ thiếu tháng trong lồng kính bằng cho mẹ ấp ủ trong lòng. Kết quả là tỷ 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 nghiên cứu, người ta nhận

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

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 đẻ ra nó. Sau đó, ông làm mô hình hai con khỉ giả: Một con bằng thép nhưng lại có 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 giả có lông xù cho dù ở đó chẳng có một giọt sữa nào, mỗi ngày khoảng 15 tiếng đồng hồ, còn khỉ mẹ bằng thép thì khỉ con chẳng buồn đoái hoài đến cho dù có hẳn một bình sữa ngon ở đấy.

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 nhất đối với trẻ em. Trong trường hợp trẻ bị tách khỏi mẹ quá 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 thỏa 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, giọng nói của 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 thứ 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 quấy chân tay... Nhờ đó mà người lớn, 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 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 kiểu 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 điều kiện 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 thì yếu. Thường thì đây là trường hợp của những trẻ bị thiếu tháng 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 mà mình đã mang nặng đẻ đau, và bằng lòng kiên trì âu yếm vỗ về 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 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 lùng, 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 phát ra của đứa trẻ sẽ 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 gì đến mọi việc xung quanh. Khắc phục tình trạng này hoàn toàn thuộc về người mẹ. Lòng yêu thương và trách nhiệm đối với đứa con "dứt ruột đẻ ra" có thể được thức tỉnh cái thiên chức làm mẹ vốn sẵn có trong mỗi phụ nữ. Còn nếu vì một lý do nào đó 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 hay phát triển 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 ra nguyên nhân từ những nhiễu loạn trong mối quan hệ gắn bó mẹ - con ở những tháng năm đầu cuộc đời. Những trẻ thiếu sự gắn bó yêu thương của người mẹ từ tấm bé thường luôn sống trong tình cảnh cô đơn, lo lắng và 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 địch với họ.

Nhu cầu gắn bó mẹ - con làm cơ sở nảy sinh nhu cầu giao lưu giữa trẻ với những người xung quanh. Mới sinh, trẻ chưa đủ phương tiện để giao lưu, nhưng khi trò chuyện với trẻ người mẹ đóng vai trò chủ động, thường xuyên tìm kiếm sự đáp ứng của trẻ để phán đoán xem nó đã tham gia vào sự giao lưu hay chưa. Người lớn, đặc biệt là người mẹ, thường coi những biểu hiện trên nét mặt của trẻ như là đang giao lưu với mình và bắt đầu đối xử với trẻ như là trẻ đã biết giao lưu rồi. Chính nhờ vậy mà đứa trẻ được đưa vào trường giao lưu và giao lưu dần dần trở thành một nhu cầu sống của trẻ và cũng từ đó những phương tiện giao lưu mới được hình thành, đặc biệt quan trọng là những cử động và nét mặt. Biểu hiện ở những phản ứng vận động xúc cảm đặc biệt hướng tới người lớn. Phản ứng này được gọi là *phức cảm hôn hờ*. Phức cảm hôn hờ thể hiện ở chỗ đứa trẻ nhìn chằm chằm vào mặt người lớn, miệng cười toe toét, phát ra những âm nhỏ (gừ gừ), chân tay khua rối rít...khi người lớn cúi xuống nói chuyện âu yếm với nó. Sự biểu hiện này của nhu cầu giao lưu với người lớn là nhu cầu có tính chất xã hội đầu tiên của đứa trẻ. Sự xuất hiện phức cảm hôn hờ cũng là lúc chuyển từ thời kỳ sơ sinh sang thời kỳ mới: Tuổi hài nhi.

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

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

Cuộc sống của trẻ hài nhì hoàn toàn phụ thuộc vào người lớn: Đói người lớn cho ăn, rét người lớn cho mặc ấm. Người lớn tạo ra những ấn tượng bên ngoài cho trẻ thu nhận.v... Do đó giao lưu với người lớn là một nhu cầu bức thiết của trẻ.

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

Để trẻ cảm thấy dễ chịu người lớn phải đáp ứng nhu cầu giao lưu 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, điều đó sẽ gây trở ngại cho sự hình thành nhân cách sau này.

Giao lưu 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 lưu là để thỏa mãn nhu cầu về người khác, một nhu cầu mang tính người sâu đậm. Khi giao lưu, người lớn dịu dàng chuyện trò, hát hò cho trẻ nghe cũng là để kêu gọi lên ở trẻ những xúc cảm đầu tiên về con người.

Từ nhu cầu tiếp xúc da thịt với người lớn - trẻ cảm thấy dễ chịu khi được bế ẵm, được nép vào người lớn hoặc được hôn hít, âu yếm (cũng tức là nhu cầu gắn bó) đến giao lưu thực sự với người lớn, khi mà trẻ đã có phương tiện giao lưu (chủ yếu là các cử động) là một bước phát triển rõ rệt từ tuổi sơ sinh đến tuổi hài nhì. Trong giao lưu 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 thể hiện được những xúc cảm khác nhau của mình. Trong quan hệ "mẹ-con" (nói rộng ra là người lớn - trẻ) 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 trẻ, trẻ không mỉm cười ngay như trước nữa mà tỏ ra sợ hãi, từ chối không muốn giao lưu, có trẻ cúi mặt xuống,

lấy tay che mặt hoặc chui đầu vào chăn hay là khóc âm lên. Đây là một mốc quan trọng trong quá trình phát triển cảm xúc. Trong những ngày đầu ở trẻ chỉ có một phản ứng cảm xúc thô sơ khi có một nhu cầu nào đó được hoặc không được thỏa mãn. Dần dần phản ứng ấy được phân định rõ nét hơn, trẻ 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 khác với nỗi sợ hãi khi gặp một kinh nghiệm đau đớn, chẳng hạn như khi đã bị tiêm thì sau này thấy ống tiêm trẻ sợ. Còn thấy một người lạ mà sợ hãi lại khác, vì chưa bao giờ có một kinh nghiệm đau đớn gì, đây còn là so sánh giữa hình ảnh người lạ này 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, trẻ bắt đầu biết quán lấy mẹ. Vì 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 đối tượng của tình yêu. Spitz gọi là sự xuất hiện này là mốc cao hơn trong quá trình phát triển. Cùng lúc ấy, sự thuần thục của hệ thần kinh cho phép có những cảm giác rõ rệt hơn, thực hiện được một số vận động, cũng như 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 lưu 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 lưu trực tiếp sẽ nhường chỗ cho giao lưu với đồ vật, tức là giao lưu với người lớn để được tiếp xúc với đồ vật, đồ chơi. Thường thường trẻ muốn cầm nắm, sờ mó đồ vật mà người lớn mang đến cho. Lúc này người lớn trở thành khâu trung gian giữa trẻ và đồ vật. Sự giao lưu này dần dần trở thành hoạt động phối hợp giữa người lớn và trẻ em (như cầm tay trẻ gõ vào trống). Với sự giao lưu 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...).

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 muốn "cầu

cứu" người lớn giúp nó giải quyết hành động với một đồ vật nào đó mà nó không làm được như khuấy quả bóng lăn vào gầm giường hay mở nắp ra khỏi hộp...

Nhờ hoạt động phối hợp với người lớn, ở trẻ nảy sinh khả năng bắt chước hành động của người lớn. Khả năng này là điều kiện quan trọng để 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 biết chăm chú theo dõi các hành động của người lớn và bắt chước những hành động ấy. Nhưng thông thường trẻ không lặp 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 hành động của những người lớn xung quanh đã ảnh hưởng rất lớn đến sự hình thành những phẩm chất tâm lý của trẻ. Việc bắt chước một người lớn nào đó (thường là người lớn trong nhà), khiến cho thái độ của trẻ đối với sự vật và với những người xung quanh gần như lệ thuộc vào thái độ của người lớn đó. Người đó yêu thích cái gì thì trẻ cũng yêu thích cái nấy. Như vậy là quan hệ của trẻ đối với hiện thực ngay từ đây đã là quan hệ xã hội.

Trong quá trình giao lưu, người lớn luôn luôn hướng dẫn, uốn nắn hành vi của trẻ. Nụ cười tỏ vẻ bằng lòng hoặc cau mặt 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 lưu 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 lưu 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 (H.Wallon). 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 yên, để phát triển về nhiều mặt. Ngược lại không có sự gắn gũi yêu thương, em bé phải sống trong cảnh cô quạnh, luôn

luôn sợ hãi, lớn lên sẽ mang nhiều mặc cảm khi tiếp xúc với người xung quanh và nhiều em đã mắc phải "căn bệnh cách ly" (hospitalisme). Những em bé này thường ở trạng thái buồn rầu, ủ dột, ngại giao lưu và do đó rất chậm phát triển.

Rõ ràng trong suốt 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 lưu 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 (manipulation) 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 cách 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 phía 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 chính xác hơn: Vị trí của các ngón tay dần dần thích hợp với các kiểu đồ vật (quả bóng được cầm nắm bằng những ngón tay xoè rộng, khi cầm khối vuông thì các ngón tay đặt theo gờ cạnh...).

Một khi đứa 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 xa hay xích lại gần, làm cho con lật đật nghiêng ngửa kêo 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 đó 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 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 vận động và thao tác với các đồ vật.

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 chính những vận động và thao tác của trẻ. Chỉ là đôi chút thôi, vì tuy nhận được ấn tượng từ đồ vật, nhưng trẻ vẫn chưa thể phân biệt được sự khác nhau và ý nghĩa của những ấn tượng đó.

Có thể nói rằng sự định hướng của trẻ vào thế giới xung quanh trước hết bằng sự vận động và thao tác với đồ vật, trên cơ sở đó mà làm phát triển các 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 các 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 bằng tay (hướng tới đồ vật) diễn ra sớm hơn rất 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 tròn 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 chính xác hơn.

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 cả mắt nữa phải tính đến các đặc tính của nó. Đến 10 hoặc 11 tháng trẻ 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 tự nó 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 với 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 trẻ đã nhiều lần được trực tiếp thao tác với đồ vật và nhiều lần "ghi lại" ấn tượng về nó, thì lúc đó ở trẻ, đồ vật mới bắt đầu trở thành một sự tồn tại thường xuyên với những thuộc tính ổn định.

Cần chú ý rằng quá trình phát triển vận động, thao tác với đồ vật và định hướng vào môi trường xung quanh tự trẻ không thể thực hiện được mà phải có sự hướng dẫn kích thích về tình cảm và 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 tích cực làm cơ sở cho sự phát triển của trẻ ta còn thấy có nhiều cử động tiêu cực không có lợi cho sự phát triển như mút tay hoặc là sờ nắm 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 khơi gợi 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, đứa trẻ đã 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 này và tạo nên những tiền đề 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 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 lọt lòng đến 18 tháng với 6 giai đoạn:

- Hai giai đoạn đầu là phản xạ, rồi một số vận động được lặp đi lặp lại thành quen thuộc (chủ yếu ở trẻ sơ sinh).
- 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, trẻ 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 trẻ thấy đồ vật biến mất.

- Giai đoạn 6: Dù có thấy hay không đồ vật khi biến mất, trẻ 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 tòa 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 có tác động rất lớn, cảm xúc đã quyện vào đó.

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

Nhu cầu giao lưu 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 lưu, 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. Gần 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 lưu với người lớn đứa trẻ có thể bắt chước những âm thanh mà người lớn thường ru nó hay nựng nó. Thỉnh thoảng ta có thể bắt gặp những âm thanh ê a trong mồm đứa trẻ theo nhịp điệu "à ời" hay "âu ơ" trong lời ru của người lớn.

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

Càng về cuối năm đứa trẻ lại càng thích giao lưu với người lớn hơn bằng những 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 việc 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 đây? Ở đâu?" như "Mẹ đâu", "Bố đâu?", "Cái mũ đâu?", "Con mèo đâu?" v.v... Những câu hỏi đó gây ra ở trẻ phản ứng định hướng và đưa 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 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, nghe như giận dữ thì đứa trẻ tỏ ra sợ hãi, meo mào hoặc là khóc. Nhưng vẫn câu "Lại đây với bác" mà lại nói với trẻ bằng ngữ điệu trìu mến, âu yếm thì đứa trẻ sẽ nhoeo miệng cười và đưa tay ra.

Cuối tuổi hài nhi, mối 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 là để giao lưu với người lớn. Cứ mỗi lần được người lớn khích lệ thì đứa trẻ hết sức vui mừng, làm thỏa mãn nhu cầu giao lưu.

Như vậy trong quá trình giao lưu 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 lưu của trẻ với những người xung quanh.

Tóm lại, sự phát triển của trẻ trong năm đầu tiên tuy còn đơn sơ nhưng rất quan trọng, 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 cần thiết để sau này hình thành nên những chức năng tâm lý của con người.

Câu hỏi ôn tập

1. Nêu sự khác nhau căn bản giữa trẻ sơ sinh với con vật non?
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? Vì sao? Cho thí dụ minh họa.
3. Nhu cầu tiếp nhận ấn tượng từ thế giới bên ngoài được hình thành như thế nào ở trẻ sơ sinh? Cho thí dụ minh họa. Đề ra biện pháp để phát triển nhu cầu này ở trẻ.
4. Sự gắn bó của trẻ với người lớn giữ vai trò như thế nào trong sự phát triển của trẻ sơ sinh.
5. Vì sao nói giao lưu xúc cảm trực tiếp là hoạt động chủ đạo của tuổi hài nhi?
6. Trình bày quá trình hình thành những tiền đề lĩnh hội ngôn ngữ ở trẻ hài nhi dưới ảnh hưởng giao lưu xúc cảm trực tiếp? Cho thí dụ minh họa.
7. Sự phát triển vận động và thao tác với đồ vật và sự định hướng vào môi trường xung quanh ở trẻ hài nhi có những đặc điểm nổi bật gì? Cho thí dụ minh họa.

Bài tập thực hành

1. Bằng phương pháp quan sát hãy tìm hiểu và mô tả lại những hành vi biểu hiện về nhu cầu gắn bó với người lớn và phức cảm hỗn hởi của trẻ sơ sinh.
2. Ghi chép các âm trẻ phát ra trong nửa năm cuối của trẻ hài nhi. Phân tích nguyên nhân, ý nghĩa của sự phát triển ấy.
3. Bằng lý luận và quan sát thực tế hãy giải thích và chứng minh vai trò chủ đạo của giao lưu xúc cảm trực tiếp đối với sự phát triển của trẻ hài nhi.

Chương 13

ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ ẤU NHI (15 - 36 THÁNG)

I. SỰ PHÁT TRIỂN HOẠT ĐỘNG VÀ VẬN ĐỘNG CỦA TRẺ ẤU NHI

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

Ngay trong thời kỳ hài nhi, trẻ đã thực hiện những hành động khá phức tạp với đồ vật, nhưng những hành động của trẻ hài nhi với đồ vật chỉ là để nghịch, để chơi 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 với cái que, cái bút.

Khi bước sang tuổi hài nhi, mối quan hệ giữa trẻ với thế giới đồ vật có sự thay đổi đáng kể. Đồ vật đối với trẻ nó không chỉ là để chơi, để nghịch mà nó còn chứa đựng chức năng nhất định và phương thức sử dụng nhất định được củng cố đằng sau sự vật đó trong kinh nghiệm xã hội. Thí dụ: Cái thìa dùng để xúc cơm, nó có cách cầm nhất định; cái cốc dùng để uống nước cũng có cách cầm phù hợp với nó. Ở trẻ ấu nhi có sự chuyển chú ý của mình sang việc nắm cách hành động với đồ vật khác nhau, lĩnh hội những kinh nghiệm lịch sử xã hội chứa đựng trong đó - hoạt động này được gọi là hoạt động với đồ vật.

Chức năng của đồ vật là thuộc tính tiềm tàng, thuộc tính này không thể phát hiện bằng hành động chơi nghịch đơn giản. Chỉ có người lớn mới vạch ra cho trẻ thấy được chức năng của đồ vật dưới hình thức hợp tác, hoạt động cùng với trẻ và hỗ trợ, hướng dẫn trẻ hoạt động với đồ vật.

Ở trẻ ấu nhi hoạt động với đồ vật là hoạt động chủ đạo vì nhờ có hoạt động này mà chức năng của đồ vật lần đầu tiên bộc lộ ra trước trẻ và đồ vật trở thành đối tượng thu hút sự chú ý của trẻ. Chẳng hạn khi trẻ khát nước người lớn lấy

cốc rót nước đưa cho trẻ uống, dần dần mỗi khi khát nước trẻ lại đòi lấy cốc, người lớn mang cốc nước đến trẻ mừng rỡ và đưa cốc lên miệng uống. Như vậy trẻ đã biết được chức năng sử dụng của cái cốc và phương thức hành động với nó. Khi trẻ đã nắm được phương thức hành động với một số đồ vật, sự định hướng của trẻ vào thế giới đồ vật có một bước phát triển mới, khi gặp bất cứ đồ vật nào mới lạ, trẻ không chỉ muốn biết “đó là cái gì ?” mà còn muốn biết “có thể làm gì với cái này ?”... Vì vậy khiến trẻ hằng hái hành động với chúng, tháo dỡ cái này, lắp cái này vào cái nọ, vặn cái kia, chồng cái này lên cái kia... Nếu được sự hướng dẫn thường xuyên của người lớn trẻ sẽ nhanh chóng nắm được phương thức hành động theo kiểu người - Đây chính là nội dung quan trọng trong quá trình trẻ học làm người. Nhờ vậy mà tâm lý của trẻ phát triển mạnh. Đặc biệt là trí tuệ.

Việc trẻ lĩnh hội các chức năng của đồ vật khác hẳn với hình thức bắt chước mà ta thấy ở con khỉ. Chẳng hạn con khỉ học uống nước bằng cốc, khi nó muốn uống nước và nhìn thấy nước trong cốc thì nó uống trong đó, nhưng nó cũng có thể uống nước như vậy ở trong xô, trong chậu... miễn là được uống nước và khi uống được nước xong nó coi đồ vật đó như những đồ vật khác và hành động với chúng một cách khác nhau như ném, đập vào vật khác. Còn đứa trẻ lĩnh hội chức năng cố định của đối tượng mà xã hội đã củng cố ở đằng sau chúng và không thay đổi theo nhu cầu. Điều đó tuyệt nhiên không có nghĩa rằng sau khi lĩnh hội được hành động có đối tượng nào đó trẻ luôn sử dụng theo đúng chức năng của nó, mà nó muốn hành động với đồ vật một cách tự do hơn. Chẳng hạn, khi đứa trẻ biết hành động với cái thìa dùng để xúc cơm, đồng thời trẻ có thể lấy thìa chọc xuống đất, dùng nó để đào đất. Nhưng quan trọng hơn là đứa trẻ biết chức năng chân chính của nó, chẳng hạn đứa trẻ hai tuổi lấy đôi giày đội lên đầu và nó cười một cách tinh nghịch, vì nó hiểu rằng hành động đó không phù hợp với chức năng của cái giày.

Điều quan trọng là khi lĩnh hội các hành động sử dụng đồ vật trong sinh hoạt hàng ngày thì đồng thời trẻ lĩnh hội được những quy tắc hành vi trong xã hội gắn liền với đối tượng đó. Thí dụ: Khi bực tức đứa trẻ ném cốc uống nước xuống đất nhưng trẻ tỏ ra sợ sệt và nhìn vào mặt người lớn vì nó biết đã vi

phạm quy tắc sử dụng đồ vật. Thái độ của người lớn lúc này đồng tình hay không đồng tình hết sức quan trọng để củng cố việc nắm vững quy tắc hành vi xã hội cho trẻ.

Trong suốt tuổi ấu nhi hoạt động với đồ vật luôn giữ vai trò chủ đạo, đưa trẻ luôn hướng vào thế giới đồ vật của con người, trẻ luôn muốn tìm kiếm, xem xét, khám phá xem phải hành động với đồ vật xung quanh như thế nào. Nhờ đó mà trẻ học được cách làm người, cách hành động với đồ vật theo kiểu người, học cách tuân theo quy tắc xã hội, tạo cho tâm lý của trẻ có bước phát triển mới.

Do đó người lớn cần cho trẻ tiếp xúc với đồ vật thật (nếu không gây nguy hiểm) và dạy trẻ hành động với đồ vật ấy. Mặt khác tạo ra nhiều đồ chơi để trẻ có thể hành động với chúng như đồ vật thật, đặc biệt loại đồ chơi chứa đựng nhiều thao tác kích thích trẻ hành động để giúp cho tâm lý của trẻ phát triển thuận lợi.

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

Đối với mọi 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.

2.1. 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, hoặc lắp ráp các đồ chơi.

Ngay trong tuổi hài nhi, trẻ bắt đầu thực hiện các hành động với đồ vật như tháo ra, lắp vào, đập lại. Tuy nhiên, các hành động này của trẻ hài nhi có đặc điểm là khi tiến hành, trẻ hài nhi chưa biết đến các thuộc tính của đồ vật, chưa biết chọn đồ vật theo hình dáng và kích thước, chưa biết 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 ấu nhi lại 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 một cách thức nhất định để tạo thành một chỉnh thể.

Đây là những hành động khá phức tạp đối với trẻ ấu nhi, bởi vì những hành động này được điều chỉnh bằng chính kết quả thu được. Nhưng trẻ lại chưa thể tự mình tạo ra kết quả đó, nhất là 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 xem và giúp trẻ thực hiện các 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 sẽ 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, thực hiện trong các điều kiện khác nhau. Chẳng hạn khi dạy trẻ lắp những đồ 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. Khi cần người lớn có thể 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 vào 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 mà 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 lôgic).

2.2. 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, cho dù là những công cụ cầm tay đơn giản nhất thì 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. 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 đó là do phương thức sử dụng quy định.

Công cụ là khâu trung gian giữa bàn tay con người với đồ vật mà trẻ cần tác động tới và tác động đó ở trẻ 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 bàn 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 ngửa thìa mới xúc được cơm trong bát, từ bát đưa thẳng 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 chỉ 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 (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 hệ thống của người lớn. Người lớn làm mẫu cho trẻ, hướng dẫn sự vận động bàn tay của trẻ 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 vào nắm tay đưa gần vào bát rồi xúc cơm đưa thẳng lên miệng như đưa nắm tay lên miệng 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 miệng). 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).

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

Ở cuối tuổi hài nhi, một số trẻ đã bắt đầu những bước đi chập chững nhưng hầu hết trẻ phải sau một năm mới bắt đầu học đi. Đi là hình thái vận động đặc trưng của con người, không có sẵn trong 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 mới 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 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 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 dần dần được động tác bò và trở thành phương thức cơ bản để di chuyển trong không gian và để tiến gần tới những đối tượng hấp dẫn. Tuy nhiên, bản thân các cử động đi vẫn chưa phối hợp được hài hòa.

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 thục rồi, các bước đi đã tự động hóa, trẻ bắt đầu thích làm phức tạp hóa 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 huấn luyện 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 đi đứng 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 xã hội hoá đứa trẻ (trở thành người)

Nhờ biết đi trẻ bước vào thời kỳ mới. Thời kỳ giao tiếp tự do và 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 cơ trở thành thước đo khoảng cách và vị trí không gian của đối tượng. Nhờ đó mà trẻ có thể đã có được những ước lượng đơn giản.

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 đồ vật mà trước đây nó chưa có thể sờ mó tới.

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, dẫm chân xuống vũng nước thì bị bẩn... 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 lưu với người xung quanh được mở rộng hơn nhiều. Trước đây khi chưa biết đi trẻ chỉ giao lưu chủ yếu là với những người thân trong nhà, nay trẻ đã bước 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 làm phát triển nhu cầu giao lưu và kích thích khả năng giao lưu bằng ngôn ngữ ở trẻ.

Tóm lại, biết đi là một bước trưởng thành của trẻ không chỉ về mặt sinh học (cơ thể cứng cáp) mà 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 giao lưu với những người xung quanh.

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

Bước sang tuổi ấu nhi, trẻ không còn là một thực thể bất lực nữa. Nhờ hoạt động tích cực với thế giới đồ vật 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 2 năm tiếp theo này quan trọng đến mức mà nhiều người cho đó là giai đoạn quyết định cho cả đời người.

1. Ảnh hưởng của hoạt động với đồ vật đối với sự phát triển ngôn ngữ của trẻ ấu nhi

Việc nắm vững hoạt động với đồ vật và nhu cầu giao lưu với người lớn bằng ngôn ngữ, tạo ra sự biến đổi đáng kể trong các hình thức giao lưu giữa trẻ ấu nhi với người lớn. Thời kỳ này những hình thức "chỉ đạo cầm" (tức là sự chỉ dẫn 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 lưu 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 lưu với người lớn bằng ngôn ngữ.

Đồng thời với sự phát triển nhu cầu giao lưu bằng ngôn ngữ, việc tích lũy các biểu tượng do hoạt động với đồ vật mang lại có ý nghĩa to lớn đối với sự phát triển ngôn ngữ của trẻ. Các biểu 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 trẻ mà người lớn ít giao lưu hay ít được thỏa mãn yêu cầu giao lưu 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.

Tóm lại: Hoạt động với đồ vật ảnh hưởng lớn đến 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 riêng của đứa trẻ.

2. Ảnh hưởng của hoạt động với đồ vật đối với sự phát triển trí tuệ của trẻ ấu nhi

Cuối tuổi hài nhi, trẻ bắt đầu tri giác thuộc tính của đồ vật xung quanh, nắm được những mối quan 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 cuối tuổi ấu nhi, do nắm vững hoạt động với đồ vật và mở rộng giao lưu 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.

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

Đầu tuổi ấu nhi, khả năng tri giác của trẻ còn hết sức sơ sài, thường trẻ nắm được một dấu hiệu nào đó của đồ vật đập vào mắt nó và chỉ phản ứng với dấu hiệu đó, dựa vào nó để nhận biết các đối tượng. Thường đó chỉ là dấu hiệu bên ngoài mang tính chất ngẫu nhiên và còn mơ hồ.

Tri giác của trẻ được tinh vi và đầy đủ dần chính là nhờ trẻ nắm 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 đứa trẻ học thực hiện hành động thiết lập các mối tương quan, cần phải lựa chọn và liên kết các đối tượng hay các bộ phận của chúng cho phù hợp với hình dạng, độ lớn, màu sắc, xếp chúng vào vị trí tương hỗ 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 đứa trẻ sẽ 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 những 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 phận 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 một bộ phận đầu cá, mình cá, đuôi cá, vây cá để thành hình 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 hình thành. Việc nắm vững những hành động tri giác mới thể hiện ở chỗ, trong khi thực hiện hành động có đối tượng trẻ chuyển sang việc định hướng bằng mắt. Nó dùng mắt để lựa chọn những đối tượng hay những bộ phận cần thiết của chúng và thực hiện hành động đúng đắn ngay mà không cần phải ước thử như trước đây. Nhờ đó trẻ có thể hành động theo mẫu mà người lớn yêu cầu, trẻ có thể chọn chính đối tượng như là đối tượng thứ ba được đưa ra với tư cách là mẫu trong số hai đối tượng có hình dạng, độ lớn hay màu sắc khác nhau. Chẳng hạn chọn hình tam giác giống mẫu của cô giáo trong số các hình tròn, vuông. Việc lựa chọn theo mẫu bằng thị giác là nhiệm vụ

phức tạp đòi hỏi trẻ phải hiểu rằng có nhiều đối tượng có các thuộc tính giống nhau. Nhờ đó trẻ ấu nhi nhận ra được người thân trên ảnh và các đồ vật quen thuộc trong tranh một cách dễ dàng. Có nghĩa là trẻ đã đồng nhất các dấu hiệu của đối tượng thật với 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, khi 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 đồ vật có màu đỏ, trẻ nói: "Giống cờ", những đối tượng có màu xanh, trẻ nói: "Giống cỏ" v.v...

2.2. Sự phát triển tư duy

Tư duy của trẻ được thực hiện nhờ những hành động bằng tay gọi là tư duy trực quan - hành động. Loại tư duy này chỉ được hình thành trong quá trình trẻ hoạt động với đồ vật, chủ yếu qua các hành động công cụ và hành động xác lập các mối tương quan, nhờ sự hướng dẫn của người lớn trẻ nắm được hành động định hướng bên ngoài, nhờ đó hành động tâm lý bên trong như: Trí nhớ, tưởng tượng, tư duy được hình thành. Điều quan trọng là hành động công cụ và hành động thiết lập các mối tương quan là phương tiện để trẻ nắm bản thân hoạt động tư duy, nhờ đó hoạt động trí tuệ trẻ phát triển mạnh. 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 quả bóng từ trong gầm giường ra, do hành động ngẫu nhiên của trẻ hay hành động mẫu mà người lớn bày cho, thì giờ đây trước tình huống mới: Quả bưởi đang ở trên cao trẻ có thể dự đoán là có thể dùng que để khều quả bưởi xuống. 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 các đồ vật và các 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 các hành động bên trong với các hình ảnh đã tích lũy được. 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 thì chủ yếu là sử dụng tư duy trực quan - hành động.

Trong khi hoạt động với đồ vật, đặc biệt là khi thực hiện những hành động công cụ, không những trẻ dần dần 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 trẻ có thể gặp một tình huống mới: Muốn khều quả bóng ở trong gầm giường mà quanh đấy lại không có một cái gậy nào cả, Nhìn thấy có cái chổi dài ở cạnh đấy, đứa trẻ lấy cái chổi thay cho cái gậy. Qua việc này, trẻ hiểu được thêm rằng hành động dùng bằng gậy hay bằng chổi nhưng cùng 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 đó cho trẻ 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 cho 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 mà chúng đầu tiên xuất hiện trong hành động với đồ vật, sau đó được củng cố trong từ ngữ, thì những đồ vật - công cụ ấy 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 đặc điểm chủ yếu của sự phát triển tư duy 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 ngay 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.

III. XUẤT HIỆN TIỀN ĐỀ CỦA SỰ HÌNH THÀNH NHÂN CÁCH

1. Sự hình thành thế giới nội tâm

Nếu trong tuổi hai nhi người lớn có thể dễ dàng 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 nội tâm 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 nội tâm được hình thành và hành vi của trẻ cũng được cải biến.

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 đặc biệt chỉ rõ nguyên cơ 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 chức lại thành hệ thống dựa trên trật tự ưu tiên về tầm quan trọng nhiều hay ít. Thế giới nội tâm của trẻ mới đang tiến dần đến sự xác định rõ ràng. Tuy người lớn có ảnh hưởng quyết định đối với sự hình thành thế giới nội tâm 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 nội tâm riêng. Thế giới nội tâm 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 tác động đó như thế nào là tùy theo các động tác đó đáp ứng đến chừng mực nào các nhu cầu và hứng thú 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 đồ chơi mà người lớn lại đòi hỏi trẻ phải nhường đồ chơi đó cho một bạn khác. Đứa trẻ rất có thể sẽ 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 bột 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 trẻ 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 mà nó không nhìn thấy đối tượng đó trước mặt. Điều đó có nghĩa là hành động của trẻ bị thế giới nội tâm (ở đây là cái biểu tượng) chi phối. Chẳng hạn, cháu Anh Quân 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 ở nhà, nó đã làm lẫn vào đó.

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. Nhờ đó vào cuối tuổi ấu nhi trẻ đã có thể hành động có mục đích. Chẳng hạn trẻ có thể nói trước bằng lời nói là nó muốn vẽ hay muốn xây 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 vẫn mạnh hơn là ảnh hưởng của những lời giải thích cũng như ảnh hưởng của những ý định ban đầu của trẻ. Điều đó nói lên rằng thế giới nội tâm của trẻ tuy đã hình thành nhưng còn chưa ổn định và còn mong 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 đồ dành bạn hay chia sẻ bánh kẹo, đồ chơi cho bạn. Lời khen ngợi của cha mẹ hoặc sự tán thưởng của những người xung quanh là nguồn cổ vũ quan trọng, giúp hình thành tình cảm tự hào của trẻ. Nhờ đó trẻ luôn cố gắng làm những việc tốt để được người lớn khen ngợi. Từ 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 như 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.

2. Sự xuất hiện tự ý thức

Dấu hiệu đầu tiên của quá trình hình thành nhân cách là sự xuất hiện sự tự ý thức (còn gọi là ý thức bản ngã, tức là sự nhận thức về bản thân mình). Các nhà tâm lý học đã chứng minh được rằng tự ý thức thường xuất hiện lúc trẻ lên 3.

Một trong những thời điểm quan trọng nhất trong sự phát triển của trẻ 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 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 ổn 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 ở ngôi thứ nhất. Nhiều trẻ đã biết xưng là "tôi" khi nói với người khác, nhất là bạn cùng tuổi.

Trong sự hình thành nhân cách, tên gọi có một tầm quan trọng không thể coi nhẹ. Mọi sự giao lưu với trẻ đều bắt đầu bằng tên gọi. Tên gọi được nhắc đến khi khuyến khích cũng như khi ngăn ngừa trẻ làm một việc gì. Khi trẻ bắt đầu 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. Tên gọi giới thiệu trẻ như là một người riêng biệt khác với những trẻ cùng tuổi và phân định như là một nhân cách, một cá nhân.

Trẻ bắt đầu tự nhận ra mình vào tuổi lên 3 (hoặc tròn hai 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 thói quen tự phục vụ trong những trường hợp đơn giản. Kết quả là trẻ 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 hòa nhập 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 trong sinh hoạt hàng ngày và chủ động giao lưu 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 đầy xô 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 lưu 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 tự tìm hiểu cơ thể của mình. Nó quan tâm đến các bộ phận: mắt, mũi, chân tay... cả những đặc điểm về giới tính. Trẻ tự kéo tai, che mắt, bẻ ngón tay ngón chân, rút tóc của mình. Nhiều trẻ 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 để hình thành nên sự tự ý thức. Ở tuổi lên 2 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. Đến tuổi lên ba thì việc nhận ra mình trong gương đã quá dễ dàng.

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 trẻ tự liên hệ mình với các nhân vật trong chuyện mà người lớn đã phân 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 dựa 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.

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 hơn 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 vài thứ vào hộp rồi bỏ đi. Người lớn phải hết sức kiên trì, nhắc đi nhắc lại nhiều lần để trẻ phải làm cho xong phần việc được giao.

Đứa trẻ được giáo dục tốt luôn luôn có nguyện vọng trở thành bé ngoan để được người lớn khen. Nhu cầu đó dẫn đến sự phát triển lòng 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 nhè" 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 quá khứ, hiện tại và tương lai là điều kiện của đời 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 phương hướng quan trọng giúp trẻ phát triển về mặt xã hội. Tự định hướng trong thời gian cũng là tự nhận thức, tự ý thức. Tuy nhiên sự định hướng của trẻ lên ba còn rất mơ hồ và thiếu bền vững.

3. Nguyện vọng độc lập và sự khủng hoảng của tuổi lên ba

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. 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 hiện ở nguyện vọng được độc lập, trẻ thường muốn làm theo ý mình và tự làm tất cả, không muốn người lớn can thiệp vào. Chẳng hạn, 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. Đây là dấu hiệu của sự trưởng thành rất đáng mừng. Nhưng cùng với nó trẻ lại trở nên bướng bỉnh, thường làm những việc mà người lớn cấm hoặc bảo làm một đằng thì lại làm một nẻo. Chẳng hạn: Bảo không được nghịch dao kéo đứt tay thì cứ cầm và nghịch nó; Đồ chơi để la liệt không chơi đến, bảo cho bạn mượn thì ôm hết vào lòng không cho bạn mượn; Bảo chào khách thì lại

quay mặt đi không chào. Đồng thời đứa trẻ muốn có thẩm quyền đối với mọi vật xung quanh, cái gì cũng giành về mình. Kể cả những thứ không thể là sở hữu riêng được. Có cháu lên ba nói: "Em không cho chị hát bài hát của em". Do đó tính ích kỷ càng có dịp phát triển. Các nhà tâm lý học gọi đó là thời kỳ khủng hoảng của tuổi lên ba - Nó là tất yếu, là tạm thời, mang tính chuyển tiếp tạo điều kiện cho sự phát triển nhân cách ở giai đoạn sau.

Đối với những đứa trẻ đang ở vào tình trạng "khủng hoảng", người lớn thường gặp khó khăn trở ngại trong quan hệ với trẻ. 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 của trẻ bằng cách tạo ra những hình thức hoạt động mới, những quan hệ mới với người lớn, biết cách hướng dẫn để trẻ tự làm lấy một số việc như tự xúc lấy 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 phát triển, 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 ba sẽ kéo suốt thời thơ ấu, để lại những dấu vết nặng nề sau này.

Câu hỏi ôn tập

1. Tại sao nói hoạt động với đồ vật là hoạt động chủ đạo của trẻ ấu nhi? Cho thí dụ minh họa. Đề ra biện pháp phát triển trẻ.
2. Nêu hai loại hành động với đồ vật có ý nghĩa quan trọng nhất đối với sự phát triển trẻ? Trình bày ảnh hưởng của hoạt động với đồ vật đối với sự phát triển tâm lý trẻ ấu nhi - Cho thí dụ minh họa.
3. Việc đi theo tư thế thẳng đứng có ý nghĩa gì đối với sự phát triển trẻ.
4. Trình bày sự xuất hiện tiền đề của sự hình thành nhân cách tuổi ấu nhi. Đề ra những biện pháp giáo dục phù hợp.

Bài tập thực hành

1. Hãy quan sát và miêu tả lại hành vi hoạt động với đồ vật của trẻ ấu nhi. Bằng lý luận và thực tế đã quan sát được, hãy chứng minh vai trò chủ đạo của hoạt động với đồ vật đối với sự hình thành những nét tâm lý đặc trưng của lứa tuổi ấu nhi.
2. Hãy quan sát, miêu tả những hành vi biểu hiện của sự khủng hoảng ở tuổi lên ba và phân tích nguyên nhân của hiện tượng này. Thử đưa ra biện pháp khắc phục nó.

Phần bốn

ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN CỦA TRẺ MẪU GIÁO (TỪ 3 ĐẾN 6 TUỔI)

Mục tiêu:

Giúp giáo sinh lĩnh hội được một cách tổng thể đặc điểm phát triển tâm lý trẻ mẫu giáo. Trong đó giúp giáo sinh thấy rõ các dạng hoạt động, trình độ phát triển của chúng, đặc biệt với hoạt động vui chơi là hoạt động chủ đạo của trẻ mẫu giáo cần nắm chắc: Đặc điểm, cấu trúc, sự hoàn thiện và vai trò chủ đạo của nó đối với sự hình thành những nét tâm lý, nhân cách đặc trưng của lứa tuổi mẫu giáo. Hình thành cho giáo sinh những kỹ năng nhận biết, phân tích, so sánh, khái quát, đánh giá những đặc điểm và quy luật hình thành những nét tâm lý, nhân cách đặc trưng của lứa tuổi này qua hành vi trẻ trong các hoạt động giáo dục, đặc biệt là hoạt động vui chơi, dưới sự tổ chức hướng dẫn của người lớn.

Hình thành kỹ năng vận dụng những nhận thức trên vào việc thiết kế kế hoạch và tổ chức hướng dẫn hoạt động giáo dục trong chế độ sinh hoạt hàng ngày phù hợp nhất, để hoàn thiện hoạt động chủ đạo khi nó còn non yếu, phát huy tối đa vai trò chủ đạo của nó trong quá trình phát triển tâm lý và hình thành nhân cách trẻ.

Nắm được bước ngoặt 6 tuổi và sự cần thiết của việc chuẩn bị trình độ sẵn sàng về mặt tâm lý cho trẻ vào lớp 1 phổ thông.

Hình thành cho giáo sinh lòng yêu trẻ, muốn gần trẻ để tìm hiểu trẻ.

Chương 14

ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN HOẠT ĐỘNG CỦA TRẺ MẪU GIÁO

Ai cũng có thể dễ dàng nhận thấy là trẻ ở lứa tuổi mẫu giáo rất hiếu động, và nhiều hoạt động phong phú như vui chơi, học tập, lao động... đã xuất hiện. Trong các hình thức hoạt động đó, nhất là trong lĩnh vực vui chơi, rất nhiều vấn đề cần được nghiên cứu tỉ mỉ, chu đáo.

I. VUI CHƠI LÀ HOẠT ĐỘNG CHỦ ĐẠO CỦA TRẺ MẪU GIÁO

Vui chơi là hoạt động chủ đạo không phải vì trẻ mẫu giáo dành nhiều thời giờ vật chất cho nó, mà chính là trò chơi, mà trung tâm là trò chơi đóng vai theo chủ đề (ĐVTCD) đã gây ra những biến đổi về chất trong tâm lý của trẻ. Nó chi phối các dạng hoạt động khác (như 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 đóng vai theo chủ đề, trò chơi xây dựng, trò chơi có luật, trò chơi đóng kịch.v.v... đều xuất hiện ở lứa tuổi mẫu giáo. Trẻ mẫu giáo cũng thích những loại trò chơi này, nhưng hấp dẫn hơn cả vẫn là trò chơi đóng vai theo chủ đề.

Trong trò chơi đóng vai theo chủ đề, điều hấp dẫn nhất đối với trẻ là trẻ được thỏa mãn nguyện vọng được sống và hoạt động như người lớn. Loại trò chơi này mô phỏng lại cảnh sinh hoạt, những hành động, hoạt động lao động của người lớn với tất cả những mối quan hệ qua lại trong xã hội. Thí dụ trò chơi "Bệnh viện" mô phỏng mối quan hệ giữa bác sĩ và bệnh nhân, trò chơi "Đi đường" mô phỏng mối quan hệ giữa người đi lại trên đường với người cảnh sát giữ trật tự an toàn giao thông... Trong trò chơi, những mối quan hệ giữa người và người được thể hiện một cách khách quan và rất tự nhiên trước đứa trẻ. Qua

đó trẻ có thể hiểu mỗi người trong xã hội đều có nghĩa vụ và quyền lợi của mình. Chẳng hạn trong trò chơi "mua bán", trẻ hiểu rằng "người mua" có quyền lựa chọn những thứ hàng gì mà mình thích và đang cần, đồng thời có nghĩa vụ là phải trả tiền cho "người bán". Ngược lại, "người bán hàng" khi nhận tiền của "người mua" thì phải trao hàng cho họ. Vì vậy có thể nói rằng: Trò chơi đóng vai theo chủ đề là một hình thức độc đáo của sự tiếp xúc của trẻ với cuộc sống xã hội người lớn. Trong khi chơi, trẻ tái tạo lại đời sống xã hội xung quanh mình với con mắt trẻ thơ, qua đó mà trẻ học làm người.

Trò chơi đóng vai theo chủ đề là loại trò chơi mang đầy đủ ý nghĩa nhất của việc chơi ở trẻ mẫu giáo. Nó bắt đầu xuất hiện ở cuối tuổi ấu nhi nhưng chỉ đến lứa tuổi mẫu giáo thì mới đạt tới mức độ hoàn thiện.

1. Đặc điểm hoạt động vui chơi của trẻ mẫu giáo

Trong hoạt động vui chơi của trẻ mẫu giáo, phải nói tới loại trò chơi đóng vai theo chủ đề vì nó mang nhiều đặc trưng nhất của hoạt động vui chơi ở trẻ mẫu giáo.

1.1. Khác với học tập và lao động, vui chơi trước hết là một dạng hoạt động không mang tính chất bắt buộc

Vui chơi không phải là hoạt động tạo ra sản phẩm và hành động chơi không nhất thiết phải tuân theo một phương thức chặt chẽ. Trẻ tham gia nhiệt tình vào trò chơi nào đó là do chính sức hấp dẫn của bản thân trò chơi, chứ không có một sự ràng buộc nào khác, kể cả kết quả của sự vui chơi đó.

Điều làm cho người hoạt động quan tâm trong học tập và lao động chính là kết quả của những hoạt động đó: Học được những kiến thức, kỹ năng gì và làm ra những sản phẩm như thế nào. Nhưng đối với trẻ khi tham gia trò chơi thì chúng chẳng bận tâm gì đến kết quả của việc chơi. Thí dụ trong trò chơi "Khám bệnh", cái hấp dẫn đối với trẻ chính là việc người "bác sĩ" đeo cái ống nghe vào tai, đặt cái ống nghe lên ngực "người bệnh", chứ việc chẩn đoán hay chữa bệnh có đúng hay không thì trẻ chẳng 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. Chính vì vậy, trò chơi mang tính tự nguyện rất cao. Trẻ

thích trò chơi nào thì chơi một cách say mê trò chơi ấy. 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 áp đặt đều dẫn tới sự phá hoại trò chơi. Trò chơi mà không mang lại niềm vui sướng thì không còn là trò chơi nữa.

1.2. Hoạt động vui chơi là một dạng hoạt động mang tính tự lập

Trong hoạt động học tập, để lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo mới trẻ phải tích cực, độc lập huy động hoạt động nhận thức dưới sự tổ chức chặt chẽ của giáo viên. Nhưng trong hoạt động vui chơi thì khác, do trẻ chơi một cách tự nguyện nên khi chơi trẻ hoạt động hết mình, trẻ tích cực, độc lập chủ động quan sát, tìm tòi những khía cạnh khác nhau của thế giới xung quanh để phản ánh chúng vào trò chơi theo nhu cầu, hứng thú của trẻ. Vì vậy trong hoạt động vui chơi, người lớn không thể áp đặt hay chơi hộ trẻ, mà chỉ có thể gợi ý, hướng dẫn mà thôi. Trẻ 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, mà lại 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 nhiều sáng kiến bấy nhiêu.

1.3. Hoạt động vui chơi mà đặc trưng là trò chơi đóng vai theo chủ đề, đòi hỏi phải có sự phối hợp giữa các thành viên trong trò chơi với nhau

Nếu ở lứa tuổi trước trẻ thường chơi một mình với đồ vật, có chơi cạnh nhau thì cũng chẳng cần để ý xem bạn mình ngồi bên cạnh đang chơi cái gì, hoặc nếu có quan tâm thì lại là chính những thứ mà mình đang cần, thì đến tuổi mẫu giáo trẻ mới thực sự có nhu cầu chơi với nhau. Trò chơi đối với trẻ mẫu giáo thường là phản ánh một mặt nào đó của xã hội người lớn ở xung quanh, mà hoạt động trong xã hội người lớn thì lại ít mang tính chất riêng lẻ, đơn độc, hoạt động của một người thường 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 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 thì nhất thiết phải có nhiều trẻ 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 được nảy sinh, và "xã hội trẻ em" cũng đang được hình thành. 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 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.

1.4. Hoạt động vui chơi mà đặc trưng là trò chơi đóng vai theo chủ đề mang tính chất ký hiệu - tượng trưng

Trong khi chơi, mỗi đứa trẻ đều tự nhận cho mình một vai nào đó (thường là những vai người lớn) và thực hiện những hành động phù hợp với vai chơi, nhưng đây chỉ là hành động ngụ ý (giả vờ) mà thôi. Chẳng hạn trẻ đóng vai bác sĩ thì chỉ cần đeo cái "ống nghe" và khám cho "người bệnh", thế thôi. Thậm chí trong khi chơi, trẻ còn lấy vật này thay thế cho vật kia và tự đặt tên cho vật thay thế (gọi que tre là cái ống tiêm), rồi sử dụng vật thay thế đó cho phù hợp với tên gọi của nó (lấy que tre chích vào người bệnh cũng có nghĩa là đang tiêm cho người bệnh).

Tất cả những điều giả vờ nói trên, từ việc đóng vai nhân vật đến việc dùng vật thay thế, lại mang ý nghĩa rất thực, vì nó phản ánh một sự việc 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...). Điều này cho phép trẻ tách hành động khỏi đồ vật. Ta thường thấy trẻ mẫu giáo (cả trẻ cuối tuổi ấu nhi) hành động mà không cần đồ vật (chẳng hạn trẻ đưa tay lên mồm giả vờ uống nước), hay với một đồ vật không phù hợp với hành động đó không còn ý nghĩa hiện thực của nó mà đã 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 dùng những ký hiệu tượng trưng để nhận thức thế giới. Nhờ đó, các hoạt động tâm lý khác (như tư duy, tưởng tượng...) đều được phát triển theo hướng các hoạt động tâm lý người, trong đó tín hiệu thứ hai đóng vai trò cực kỳ quan trọng.

2. Trò chơi đóng vai theo chủ đề và cấu trúc của nó

Trò chơi đóng vai theo chủ đề (ĐVTVD) 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 đặc điểm hình thành nhân cách ban đầu ở lứa tuổi mẫu giáo.

2.1. Chủ đề và nội dung của trò chơi đóng vai theo chủ đề

Trò chơi đóng vai theo chủ đề của trẻ mẫu giáo phản ánh cuộc sống xung quanh rất đa dạng với các mảng hiện thực hết sức phong phú. 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 mang tính muôn màu muôn vẻ: Có thể là 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 càng rộng bao nhiêu thì các chủ đề của trò chơi càng phong phú bấy nhiêu. Đầu tuổi mẫu giáo, trẻ còn có ít chủ đề chơi. Thông thường đó là những trò chơi liên quan trực tiếp thực tiễn của trẻ 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 chất lượng 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 rất đơn giản như mẹ cho con ăn hay mẹ ru con ngủ, còn ở trẻ mẫu giáo lớn 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 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 trưởng 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 chỉ mới dừng lại ở hình thức bên ngoài. Ở trình độ cao hơn, trẻ 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 hống 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 tái tạo. Đời sống xã hội người lớn hết sức phong phú và phức tạp. Bên cạnh những người tốt và việc tốt còn có biết bao nhiêu yếu tố tiêu cực xen lẫn vào. Những điều đó cũng được phản ánh một cách nhạy bén vào trò chơi như: 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 xã hội theo chức năng của mỗi người và đặc biệt là giúp trẻ 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.

2.2. Vai chơi và hành động chơi

Như chúng ta đã biết, trò chơi đóng vai theo chủ đề xuất hiện là để thoả mãn nhu cầu của trẻ muốn được giống người lớn, muốn sống và làm việc như người lớn. Trong đời thực, trẻ chưa thể thực hiện một chức năng xã hội nào nhưng trong 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 là ướm mình vào vị trí của người lớn và bắt chước hành động của người đó. Vai 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 giúp 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 trẻ phải biết thực hiện các 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 đã trông thấy trong cuộc đời thực hay nghe kể lại. Những 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. Điều này nói lên rằng hành động chơi và cả thao tác chơi đều phải phù hợp với điều kiện thực tế, cũng có nghĩa là để thực hiện vai chơi trẻ không hành động tùy tiện, mà hành động chơi phải xuất phát từ vai chơi. Vai trong trò chơi quy định hành động của trẻ đối với đồ vật và cả hành động của trẻ đối với các 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 quá trình chơi. Chẳng hạn trẻ chơi lái xe, thì mục đích của việc lái xe không phải là đi đến một nơi nào đó mà chính là hành động lái xe của bác tài xế, chỉ khác với bác tài xế là hành động lái xe của trẻ 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 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 và 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.

2.3. Những mối quan hệ qua lại của trẻ trong trò chơi

Trong trò chơi tồn tại hai mối quan hệ qua lại: Những quan hệ chơi và những quan hệ thực.

- Những quan hệ chơi: Đó là những quan hệ qua lại giữa 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 qua lại giữa bác sĩ và bệnh nhân trong trò chơi phòng khám, nếu trẻ sắm vai bác sĩ thì phải đối xử với trẻ sắm vai bệnh nhân một cách ân cần, nhẹ nhàng, phải thể hiện sự quan tâm, tận tình cho phù hợp với trò chơi này.

- Những quan hệ thực: Đó là những quan hệ qua lại giữa những đứa trẻ là 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, thoả 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 đóng vai theo chủ đề là mô hình của những quan hệ xã hội người lớn và là phương tiện định hướng cho trẻ em vào những mối quan hệ ấy.

Trong trò chơi đóng vai theo chủ đề, 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 đóng vai theo chủ đề là ở chỗ nó tạo ra được những mối quan hệ giữa các vai. Đó chính là bản chất xã hội của trò chơi đóng vai theo chủ đề.

Xin dẫn ra đây một trò chơi đóng vai theo chủ đề có chứa đựng nhiều mối quan hệ. Một nhóm trẻ chơi "Cửa hàng mậu dịch". 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 xoong nồi v.v... Những em khác tự nhận mình là người đi mua. Chúng xé giấy nhỏ ra làm tiền và đứng xếp hàng trước quầy bán 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 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 là xã hội người lớn thu nhỏ lại, nó cũng chứa đầy những mối quan hệ phức tạp. Những mối quan hệ xã hội được phản ánh vào trò chơi này làm nảy sinh luật lệ hành động của các vai, buộc trẻ phải tuân theo. Chẳng hạn người mua phải trả tiền (dù chỉ là mảnh giấy nhỏ) mới lấy được hàng, vì nếu không tuân theo luật lệ ấy thì bị coi là kẻ 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 nên những mối quan hệ xã hội rõ ràng và hành vi của trẻ phải phục tùng các luật lệ 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 làm nảy sinh ra bản thân "Trò chơi có luật".

2.4. 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 bút, cái thìa, ô tô bằng nhựa... 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 dù loại thứ nhất hay loại thứ hai đều 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 thực, 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. Hành 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. Như vậy các thao tác ở đây không trùng khớp với hành động lái tàu, do đó phát sinh ra một hoàn cảnh tưởng tượng ở trong đầu đứa trẻ đang lái tàu. Điều đó có nghĩa là 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 khớp với hành động của vai). Nói một cách khác, hoạt động chơi của trẻ đã tạo ra kết quả là hoàn cảnh chơi tưởng tượng. Có nghĩa là hoạt động chơi làm nảy sinh trí tưởng tượng chứ không phải trí tưởng tượng có trước khi 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 "nấu cơm", chúng định dùng lá phượng để làm gạo thổi cơm. Một em khác không chơi mà chỉ ngồi ngoài xem, vội lên tiếng phê phán: "Ai lại có cơm 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 lá phượng làm gạo để nấu thêm nhiều cơm và giả vờ ăn một cách ngon lành! Như vậy là nếu trẻ không chơi thì không nảy sinh ra hoàn cảnh chơi tưởng tượng, lúc đó lá phượng vẫn chỉ là lá phượng chứ không thể nào lại là cơm được.

3. Vai trò chủ đạo của hoạt động vui chơi đối với sự phát triển tâm lý của trẻ mẫu giáo

Những phẩm chất tâm lý và những đặc điểm nhân cách của trẻ mẫu giáo được phát triển mạnh mẽ nhất trong hoạt động vui chơi.

3.1. Hoạt động vui chơi ảnh hưởng 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 tốt 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 chơi. Nếu đứa trẻ không chú ý và nhớ những điều kiện của trò chơi thì nó sẽ hành động lung tung và có nguy cơ là bị các bạn cùng chơi đuổi đi. Nhu cầu giao tiếp, nhu cầu được khuyến khích về tình cảm buộc đứa trẻ phải tập trung chú ý và ghi nhớ một cách có mục đích.

3.2. Tình huống trò chơi và những hành động của vai chơi ảnh hưởng thường xuyên tới phát triển hoạt động trí tuệ của trẻ mẫu giáo

Trong trò chơi trẻ học hành động với vật thay thế đối tượng thực. Trẻ đặt tên cho vật thay thế đó, hành động với nó phù hợp với tên gọi, vật thay thế trở thành chỗ dựa của tư duy. Trên cơ sở những hành động với đối tượng thay thế trẻ 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 ra từ các mối quan hệ qua lại trong lúc chơi cho phép đứa trẻ đứng trên quan điểm của những người khác để tiên đoán hành vi sắp tới của họ và trên cơ sở đó mà lập kế hoạch hành động và tổ chức hành vi của bản thân mình.

3.3. 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 tiến trình trò chơi, nếu nó không hiểu được những lời chỉ dẫn hay bàn bạc của các bạn cùng chơi, nó không thể tham gia trò chơi được. Để đáp ứng được những yêu cầu của việc cùng chơi, trẻ phải phát triển ngôn ngữ một cách mạch lạc. Chơi chính là điều kiện kích thích trẻ phát triển ngôn ngữ một cách nhanh chóng.

3.4. 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 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 ở mục 2.4 "*Đồ chơi và hoàn cảnh chơi*").

Ở trẻ mẫu giáo lớn, trong hoạt động vui chơi trí tưởng tượng 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 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 trẻ 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 nói: "Khoan hẵng, để con tàu vượt qua cơn bão này đã!". Như vậy trò chơi đã giúp trẻ phát triển trí tưởng tượng thành hình thức hướng nội, còn gọi là tưởng tượng ngầm, hay tưởng tượng bên trong: Đây mới là dạng tưởng tượng đích thực.

3.5. Trò chơi ĐVTCD tác động rất mạnh đến sự phát triển đời sống tình cảm của trẻ mẫu giáo

Đứa 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 còn tùy thuộc vào hoàn cảnh được tạo nên bởi trí tưởng tượng. Do đó trong trò chơi trẻ đã thể 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 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 đứa 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 mẹ, "người phi công" thực sự lo lắng khi "chiếc máy bay" của mình bị hỏng và "người thuyền trưởng" hết sức vui mừng vì vừa vượt qua được một cơn bão biển.

Những rung động đó trong khi chơi giúp đời sống tình cảm của trẻ ngày càng phong phú và sâu sắc.

3.6. Những phẩm chất ý chí của trẻ mẫu giáo được hình thành mạnh mẽ qua trò chơi ĐVTCD

Khi tham gia vào trò chơi với những quan hệ với các bạn cùng chơi buộc trẻ phải làm cho 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 mối quan hệ giữa vai mình đóng với các vai khác, sao cho phù hợp với những quy tắc của trò chơi. Việc thực hiện quy tắc của trò chơi trở thành một trong những yếu tố cơ 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 hình thành được những phẩm chất ý chí như tính mục đích, tính kỷ luật, tính dũng cảm. Những đức tính này do nội dung trò chơi và vai chơi quy định. Nếu trẻ đóng vai người lính gác thì phải thực hiện kỷ luật thật nghiêm minh; 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 trò 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 thỏa mãn nguyện vọng này trong trò chơi ĐVTCD. Thông qua vai 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.

Trò chơi là phương tiện góp phần 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.

Nhiều nhà giáo dục cho rằng: Trò chơi có một ý nghĩa rất quan trọng đối với trẻ. Ý nghĩa này cũng 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 vai chơi sang sự thực hiện các công việc. Cũng vì vậy mà ta có quyền gọi trò chơi là trường học của cuộc sống.

4. Sự phát triển hoạt động vui chơi qua ba độ tuổi của trẻ mẫu giáo

4.1. Sự thay đổi của hoạt động chủ đạo ở đầu tuổi mẫu giáo (mẫu giáo bé)

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 tính 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 thì luôn luôn đòi hỏi "Để con tự làm lấy!" mà người lớn thì luôn luôn đáp lại "Cấm không được làm !" đã dẫn đến những mâu thuẫn giữa trẻ và người lớn. Để giải quyết mâu thuẫn này, trẻ phải tìm đến một hoạt động mới: Không làm thật được mọi việc như người lớn thì việc giả vờ (tức là làm chơi) vậy. Do đó trò chơi đóng vai theo chủ đề xuất hiện. Trẻ không thể nào tiêm thuốc thật cho người bệnh như bác sĩ, nhưng đóng vai bác sĩ để giả vờ tiêm cho người bệnh thì lại được. Trẻ không thể lên lớp

giảng bài như cô giáo thật, nhưng đóng vai cô giáo giả vờ giảng bài cho học sinh thì lại được. Rõ ràng là trò chơi ĐVTCD xuất hiện chính là để thỏa mãn nhu cầu của trẻ muốn được sống và làm việc như người lớn.

Hoạt động vui chơi (mà thực chất là trò chơi ĐVTCD) đã xuất hiện ở cuối thời kỳ ấu nhi làm kéo theo sự nảy sinh những đặc điểm tâm lý mới ở trẻ, nhưng đó mới chỉ ở giai đoạn khởi đầu và còn hết sức đơn giản.

Những cấu tạo tâm lý 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 vị trí ưu thế và giữ vai trò chủ đạo để tạo ra một chuyển biến cơ bản trong tâm lý của trẻ, tức là bắt đầu hình thành một nhân cách.

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 lúi húi chơi với chiếc ô tô nhựa hoặc một 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 thỏa mãn đứa 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, như có bác sĩ thì phải có bệnh nhân, có người bán hàng thì phải có những người mua hàng, tóm lại là phải 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 với 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 (3-4 tuổi) có những đặc điểm sau đây:

Do vốn sống của trẻ còn quá ít ỏi nên việc mô phỏng lại đời sống xã hội của người lớn còn rất hạn chế. Những mảng 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 chơi "Mẹ con", trò chơi "Cô giáo ở lớp mẫu giáo" hay trò chơi "Khám bệnh" v.v.. Có thể nói rằng chủ đề và nội dung chơi của trẻ mẫu giáo bé còn hẹp, nghèo nàn.

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. Hoạt động 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 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 vẫn còn mang tính chất của việc chơi một mình. Đôi khi ta vẫn thường thấy trẻ ôm một chiếc gối giả vờ ru em, cho em ăn rồi đôi khi cũng mắng mỏ em "bé gối" v.v... Nhưng thực ra trẻ lúc này cũng chỉ nặng về bắt chước bề ngoài chứ chưa biết nhập vào vai người mẹ. Chỉ khi nào có thêm một vài trẻ khác cùng chơi, cùng phối hợp hành động thì lúc đó chúng mới phân vai cho nhau chơi, và mới nhập vai thực sự. Chẳng hạn chúng phân nhau trẻ thì đóng vai bác sĩ, trẻ 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 so sánh tính chất của những mối quan hệ này 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. Kiểu chơi như thế này dần dần được hình thành rõ nét hơn. 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 những hành động với đồ vật như người lớn vẫn làm và giao tiếp với 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 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 đầu 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 đó là vì trước hết nó giúp cho trẻ thiết lập những mối quan hệ với nhau (quan hệ thực 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 tức là 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. Do đó việc giáo viên tập trung mọi cố gắng 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.

4.2. Hoàn thiện hoạt động vui chơi và hình thành "xã hội trẻ em"

Ở cuối tuổi mẫu giáo bé, hoạt động vui chơi của trẻ đã phát triển mạnh, đặc biệt là sự phát triển của trò chơi ĐVTCD. Tuy nhiên phải đến tuổi mẫu giáo nhỡ 4-5 tuổi thì các trò chơi mới đạt tới dạng chính thức.

Suốt cả cuộc đời, từ bé đến già, ở độ tuổi nào con người cũng 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 nhất ý nghĩa của nó, cũng tức là nó đạt tới dạng chính thức nhất và biểu hiện đầy đủ tính chất của hoạt động vui chơi nhiều hơn cả lại là những trò chơi đóng vai theo chủ đề. Có thể nói rằng hoạt động vui chơi ở lứa tuổi mẫu giáo nhỡ và mẫu giáo lớn (5-6 tuổi) mới phát triển tới mức hoàn thiện, được thể hiện ở những đặc điểm sau đây:

4.2.1. Trong hoạt động vui chơi, trẻ mẫu giáo nhỡ và lớn thể hiện rõ rệt tính tự lực, tự do và chủ động

Trò chơi là một loại hoạt động tự lực, tự do của trẻ nói chung nhưng vào độ tuổi mẫu giáo nhỡ và lớn 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 cụ thể của người lớn thì trẻ chỉ biết chơi một mình hoặc chơi cạnh nhau. Đối với trẻ mẫu giáo nhỡ và lớn thì khác: Trong quá trình vui chơi, trẻ bộc lộ toàn bộ tâm trí của mình, từ nhận thức, tình cảm, ý chí, nói năng đều tỏ ra tích cực và chủ động. Trong khi vui chơi, trẻ mẫu giáo nhỡ 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 ở các điểm như sau:

- 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 tiếp rộng rãi với những người xung quanh qua các cuộc đi chơi, xem tivi, chuyện kể hay tranh ảnh, 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.

- Trong việc lựa chọn các bạn cùng chơi: Vào tuổi mẫu giáo nhỡ và lớn do thế giới nội tâm đã bắt đầu phong phú nên cá tính của trẻ được bộc lộ rõ rệt: Mỗi đứa có mỗi tính, mỗi nết. Khi chơi là phải phối hợp hành động, nhưng không phải mọi đứa trẻ đều có thể chơi được với nhau một cách êm thấm, do đó trẻ cần phải lựa chọn các bạn "tâm đầu ý hợp" với mình, chơi như vậy bền hơn, vui hơn. Trên thực tế chúng ta quan sát thấy có những trẻ thích chơi với bạn này mà không thích chơi với bạn kia và đó là điều rất tự nhiên.

- 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 cuộc 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 thỏa 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.X.Macarencô đã chỉ rõ: *"Trò chơi và công việc khác nhau ở điểm gì? Chỉ có một điều 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 hóa, 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 đã nhận ra được điều đó, ở lứa tuổi này trẻ em đã biết 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 còn lẫn lộn giữa chơi và thực thì trẻ mẫu giáo nhỡ 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 tiến bộ rõ rệt.

4.2.2. Trong hoạt động vui chơi, trẻ mẫu giáo nhỡ và lớn 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 ĐTVCD là loại hoạt động cùng nhau đầu tiên của trẻ em. Không có sự phối hợp với nhau giữa các thành viên thì không thành trò chơi. Ở lứa tuổi mẫu giáo bé thì sự phối hợp giữa trẻ với nhau trong trò chơi tuy đã bắt đầu nhưng sự phối hợp đó còn chưa quen và do đó các mối quan hệ giữa trẻ còn nghèo nàn. Đến tuổi mẫu giáo nhỡ và lớn việc chơi của trẻ đã tương đối thành thạo và chơi với nhau trong nhóm bạn bè đã trở thành một nhu cầu bức thiết. Đã chơi là phải có vai nọ vai kia mới thú vị và nếu phải chơi một mình thì đó là điều hoàn toàn bất đắc dĩ đối với trẻ. Một trò chơi của trẻ mẫu giáo nhỡ và lớn 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 một cái ống nghe mà trẻ mẫu giáo áp vào ngực con búp bê là đủ rồi.

Nhưng đối với trẻ mẫu giáo nhỏ và lớn 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, bệnh nhân, hay còn thêm cả cô cấp dưỡng nữa... Như vậy là các quan hệ trong trò chơi của trẻ đã được mở rộng hơn nhiều so với trẻ mẫu giáo bé. Vào cuối tuổi mẫu giáo, 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 thường cùng 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 phải chơi tùy tiện mà là 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 hoa 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" này lại được "các bà nội trợ" phục vụ ăn uống. Đôi khi có một vài bác thợ xây đang làm việc thì lại đau ốm, nhóm chơi bác sĩ liền chạy tới chăm sóc... Cứ như thế, quan hệ của trẻ ngày càng được đa dạng hơn lên chẳng khác nào một xã hội người lớn được thu nhỏ lại. Do những mối quan hệ giữa trẻ được phong phú và mở rộng nên việc nhập vai của trẻ cũng trở nên thành thạo hơn và trẻ sống trong vai cũng như trong cuộc sống thực vậy.

Ở tuổi mẫu giáo nhỏ và lớn việc chơi trong nhóm bạn bè là một nhu cầu bức thiết. Nỗi đau khổ đối với trẻ ở lứa tuổi này không phải chỉ là thiếu bánh kẹo hay đồ chơi mà là sự thiếu thốn bạn bè để cùng chơi với nhau. Điều đó thường làm trẻ buồn bã, ỉu xiu. Không phải ai cũng có thể thay thế bạn bè của trẻ (nhiều trẻ cảm thấy như thế). Nếu người lớn không thấy được nhu cầu đó của trẻ để tạo điều kiện cho trẻ chơi với nhau thì đó là điều sai lầm lớn trong giáo dục, vì ở tuổi mẫu giáo - đặc biệt là mẫu giáo nhỏ và lớn nhu cầu giao lưu với bạn bè đang ở thời kỳ phát cảm, tức là đang phát triển rất mạnh mẽ. Từ đó, những "xã hội trẻ em" thực sự được hình thành.

Những "xã hội trẻ em" này còn khác rất xa so với xã hội người lớn. Hợp rồi tan, tan rồi hợp, thực và chơi, chơi và thực: Đó là nét 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 được tạo ra bởi những đứa trẻ khác. Trẻ mẫu giáo mong muốn hòa mình vào nhóm bạn bè để nhận ra mình trong đó. Điều này có một ý nghĩa quan trọng đối sự hình thành nhân cách.

Cái "xã hội" này bao gồm toàn thể trẻ 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 xử với nó như thế nào.

Thông thường trong nhóm trẻ hay có một vài trẻ 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 trẻ này, lại có những trẻ 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 của thể lực.

Vị trí trong nhóm bạn cùng tuổi ảnh hưởng một cách sâu sắc đến sự phát triển nhân cách của đứa 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 qua lại giữa chúng, tạo ra bầu không khí thân mật, bình đẳng trong nhóm.

Vào cuối tuổi mẫu giáo, 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 có khả năng tổ chức trò chơi. Nó chỉ huy việc phân các vai và hướng dẫn hành động cho những đứa trẻ khác. Trẻ "thủ lĩnh" thường nhận vai chính vì vai chính có quyền lớn nhất. Thí dụ trong trò chơi "Gia đình" thì nó giành quyền đóng vai mẹ. Trong trò chơi "Bán hàng" thì nó đóng vai trò 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 trẻ tốt, biết yêu mến, tôn trọng bạn bè, có nhiều sáng kiến, thì nhóm chơi bao giờ cũng hòa thuận và trẻ học lẫn nhau nhiều điều hay. Trái lại, nếu thủ lĩnh là một trẻ mang nhiều thói hư tật xấu như bắt nạt bạn, 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 trong nhóm lại bắt chước những thói hư tật xấu "thủ lĩnh" chóng trở thành những trẻ 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 trẻ đứng ra chỉ huy còn những trẻ khác thì chỉ biết phục tùng một cách thụ động. Cần phải phát hiện trong nhóm những trẻ khác có khả năng làm "thủ lĩnh" để lần lượt phát huy vai trò của những trẻ đó. Nhiều khi lại cần phải cho một số trẻ 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.

Trong "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, cũng có thể do trẻ 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, nhất là lớn thì 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 trong nhóm xem 2 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 hai đều là hình tròn".

Tính thích nghi sẽ giảm dần một cách đáng kể vào tuổi mẫu giáo lớn. Tính thích nghi ở trẻ mẫu giáo là một giai đoạn quá độ trong việc nắm vững kỹ năng phối hợp ý kiến trong nhóm bạn. Do có tính thích nghi nên trẻ 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 trẻ.

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.

Ở cuối 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 đã 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 biến dạng của các hoạt động vui chơi ở trẻ mẫu giáo lớn, làm cho dạng hoàn chỉnh của hoạt động vui chơi chuyển dần sang trò chơi có luật.

Trước đây khi tham gia vào các trò chơi, động cơ hoạt động của trẻ nằm chính trong quá trình chơi. Trẻ em mải mê chơi mà không cần biết đến kết quả của việc chơi sẽ đi đến đâu. Ở cuối tuổi mẫu giáo, bên cạnh trò chơi ĐVTCD, xuất hiện khá nhiều trò chơi có luật. Khi tham gia loại 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 dỗ của nó làm 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 cái trò cướp cờ mà còn cố gắng làm sao giành giật cho bằng được lá cờ càng nhanh càng tốt để mang về cho đồng đội theo luật quy định, vì có như vậy đội của trẻ mới thắng cuộc. Rõ ràng việc tham gia vào những trò chơi có luật làm cho hoạt động của 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 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 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... Chính đó là tiền đề làm nảy sinh các yếu tố của hoạt động học tập.

II. SỰ PHÁT TRIỂN YẾU TỐ CỦA HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP VÀ LAO ĐỘNG Ở LỨA TUỔI MẪU GIÁO

Hoạt động học tập là hoạt động chủ đạo của trẻ lứa tuổi học sinh phổ thông và của người lớn (nếu họ tiếp tục học tập trung). Lao động là hình thức hoạt động cơ bản của người lớn. Mỗi hình thức hoạt động này đều có cấu tạo phức tạp và đề ra yêu cầu cao với tâm lý con người. Để thực hiện có kết quả những hình thức hoạt động này cần phải có những thuộc tính tâm lý và năng lực nhất định mà ở trẻ mẫu giáo chưa được hình thành.

Việc chuẩn bị cho trẻ học tập có hệ thống và cho sự tham gia vào lao động sản xuất sau này là nhiệm vụ cơ bản của dạy học và giáo dục cho trẻ mẫu giáo. Sự chuẩn bị này được thực hiện chủ yếu trong các trò chơi và trong các hình thức hoạt động sáng tạo. Đồng thời bên cạnh đó người lớn cũng đề ra cho trẻ những nhiệm vụ có tính chất học tập và lao động, hướng dẫn trẻ thực hiện những nhiệm vụ đó, dần dần trẻ sẽ nắm được những hành động tâm lý nhất định cần thiết cho hoạt động lao động và học tập.

1. Sự phát triển những yếu tố của hoạt động học tập

1.1. Đặc điểm hoạt động học tập

** Hoạt động học tập là hoạt động nhằm mục đích chiếm lĩnh những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo mới mà loài người đã tích lũy được, chứ không phải nhằm thu được kết quả bên ngoài*

Chẳng hạn: Khi trẻ vẽ theo sự say mê của nó (tiến hành hoạt động vẽ dưới hình thức hoạt động tạo hình hay trò chơi), nó cố vẽ sao cho được bức tranh đẹp. Có nghĩa là mục đích của hành động vẽ này là nhằm tạo ra kết quả bên ngoài - bức tranh đẹp. Nhưng khi trẻ học vẽ thì khác, nó đề ra cho mình một nhiệm vụ đặc biệt - học vẽ tốt hơn trước (học được cách vẽ những đường nét ngay ngắn, tô màu cho đúng hơn...) - hoạt động học vẽ này mang tính chất hoạt động học tập.

Có nghĩa là động cơ của hoạt động này là chiếm lĩnh tri thức khoa học của loài người đã tích lũy được.

** Hoạt động học tập không phải là hoạt động tự do, tự nguyện mà mang tính chất bắt buộc, đòi hỏi trẻ phải thực hiện nhiều quy định nhất. Do đối tượng của hoạt động này mang tính hệ thống, được xác định một cách chặt chẽ mức độ và khối lượng tri thức, kỹ năng, kỹ xảo học sinh sẽ có được thể hiện trong chương trình của các môn học, các môn học được cấu tạo theo logic nội tại của các bộ*

môn khoa học, nên để đạt được mục đích học tập đã định từ trước, người học phải thực hiện những nhiệm vụ học tập trong điều kiện dạy học được tổ chức chặt chẽ.

** Hoạt động trí tuệ là hình thức hoạt động cơ bản để chiếm lĩnh tri thức, kỹ năng, kỹ xảo mới, đòi hỏi người học phải có kỹ năng và thói quen hoạt động trí tuệ, có hứng thú nhận thức bền vững.*

** Hoạt động học tập còn đòi hỏi người học phải biết tự kiểm tra, tự đánh giá.*

Hoạt động học tập với đầy đủ ý nghĩa như trên chưa thể có được ở trẻ mẫu giáo. Nhưng dưới ảnh hưởng của nhiều dạng hoạt động, đặc biệt là hoạt động vui chơi, ở trẻ mẫu giáo đã xuất hiện những yếu tố của hoạt động học tập.

1.2. Sự nảy sinh các yếu tố của hoạt động học tập ở trẻ mẫu giáo

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 hoặc do người lớn kể lại qua các câu chuyện, phim ảnh. Từ đó thế giới biểu tượng của trẻ cũng phong phú dần lên và làm nảy sinh tính ham hiểu biết, hứng thú nhận thức muốn khám phá những điều mới lạ. Sự phát triển lòng ham muốn 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 đã quan tâm đặc biệt đến nguyên nhân của những hiện tượng muôn màu muôn vẻ và những mối quan hệ giữa chúng 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?". Và 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? Ai 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 nhanh chóng biến mất và liền được thay bằng một hứng thú khác. Chỉ trong trường hợp cá biệt ở trẻ mẫu giáo sớm thể hiện những hứng thú đã được phân hoá và bền vững hơn, dẫn tới những kết quả kỳ diệu trong việc lĩnh

hội các tri thức. Tất nhiên đó chỉ là những trường hợp ngoại lệ không mang đặc 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 và chỉ trong những điều kiện việc dạy học có tổ chức tốt.

1.3. "Tiết học" ở mẫu giáo và vai trò của nó đối với sự hình thành hành động tâm lý cần thiết của hoạt động học tập ở trẻ

Để hình thành những hứng thú bền vững và nảy sinh những kỹ năng trí tuệ chuẩn bị cho trẻ vào trường phổ thông, người ta đã dạy trẻ trong các hình thức tổ chức đặc biệt gọi là "tiết học". "Tiết học" có khoảng thời gian nhất định, được tăng dần lên theo lứa tuổi (ở lứa tuổi mẫu giáo bé khoảng 15 phút; ở lứa tuổi mẫu giáo nhỡ khoảng 20 phút; ở lứa tuổi mẫu giáo lớn khoảng 35 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 khác xa với chương trình các môn học ở trường phổ thông) nhằm chính xác hóa và hệ thống hóa những tri thức vô cùng phong phú nhưng còn hết sức tản mạn mà trẻ đã thu lượm được trong sinh hoạt hàng ngày. Đồng thời trong các "tiết học", người ta đã 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.

Khác với tiết 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 tổng hợp hơn, trong đó trò chơi học tập giữ một vị trí vô cùng quan trọng. Những quan sát đã cho thấy suốt thời kỳ mẫu giáo trò chơi học tập là phương tiện lĩnh hội tri thức có hiệu quả hơn là việc học tập trực tiếp đơn thuần.

Trong "tiết học", chủ yếu là thông qua các trò chơi học tập, 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, nhờ đó những quan hệ chủ yếu của các hiện tượng vốn có ở mỗi lĩnh vực trong hiện thực được bộc lộ trước trẻ. 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 lĩnh vực 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; trong lĩnh vực

ngôn ngữ đó là quan hệ cấu tạo của từ với ý nghĩa của nó... Tóm lại là cho trẻ bắt đầu tiếp cận với quy luật chung của sự vật và hiện tượng xung quanh, đó là những tri thức tiền khoa học.

Khi tìm hiểu về những quy luật đó, trẻ rất thích theo dõi biểu hiện của những quy luật chung trong trường hợp riêng. Trước mắt chúng có biết bao điều mới lạ trong thế giới xung quanh mà chúng khao khát muốn tìm hiểu. Dần dần trẻ thấy rằng chính học tập là con đường dẫn tới những khám phá kỳ diệu ấy. Hứng thú của trẻ dần dần được phân hóa 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 ban đầu của học tập. Trước hết phải hiểu ý nghĩa của nhiệm vụ học tập như là một nhiệm vụ cần phải thực hiện, kỹ năng phân biệt nhiệm vụ học tập với các nhiệm vụ khác trong đời sống thực tế, với các hoàn cảnh sinh hoạt.

Thường trẻ mẫu giáo bé và nhỡ chỉ thích tiếp nhận nhiệm vụ học tập trong trường hợp mà tri thức, kỹ năng tiếp thu được ở đó có thể dễ dàng vận dụng ngay vào trò chơi, hoạt động tạo hình hay vào một hình thức hoạt động hấp dẫn nào đó. Trong điều kiện dạy học được tổ chức dưới hình thức "tiết học", ở trẻ mẫu giáo lớn đã có kỹ năng tiếp nhận các nhiệm vụ học tập không gắn liền với khả năng sử dụng những điều đã tiếp thu được ngay lập tức.

Việc hiểu ý nghĩa nhiệm vụ học tập dẫn đến việc trẻ bắt đầu chú ý tới các phương thức thực hiện các hành động mà người lớn truyền thụ cho chúng, cố gắng nắm những phương thức này một cách có ý thức như: Trẻ học cách quan sát một cách có mục đích; học mô tả, so sánh và phân chia đối tượng thành các nhóm; học diễn đạt nội dung các truyện ngắn và các bức tranh một cách mạch lạc; học những thủ thuật đếm và giải các bài toán số học v.v... Trẻ thường hướng tới người lớn yêu cầu họ đánh giá việc thực hiện những nhiệm vụ học tập nào đó của chúng.

Trong hoạt động vui chơi, đặc biệt là trong các "tiết học", người lớn đánh giá công việc của trẻ, so sánh tiến trình và kết quả việc làm của trẻ này so với 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 đã được hình thành.

Tóm lại: Trong thời kỳ mẫu giáo, hoạt động học tập tuy chưa đạt tới dạng hoàn chỉnh nhưng đã xuất hiện những yếu tố cần thiết (như tính chủ định của các quá trình tâm lý, tính nghĩa vụ, sự 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 nảy sinh phát triển một cách thuận lợi, chuẩn bị tốt cho việc học tập ở trường phổ thông sau này.

2. Sự phát triển những yếu tố của hoạt động lao động

2.1. Đặc điểm 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 mang tính bắt buộc cao.* 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.

** Để tham gia vào mỗi hình thức lao động nào đó, người lao động cần có những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo nhất định nhằm tạo ra những loại 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 ý nghĩa xã hội của lao động, phải có nguyện vọng hành động để mang lại kết quả cho mình và cho người khác. Hoạt động lao động cũng đòi hỏi phải có kỹ năng phối hợp với những người khác, cùng tạo ra một sản phẩm nhất định. 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 và phải có tính kỷ luật... Công việc lao động đề ra yêu cầu cao đối với phẩm chất ý chí, trong khi lao động người lao động gặp không ít khó khăn và trở ngại đòi hỏi phải có sự nỗ lực ý chí, biết làm cho hành động của mình phục tùng mục tiêu nhất định, biết điều chỉnh hành vi

của mình một cách tự giác, khắc phục những khó khăn bên ngoài và bên trong xuất hiện. 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 những tiền đề của chúng đang được hình thành ở mức độ nhất định trong lứa tuổi này.

2.2. Sự nảy sinh các yếu tố của hoạt động lao động ở trẻ mẫu giáo

Việc hình thành những tiền đề cần thiết của hoạt động lao động ở lứa tuổi mẫu giáo lại được diễn ra theo con đường đặc biệt, chủ yếu ở bên ngoài việc thực hiện nhiệm vụ lao động.

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... Trong các trò 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 tập thể 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.

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 chúng lại, cần phải hình thành ở trẻ em những hình thức sơ đẳng của hoạt động lao động.

2.3. Những hình thức sơ đẳng của hoạt động lao động ở trẻ mẫu giáo và vai trò của nó đối với sự hình thành hành động tâm lý cần thiết của hoạt động lao động ở trẻ

Những loại nhiệm vụ lao động đề ra cho trẻ mẫu giáo muôn hình muôn vẻ. Đó là:

- Lao động tự phục vụ như: Lau mặt, rửa mặt, mặc quần áo, đi dép, gấp chăn gối...

- Lao động trực nhật như: Kê bàn ăn, chuẩn bị bát thìa cho các bạn...
- Giúp người lớn hoàn thành những việc do người lớn giao phó như: Lau giá sách, giá đồ chơi...
- Chăm sóc cây cối, động vật (cá, chim, thỏ)... vệ sinh môi trường.
- Chế tạo các đồ vật, đồ chơi từ giấy, vải vụn hay hạt, hạt...

Những công việc này chỉ thực sự mang ý nghĩa của nhiệm vụ lao động khi người lớn tổ chức và hướng dẫn hoạt động của trẻ một cách thích hợp - tạo ra những điều kiện để trẻ thực hiện lao động, bao gồm:

- Dạy trẻ những phương thức làm việc cần thiết.
- Hình thành ở trẻ kỹ năng, kỹ xảo tương ứng (đặc biệt là sử dụng các công cụ và các vật liệu).
- Giải thích tỉ mỉ ý nghĩa của công việc, tác dụng của nó với người khác.
- Giúp trẻ lập kế hoạch và phối hợp các hành động.

Có nhiều hình thức kết hợp trẻ khi cùng thực hiện các nhiệm vụ lao động, nhưng hình thức kết hợp trẻ có ý nghĩa đặc biệt hơn cả trong việc hình thành những mầm mống của hoạt động lao động là hình thức mà trong đó nhiệm vụ chung được chia thành những nhiệm vụ nhỏ hơn nhưng có liên quan với nhau và mỗi nhiệm vụ riêng này được một hay hai, ba trẻ thực hiện. Hình thức kết hợp này làm xuất hiện kết quả trung gian, kết quả của cá nhân này/ nhóm này ảnh hưởng đến hành động và kết quả của cá nhân/ nhóm kia và kết quả chung.

Chẳng hạn trẻ lau chùi, sắp xếp lại giá đồ chơi: Hai trẻ lau chùi giá, một trẻ chuyển đồ chơi, ba trẻ lau đồ chơi, hai trẻ xếp vào giá. Nếu trẻ chuyển đồ chơi chậm sẽ làm chậm trễ việc của những trẻ khác. Nếu trẻ lau đồ chơi không sạch thì trẻ xếp vào giá phải lau lại hoặc là cứ xếp đồ chơi bẩn vào giá, ảnh hưởng đến kết quả chung.

Với hình thức kết hợp như vậy sẽ tạo tiền đề để trẻ hiểu tính chất phối hợp những hành động của mình, học xem xét những hành động của từng cá nhân như là một khâu của công việc chung, đề ra những yêu cầu nhất định đối với kết quả hành động của bạn cùng tuổi và với những kết quả của hành động của riêng mình. Vì vậy việc kết hợp trẻ trong lao động sẽ giúp trẻ học được cách lập kế hoạch tốt hơn, hình thành ở trẻ kỹ năng phân chia toàn bộ quá trình thực

hiện nhiệm vụ thành một chuỗi các khâu kế tiếp nhau. Tất cả những điều đó dần dần biến việc thực hiện các nhiệm vụ lao động thành hành động lao động thực tế...

Những điều kiện kết hợp trẻ trong hoạt động phối hợp đầu tiên được tạo ra trong trò chơi. Nhưng việc thực hiện nhiệm vụ lao động khác trò chơi một cách căn bản - đó là tính chất của các mối quan hệ qua lại giữa các thành viên bắt đầu được điều chỉnh bởi yêu cầu bắt buộc phải tạo ra kết quả nhất định và có chất lượng nhất định (đây là điều kiện đặc trưng của hành động lao động). Điều này không có được trong trò chơi.

Điều quan trọng của việc tổ chức các điều kiện thực hiện lao động cho trẻ mẫu giáo không phải là làm sao cho những hành động lao động của trẻ thực sự mang kết quả cao, mà là làm sao cho trẻ hiểu được những hành động này chính là hành động lao động. Việc ý thức được các hành động lao động quyết định đặc điểm phát triển tâm lý và chuẩn bị cho trẻ bước vào cuộc sống tương lai với tư cách là những thành viên có ý thức của xã hội.

Tuy nhiên đặc điểm phát triển về thể chất và tâm lý của trẻ mẫu giáo còn khác xa người lớn nên không thể đòi hỏi những hình thức thuần túy của hoạt động lao động của trẻ mà thường những nhiệm vụ này được tổ chức gắn liền với trò chơi.

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:

- 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 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.

- Hoạt động vui chơi tạo ra những biến đổi về chất lượng trong sự phát triển tâm lý của trẻ mẫu giáo, đồng thời còn có tác động chi phối những hoạt động khác, làm cho những hoạt động này 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 tinh 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.

- Bên cạnh hoạt động vui chơi, cần 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.

- Với ba dạng hoạt động trên mà chủ yếu là hoạt động vui chơi, có thể tổ chức cho trẻ lĩnh hội những kinh nghiệm loài người về các lĩnh vực của nền văn hóa - xã hội như: Tạo hình, âm nhạc, thể dục - thể thao, văn học, 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.

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 và la liệt mọi nơi: Trên giấy, trên đất, trên tường... Tuy vậy người lớn cần tổ chức hoạt động tạo hình cho trẻ để cho nó trở nên một hoạt động bổ ích cho sự phát triển của trẻ.

Ngay ở tuổi mẫu giáo, chúng ta chưa thể tổ chức trẻ lại thành từng lớp học nghiêm chỉnh để truyền thụ những tri thức và kỹ năng tạo hình và đòi hỏi trẻ phải vẽ theo những hình mẫu hoặc theo ý đồ của người lớn. Cũng không thể yêu cầu trẻ vẽ tranh hoặc sao chụp 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 ở trẻ 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. Thông qua các trò chơi học tập, 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 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 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 đưa ra một cách có ý thức như là thực hiện một nhiệm vụ để đem lại niềm vui cho mọi người.

Như vậy 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 thỏa thích thể hiện bản thân mình, say sưa với những hành động vẽ của mình và ngắm nhìn thế giới xung quanh. 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 nghệ thuật), tức là tạo ra một sản phẩm (nghệ thuật) cho người khác.

Nhưng bao trùm lên tất cả là tính chất của hoạt động vui chơi, do đó "tiết học" vẽ và ngay cả khi thực hiện việc vẽ như một nhiệm vụ nếu được tổ chức bằng nhiều hình thức trò chơi thì việc vẽ sẽ mang lại sự hào hứng và kết quả hơn nhiều.

Câu hỏi ôn tập

1. Trình bày đặc điểm và cấu trúc của trò chơi đóng vai theo chủ đề.
2. Tại sao nói: Hoạt động vui chơi là hoạt động chủ đạo của trẻ mẫu giáo? Lấy thí dụ chứng minh.
3. Nêu rõ sự nảy sinh và phát triển trò chơi đóng vai theo chủ đề ở trẻ mẫu giáo. Điều đó mang lại những gì cho sự phát triển nhân cách trẻ.
4. Việc tham gia vào hoạt động học tập và lao động (dưới hình thức sơ đẳng) mang lại những gì cho sự phát triển của trẻ em mẫu giáo? Cô giáo mẫu giáo cần tổ chức những hoạt động này như thế nào cho có tác dụng phát triển trẻ.

Bài tập thực hành

1. Hãy quan sát và miêu tả hành vi (giao lưu và hành động với đồ chơi) trong một chủ đề chơi của trẻ mẫu giáo (bé - nhỡ - lớn). Chỉ ra sự biến đổi nội dung chơi cơ bản của 3 độ tuổi. Giải thích vai trò của nó đối với sự phát triển tâm lý trẻ. Theo em cô giáo mẫu giáo cần làm gì và làm như thế nào để khai thác tối đa vai trò này.
2. Hãy quan sát và miêu tả " tiết học " ở mẫu giáo, chỉ ra sự khác biệt của " tiết học " này với tiết học ở phổ thông. Giải thích vai trò của nó đối với sự hình thành hành động tâm lý cần thiết của hoạt động học tập.
3. Hãy quan sát và miêu tả các hình thức lao động sơ đẳng của trẻ mẫu giáo (bé - nhỡ - lớn). Giải thích vai trò của nó đối với sự hình thành hành động tâm lý cần thiết của hoạt động lao động.

Chương 15

SỰ HÌNH THÀNH NHÂN CÁCH TRẺ MẪU GIÁO

I. SỰ HÌNH THÀNH Ý THỨC VỀ BẢN THÂN

1. Bước phát triển mới về ý thức bản ngã ở trẻ mẫu giáo bé

Ý thức về bản ngã (còn gọi là ý thức bản thân hay là cái "Tôi" của mỗi người hay tự ý thức) 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, 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 năm tháng 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 có thể quăn 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 và người. Những người trong xã hội mà trẻ được gặp ngày càng đông: Đây 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 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 ĐTVCD 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 mình.

Nhưng nhận ra được mình đâu phải là chuyện dễ, trẻ phải trải qua cả 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 những đặc điểm sau đây:

1.1. 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 trẻ đòi mẹ đập quả trứng ra để lấy con gà con ở trong đó, vì trẻ nghe kể rằng gà nở từ trong trứng ra. Có trẻ lại đòi bắt mèo đem thả xuống ao cho nó bơi giống con vịt.

Qua những trường hợp trên có thể thấy rằng trẻ chưa nhận rõ quy luật khách quan của sự vật nên đã đem ý muốn chủ quan của mình gán cho sự vật xung quanh, ta gọi là tính chủ quan ngây thơ, hay là *duy kỷ (Egocentrisme)*.

1.2. 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 trẻ thường có những đòi hỏi vô lý mà người lớn không thể đáp ứng được. Chẳng hạn một trẻ 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 em hay không. Có trẻ 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 xát 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 không tùy thuộc vào ý muốn chủ quan của mình. Đồng thời phải cho trẻ giao tiếp 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 những luật lệ, quy tắc trong xã hội mà mọi người đều 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, nên cần phải quan tâm đặc biệt đến việc tổ chức trò chơi này.

2. Sự xác định ý thức bản ngã và tính chủ định trong hoạt động tâm lý

Ý thức bản ngã hay sự tự ý thức được thể hiện rõ nhất trong sự tự đánh giá về thành công và thất bại của mình, về những ưu điểm và khuyết điểm của bản thân, về những khả năng và cả sự bất lực nữa.

Tiền đề của ý thức bản ngã là việc tự tách mình ra khỏi người khác đã được hình thành từ cuối tuổi ấu nhi, nhưng khi bước vào tuổi mẫu giáo trẻ chỉ ý thức được chính sự tồn tại của nó chứ chưa hiểu biết gì về bản thân mình, về phẩm chất của mình. Trẻ mẫu giáo bé thường gán cho mình tất cả những phẩm chất tốt được người lớn khen ngợi, thậm chí không biết những phẩm chất đó như thế nào. Chẳng hạn hỏi đứa trẻ tự hào là mình ngoan, “ngoa như thế nào” thì trẻ không trả lời được mà chỉ nhắc đi nhắc lại từ “con ngoan”. 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, tại sao mình lại có hành động này hay hành động khác.

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. Ở giai đoạn này trẻ thường chỉ nhắc đi nhắc lại nhận xét đơn giản của người lớn về bạn cùng tuổi và về bản thân mình.

Thoạt đầu sự đánh giá của trẻ về người khác (cử chỉ, phẩm chất) còn phụ thuộc nhiều vào thái độ của nó đối với người này. Chẳng hạn mọi đứa trẻ đều đánh giá mẹ mình bao giờ cũng tốt, hay khi đánh giá hành vi của các nhân vật trong câu chuyện kể, truyện cổ tích trẻ thường coi hành vi của nhân vật tốt, tích cực là tốt, của nhân vật xấu là xấu.

Trẻ mẫu giáo càng lĩnh hội được những chuẩn mực và quy tắc hành vi thì chúng càng trở thành thước đo để trẻ sử dụng chúng trong việc đánh giá người khác. Nhưng việc vận dụng chúng vào đánh giá bản thân mình thì lại khó khăn hơn nhiều. Những tình cảm chi phối mạnh mẽ mọi hành động của trẻ đã không

cho phép đánh giá các hành vi của chúng 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 lứa tuổi này trẻ không những nhận ra mình là trai hay gái mà còn biết rõ rằng nếu mình là trai hay gái thì hành vi phải thể hiện như thế nào cho phù hợp với giới tính của mình. Vì vậy tấm gương của người lớn tác động rất mạnh đến trẻ. Những trẻ trai thường bắt chước những cử chỉ hành vi của đàn ông, còn những trẻ gái thì bắt chước dáng điệu của đàn bà. Hiện tượng này phản ánh vào trò chơi rất rõ: Con trai thường đóng vai bộ đội, công an, bảo vệ... Con gái đóng vai nội trợ, bán hàng... Trong khi nhận xét nhau, trẻ cũng biểu hiện giới tính khá rõ. Trẻ thường nói: "Con trai mà lại khóc nhè" hay "con gái mà lại đánh nhau". Cần nhớ rằng trẻ em ở đầu tuổi mẫu giáo hầu như còn rất mơ hồ về giới tính. Có cháu tròn 3 tuổi đã nói: "Khi lớn lên nếu cháu là con trai cháu sẽ làm chú lái xe, nếu cháu là con gái thì cháu sẽ làm cô bác sĩ".

Ý thức bản ngã được xác định rõ ràng giúp trẻ điều khiển và điều chỉnh hành vi của mình dần dần phù hợp với những chuẩn mực, những quy tắc xã hội, từ đó mà hành vi của trẻ mang tính xã hội và nhân cách đậm nét hơn trước.

Ý thức bản ngã được xác định rõ ràng còn cho phép trẻ thực hiện các hành động có chủ tâm hơn. Nhờ đó các quá trình tâm lý mang tính chủ định rõ rệt (như chủ tâm nghe, chủ tâm nhớ, chủ tâm nghĩ...)

II. SỰ PHÁT TRIỂN ĐỘNG CƠ HÀNH VI VÀ HÌNH THÀNH HỆ THỐNG THỨ BẬC ĐỘNG CƠ

Sự phát triển tự ý thức của trẻ mẫu giáo đã tạo ra những biến đổi căn bản trong hành vi của trẻ.

1. Sự xuất hiện động cơ hành vi

Trong suốt thời kỳ mẫu giáo, ở trẻ diễn ra những 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. 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 mà không ý thức được nguyên cơ 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:

1.1. Những động cơ gắn liền với ý thích muốn được như người lớn

Nguyên vọng này biến thành động cơ dẫn trẻ tới việc sắm các vai trong những trò chơi ĐVTCD. Người lớn có thể dựa vào nguyên 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 nhè!". Cứ như vậy, trẻ sẽ thực hiện những yêu cầu của người lớn một cách nhẹ nhàng.

1.2. Những động cơ gắn liền với quá trình chơi

Động cơ này có tác động khá mạnh mẽ thúc đẩy hành vi của trẻ. Như chúng ta đã biết, trẻ ham chơi không phải nguyên cơ là do kết quả của trò chơi mang lại mà chính là 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 đứa trẻ mang một sắc thái riêng biệt và đó cũng là một nét độc đáo của tuổi mẫu giáo. Đứa trẻ có thể biến mọi việc nghiêm chỉnh thành trò chơi. Chúng ta có thể nhận thấy rằng nếu trẻ có thể 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 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 nếu 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 làm thật.

1.3. Những động cơ nhằm làm cho người lớn vui lòng và yêu mến

Động cơ này cũng đã bắt đầu xuất hiện và đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy trẻ thực hiện những hành động tích cực.

Ở đầu tuổi mẫu giáo, trẻ rất thích được bố mẹ, cô giáo và những người lớn xung quanh khen ngợi mình, thương yêu mình. Nhiều khi trẻ cố gắng làm những việc tốt để được khen, được yêu mến. Trẻ thường nói: "Cháu rửa tay sạch để được cô khen" hoặc "Con ngủ dậy không khóc nhè 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 thưởng kịp thời 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 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 ích kỷ của hành vi. Đã có những đứa trẻ nghĩ rằng 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 ảnh trẻ chăm sóc cây cối, gia súc, hình ảnh trẻ giúp đỡ bạn bè, giúp người già, yếu v.v... Cũng có thể thưởng cho trẻ một buổi đi xem xiếc, đi dạo chơi hoặc những đồ chơi hấp dẫn mà 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 vào cuối 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 mới tương lai.

2. Sự phát triển động cơ hành vi - hình thành hệ thống thứ bậc động cơ

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 tình cảm, ý muốn hoặc do tình huống cụ thể thúc đẩy. 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 nhỡ, các động cơ đã xuất hiện trước đây ở tuổi mẫu giáo bé được phát triển mạnh mẽ. Đặc biệt đến tuổi mẫu giáo nhỡ và lớn thì 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 của trẻ. Những động cơ này gắn liền với việc lĩnh hội và sự ý thức được những chuẩn mực và những quy tắc hành vi xã hội, gắn liền với sự thông hiểu ý nghĩa những cử chỉ của mình đối với người khác. Đầu tiên việc thực hiện quy tắc hành vi thường đối với trẻ 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 đưa trẻ vui vẻ thực hiện những hành vi đó như là một sự bắt buộc của người lớn, một nghĩa vụ 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 nhỡ lại trả lời: "Không được đánh nhau với bạn vì cô dặn là phải thương yêu bạn".

Từ tuổi mẫu giáo nhỡ những động cơ "xã hội" muốn làm một cái gì đó cho người khác, mang lại lợi ích 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 làm sao để trẻ có thể hình dung được những việc mình làm quả là có đem lại niềm vui cho những người mà mình cần phải quan tâm. Chẳng hạn muốn cho trẻ mẫu giáo hoàn thành được công việc làm đồ chơi tặng các em nhỏ ở nhà trẻ nhân dịp tết Trung thu thì cô giáo phải kể cho chúng nghe dưới một hình thức rõ ràng giàu hình tượng về sự thèm khát có đồ chơi của những em nhỏ ở nhà trẻ, về sự bất lực của các em nhỏ, về niềm vui sướng của các em nhỏ đó khi nhận được quà Trung thu do các anh chị mẫu

giáo gửi cho. Dần dần sau này về cuối tuổi mẫu giáo trẻ có thể tự giác thực hiện các nghĩa vụ xã hội.

Sự hình thành những động cơ xã hội ở cuối tuổi mẫu giáo 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" hay "Tại cháu thích". Nhưng trẻ mẫu giáo nhỡ và lớn thì lại có cách trả lời khác: "Cháu cần phải giúp đỡ các bác cấp dưỡng kéo một mình bác ấy làm vất vả" hoặc "Cháu phải dọn cơm cho các bạn ăn kéo các bạn đói rồi"...

Ta có thể thấy nhiều trẻ em ở cuối tuổi mẫu giáo thực hiện một cách có ý thức những 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, nhỡ, lớn) ở một trường mẫu giáo, một số trẻ mẫu giáo bé làm hỏng đồ chơi và đang muốn nhờ người giúp đỡ. Cô giáo liền hỏi: "Anh chị nào có thể giúp em sửa lại đồ chơi?" Lập tức rất nhiều trẻ mẫu giáo nhỡ và lớn giơ tay sẵn sàng tình nguyện bỏ cuộc chơi của mình để đến giúp em bé.

Do hoạt động phối hợp với bạn cùng tuổi, đặc biệt là các trò chơi có quy tắc phát triển đã thúc đẩy sự xuất hiện một hình thức động cơ mới - động cơ thi đua, gắn liền với khát vọng khẳng định, nguyện vọng thắng cuộc. Hầu hết trong trò chơi học tập, trò chơi vận động của trẻ mẫu giáo nhỡ, đặc biệt là mẫu giáo lớn đều là trò chơi gắn liền với sự thi đua - thi đua 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 lớn có một sức động viên mạnh khiến cho trẻ thực hiện công việc tốt hơn bình thường. Tuy nhiên thắng hay thua đối với trẻ đều vui vẻ cả. Cái chính ở đây sự thi đua đã thúc đẩy trẻ hoạt động một cách hào hứng. Có nhiều cháu thua mà vẫn phấn khởi vì được hoạt động, được vui chơi.

Ở lứa tuổi mẫu giáo còn hình thành những động cơ nhận thức. Ngay từ lúc 3-4 tuổi trẻ đã luôn hỏi người xung quanh vô số những câu hỏi "đây là cái gì", "để làm gì", "như thế nào"; sau này những câu hỏi "tại sao" trở thành ưu thế. Những câu hỏi của trẻ bé và nhỡ đặt ra phần lớn nhằm mục đích thu hút sự chú ý của người lớn, nhằm giao tiếp với họ, chia sẻ tình cảm xuất hiện ở trẻ với họ. Trẻ thường không chờ đợi và nghe hết câu trả lời của người lớn về câu hỏi của

mình, trẻ thường cướp lời người lớn, chuyển sang câu hỏi mới. Dần dần do ảnh hưởng của những tri thức muôn mầu muôn vẻ người lớn dạy, truyền thụ cho, do người lớn luôn trả lời câu hỏi của trẻ một cách vừa sức, có cơ sở mà trẻ mới bắt đầu hứng thú hơn với thế giới xung quanh, khao khát muốn biết một cái mới nào đó. Đến mẫu giáo lớn hứng thú với tri thức mới trở thành một động cơ độc lập của những hành động ở trẻ, mới bắt đầu định hướng cho hành vi của trẻ.

Tóm lại: Động cơ hành vi của trẻ mẫu giáo nhỏ và lớn đã trở nên nhiều màu nhiều vẻ, có thể kể đến như là động cơ muốn tự khẳng định mình, 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 cũng có thể có sự pha trộn mật tích cực lẫn mặt 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 ngăn chặn động cơ tiêu cực.

Sự biến đổi động cơ hành vi trong tuổi mẫu giáo nhỏ và lớn không chỉ thể hiện ở mặt nội dung của động cơ với sự xuất hiện nhiều loại động cơ mới mà 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 của 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 có một động cơ thúc đẩy, mà thường có nhiều động cơ như: Có thể là vì trẻ thích bản thân công việc trực nhật, hoặc có thể trẻ làm trực nhật để được cô khen, hoặc cũng có thể là để giúp bác cấp dưỡng v.v... Những động cơ này thường không tồn tại song song với nhau mà ở mỗi đứa trẻ lại có một động cơ nào đó được nổi lên hàng đầu, chiếm vị trí ưu thế. Chẳng hạn: Ở cháu A thì do bản thân công việc làm cháu thích, vì làm trực nhật thì được chia bát đĩa, bung thức ăn, được đeo yếm giống như 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 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 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 của động cơ, xem động cơ nào sẽ chiếm ưu thế nhất. Điều đó là 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 toàn bộ hành vi của trẻ nhằm theo một xu hướng nhất định. Đây là điểm khác nhau trong hành vi của trẻ mẫu giáo lớn 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 hằng hái giúp mẹ dọn dẹp trong phòng, chỉ vài phút sau lại rủ bạn đến xả rác lung tung.

Ở trẻ mẫu giáo nhỏ trở đi, hành vi của trẻ tương đối dễ xác định. Nếu động cơ vì xã hội, tức là muốn đem lại lợi ích cho người khác chiếm ưu thế thì 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 thỏa 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 hóa 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 gọi lên ở trẻ những hành vi đạo đức tốt đẹp. Việc giáo dục này cần thiết phải làm ngay từ khi mà hệ thống thứ bậc động cơ mới bắt đầu hình thành, có như vậy sau này mới đỡ mất công giáo dục lại từ đầu.

Từ những phân tích trên, có thể nói rằng hành vi của trẻ mẫu giáo lớn là hành vi mang tính xã hội rõ rệt, hay còn gọi là hành vi mang tính nhân cách.

III. TIẾN TỚI BƯỚC NGOẶT 6 TUỔI VÀ CHUẨN BỊ TRÌNH ĐỘ SẴN SÀNG VỀ MẶT TÂM LÝ CHO TRẺ VÀO LỚP 1 PHỔ THÔNG

1. Bước ngoặt 6 tuổi

Các nhà tâm lý học coi thời điểm lúc trẻ tròn 6 tuổi là một bước ngoặt quan trọng, giữa một bên là đứa trẻ bé nhỏ đang phát triển để hoàn thiện các cấu trúc tâm lý của con người mà hoạt động chủ đạo là vui chơi chưa thực hiện bất kỳ một nghĩa vụ nào của xã hội với một bên là một học sinh đang thực hiện một

nghĩa vụ xã hội giao cho bằng hoạt động học tập nghiêm túc. Đứng về mặt phát triển tư duy thì bên này cột mốc đứa trẻ mới có biểu tượng về sự vật, sang phía bên kia là hình thành được những khái niệm về sự vật.

Bước vào trường phổ thông là một bước ngoặt trong đời sống trẻ. Là sự chuyển qua một lối sống mới và 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 với bạn cùng tuổi.

Ở độ tuổi mẫu giáo lớn là thời kỳ trẻ đang tiến vào bước ngoặt đó với sự biến đổi của hoạt động chủ đạo. Hoạt động vui chơi vốn giữ vị trí chủ đạo trong suốt thời kỳ mẫu giáo, nhưng vào cuối tuổi này, hoạt động vui chơi không còn giữ nguyên dạng hoàn chỉnh của nó mà đang dần dần bị phá vỡ, biểu hiện ở sự xuất hiện nhiều trò chơi có luật, những yếu tố của hoạt động lao động, học tập bắt đầu nảy sinh để tiến tới giữ vị trí chủ đạo ở giai đoạn sau bước ngoặt 6 tuổi. Đây là sự kiện quan trọng các nhà giáo dục cần phải quan tâm, một mặt để giúp cho trẻ hoàn thiện những thành tựu phát triển tâm lý trong suốt thời kỳ mẫu giáo, mặt khác 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. Chuẩn bị trình độ sẵn sàng về mặt tâm lý cho trẻ vào lớp 1 phổ thông

Việc chuẩn bị trình độ sẵn sàng về mặt tâm lý cho trẻ vào học tập ở lớp 1 phổ thông là nhiệm vụ quan trọng vào bậc nhất của giáo dục mẫu giáo, đặc biệt là ở độ tuổi mẫu giáo lớn.

Không phải ngay từ khi bắt đầu đi học trẻ đã 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 dạy học ở nhà trường phổ thông. Vì vậy chuẩn bị trình độ sẵn sàng về mặt tâm lý cho trẻ vào lớp một phổ thông tức là chuẩn bị những tiền đề của những nét tâm lý đặc trưng cho một học sinh phổ thông, đủ để trẻ có thể thích nghi bước đầu với điều kiện học tập có hệ thống ở trường phổ thông. Những tiền đề này bao gồm:

Hình thành ở trẻ lòng mong muốn trở thành người học sinh nghiêm chỉnh. Lòng mong muốn này được biểu hiện vào cuối tuổi mẫu giáo ở đại đa số trẻ em. Trẻ bắt đầu ý thức được rằng việc tham gia vào trò chơi để được làm giống như người lớn chỉ là giả vờ, còn địa vị người lớn mà trẻ thấy mà mình có thể

vươn tới được chính là địa vị của người học sinh, trong đó học tập trở thành một nhiệm vụ thật sự. Hầu hết trẻ trước ngày tới trường đều hồi hộp mong sao mau đến ngày đấy, cái hấp dẫn trẻ đến học ở trường phổ thông chính là đặc điểm bên ngoài của cuộc sống người học sinh như: Có cặp sách, hộp bút, có góc học tập, trống vào lớp, cô giáo cho điểm... sức hấp dẫn của những nét bề ngoài này cũng có ý nghĩa tích cực, nó biểu hiện khát vọng chung của trẻ là muốn được thay đổi địa vị của mình trong xã hội.

Trình độ phát triển ý chí của trẻ phải đủ sức để có thể điều khiển hành vi của mình tuân theo nội quy của nhà trường và thực hiện những yêu cầu của giáo viên hay 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 mục đích học tập và tiếp nhận những tri thức khoa học có hệ thống, vấn đề này có nhiều khó khăn với trẻ mới đến trường, dần dần trong quá trình học tập tính chủ định của các quá trình tâm lý sẽ được tăng tiến rõ rệt.

Những thao tác trí tuệ như quan sát, trí nhớ, tư duy... cần phải đạt tới mức nhất định đủ để có thể lĩnh hội tri thức một cách dễ dàng. Đứa trẻ bước vào trường phổ thông cần phải có vốn tri thức nhất định về thế giới xung quanh, nhưng quan trọng không phải là số lượng tri thức mà là chất lượng của nó đó là những tri thức chính xác, rõ ràng và có hệ thống của các biểu tượng đã được hình thành ở trẻ.

Cần 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, khơi dậy ở trẻ hứng thú nhận thức tức là hứng thú đối với bản thân nội dung các tri thức thu nhận được ở các môn học.

Trình độ phát triển ngôn ngữ được coi là một điều kiện hết sức quan trọng trong việc lĩnh hội các tri thức về khoa học tự nhiên cũng như khoa học xã hội. Bởi vậy cuối tuổi mẫu giáo, việc sử dụng thông thạo tiếng mẹ đẻ được coi là một 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.

Những phẩm chất của nhân cách giúp trẻ ra 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 động cơ xã hội hành vi, là cách ứng xử với những người xung quanh, là kỹ năng xác lập và duy trì mối quan hệ qua lại lẫn nhau giữa các bạn cùng tuổi được hình thành trong suốt thời kỳ mẫu giáo.

Việc chuẩn bị sẵn sàng về mặt tâm lý cho trẻ đến trường phổ thông phải được thực hiện trong các trò chơi và các dạng hoạt động sáng tạo, chính trong các dạng hoạt động đó lần đầu tiên đã nảy sinh những động cơ xã hội tích cực của hành vi, hình thành hệ thống thứ bậc động cơ, hình thành và phát triển các hành động trí tuệ, phát triển kỹ năng thiết lập những quan hệ với bạn bè... Tất nhiên nó không diễn ra một cách tự nhiên mà phải có sự hướng dẫn thường xuyên của người lớn.

Ngoài ra một số thuộc tính tâm lý và những tri thức, kỹ năng cần thiết được hình thành trong những hình thức dạy học đặc biệt thông qua các “ tiết học”. Trong các “ tiết học” đó trẻ có dịp rèn luyện những kỹ năng cần thiết cho việc học tập ở trường phổ thông và nâng cao mức độ của tính chủ định trong các quá trình nhận thức.

Câu hỏi ôn tập

1. Trình bày quá trình hình thành ý thức bản thân của trẻ mẫu giáo và nêu rõ ý nghĩa của nó đối với sự hình thành nhân cách?
2. Trình bày sự phát triển động cơ hành vi và sự xuất hiện hệ thống thứ bậc trong động cơ hành vi của trẻ mẫu giáo làm cho hành vi của trẻ mang tính nhân cách.
3. Em hãy trình bày những bước ngoặt 6 tuổi của trẻ. Em hiểu cô giáo mẫu giáo cần phải chuẩn bị trình độ sẵn sàng về mặt tâm lý cho trẻ bước vào lớp 1 là thế nào? Nêu những nội dung cần chuẩn bị ở trẻ?

Bài tập thực hành

1. Em hãy quan sát và miêu tả lại những hành vi của trẻ mẫu giáo bé và lớn thể hiện khả năng, kỹ năng xác định ý thức bản ngã đặc trưng của mỗi lứa tuổi.
2. Hãy quan sát hoạt động vui chơi của trẻ mẫu giáo bé và lớn (ở 1 nhóm chơi). Mô tả lại những hành vi của trẻ thể hiện động cơ hành vi đặc trưng của lứa tuổi và xác định hệ thống thứ bậc động cơ được hình thành ở những trẻ trong nhóm chơi đó.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Tâm lý học trẻ em* - Nguyễn Ánh Tuyết. Tài liệu chính thức giáo viên Nhà trẻ - Mẫu giáo hệ sư phạm 12 + 2.
2. *Tâm lý học trước tuổi học* - Nguyễn Ánh Tuyết (Chủ biên), Phạm Hoàng Gia - NXB Giáo dục, Hà Nội, 1992.
3. *Tâm lý học - A.V.Dapadôgiét* - Phạm Minh Hạc - Đức Minh (dịch) - Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội -1974.
4. *Tâm lý học trẻ em - A.A.Luiblinkaia* - Trương Anh Tuấn - Trần Trọng Thủy (dịch) - Sở Giáo dục Thành phố Hồ Chí Minh - 1978.
5. *Tâm lý học tuổi mầm non* - Nguyễn Ánh Tuyết (Chủ biên) - Nguyễn Như Mai - Nguyễn Kim Thoa, ĐHSPI, Hà Nội, 1994.
6. *Tâm lý học* - Phạm Minh Hạc (Chủ biên) - CĐSP.
7. *Tâm lý học* - ĐHSPI Hà Nội.
8. *Tâm lý học mẫu giáo* - V.X.Mulchina.

MỤC LỤC

	Trang
<i>Lời giới thiệu</i>	3
<i>Lời nói đầu</i>	5
Phân một: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG CỦA TÂM LÝ HỌC TRẺ EM	
Chương 1. TÂM LÝ HỌC VÀ TÂM LÝ HỌC TRẺ EM	
I. Đối tượng của tâm lý học và tâm lý học trẻ em	7
II. Bản chất của hiện tượng tâm lý	11
III. Ý nghĩa của tâm lý học trẻ em và mối quan hệ của nó với các khoa học khác	14
IV. Phương pháp nghiên cứu của tâm lý học trẻ em.....	16
Chương 2. HOẠT ĐỘNG, GIAO LƯU VÀ NHÂN CÁCH	
I. Hoạt động	21
II. Giao lưu	25
III. Nhân cách.....	27
Chương 3. NHỮNG QUY LUẬT CƠ BẢN CỦA SỰ PHÁT TRIỂN TÂM LÝ Ở TRẺ EM	
I. Thế nào là sự phát triển tâm lý trẻ.....	31
II. Những quy luật cơ bản của sự phát triển tâm lý trẻ	33
Phân hai: SỰ PHÁT TRIỂN HOẠT ĐỘNG CỦA TÂM LÝ TRẺ TRƯỚC TUỔI HỌC	
Chương 4. HOẠT ĐỘNG NGÔN NGỮ	
I. Khái niệm chung về hoạt động ngôn ngữ	50
II. Đặc điểm phát triển ngôn ngữ của trẻ lứa tuổi mầm non.....	54
III. Biện pháp phát triển ngôn ngữ cho trẻ mầm non	60
Chương 5. HOẠT ĐỘNG NHẬN CẢM	
I. Khái niệm chung về hoạt động nhận cảm	62
II. Đặc điểm phát triển hoạt động nhận cảm của trẻ mầm non.....	64
III. Biện pháp phát triển hoạt động nhận cảm cho trẻ mầm non	73

Chương 6. HOẠT ĐỘNG TRÍ NHỚ

- I. Khái niệm chung về hoạt động trí nhớ 74
- II. Đặc điểm phát triển trí nhớ của trẻ mầm non. 77
- III. Biện pháp phát triển trí nhớ cho trẻ mầm non. 81

Chương 7. HOẠT ĐỘNG TƯ DUY

- I. Khái niệm chung về hoạt động tư duy 82
- II. Đặc điểm phát triển tư duy của trẻ mầm non..... 85
- III. Biện pháp phát triển tư duy cho trẻ mầm non..... 90

Chương 8. HOẠT ĐỘNG TƯỞNG TƯỢNG

- I. Khái niệm về hoạt động tưởng tượng 91
- II. Đặc điểm phát triển tưởng tượng của trẻ mầm non. 93
- III. Biện pháp phát triển tưởng tượng cho trẻ mầm non 95

Chương 9. CHÚ Ý

- I. Khái niệm chung về chú ý 97
- II. Đặc điểm phát triển chú ý của trẻ mầm non 99
- III. Biện pháp phát triển chú ý cho trẻ mầm non 102

Chương 10. XÚC CẢM TÌNH CẢM

- I. Khái niệm chung về xúc cảm tình cảm 103
- II. Đặc điểm phát triển xúc cảm tình cảm ở trẻ mầm non. 107
- III. Biện pháp phát triển tình cảm cho trẻ mầm non 110

Chương 11. Ý CHÍ

- I. Khái niệm chung về ý chí..... 112
- II. Đặc điểm phát triển ý chí của trẻ mầm non. 114
- III. Biện pháp phát triển ý chí cho trẻ mầm non 118

Phần ba: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ DƯỚI 3 TUỔI

Chương 12. ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ TRONG NĂM ĐẦU

- I. Đặc điểm phát triển tâm lý của trẻ sơ sinh 120
- II. Đặc điểm phát triển tâm lý của trẻ hài nhi..... 127

Chương 13. ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN TÂM LÝ CỦA TRẺ ẤU NHI

- I. Sự phát triển hoạt động, vận động của trẻ ấu nhi 137
- II. Ảnh hưởng của hoạt động với đồ vật đối với sự phát triển tâm lý của trẻ ấu nhi 144
- III. Xuất hiện tiền đề của sự hình thành nhân cách 149

Phân bốn: ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN CỦA TRẺ MẪU GIÁO (TỪ 3-6 TUỔI)

Chương 14. ĐẶC ĐIỂM PHÁT TRIỂN HOẠT ĐỘNG CỦA TRẺ MẪU GIÁO

- I. Vui chơi là hoạt động chủ đạo của trẻ mẫu giáo 157
- II. Sự phát triển yếu tố của hoạt động học tập và lao động ở lứa tuổi mẫu giáo 180

Chương 15. SỰ HÌNH THÀNH NHÂN CÁCH CỦA TRẺ MẪU GIÁO

- I. Sự hình thành ý thức về bản thân 191
- II. Sự phát triển động cơ hành vi và hình thành hệ thống thứ bậc động cơ..... 194
- III. Tiến tới bước ngoặt 6 tuổi và chuẩn bị trình độ sẵn sàng về mặt tâm lý cho trẻ vào lớp 1 phổ thông..... 200

Tài liệu tham khảo 204

NHÀ XUẤT BẢN HÀ NỘI
4- TỐNG DUY TÂN, QUẬN HOÀN KIẾM, HÀ NỘI
ĐIỆN THOẠI: (04) 8257063; 8252916 - FAX: (04) 8257063

GIÁO TRÌNH
TÂM LÝ HỌC TRẺ EM LỨA TUỔI MẦM NON
NHÀ XUẤT BẢN HÀ NỘI - 2005

Chịu trách nhiệm xuất bản:
NGUYỄN KHẮC OÁNH

Biên tập:
HOÀNG CHÂU MINH

Bìa:
VĂN SÁNG

Trình bày, kỹ thuật vi tính:
CTY QUẢNG CÁO HÀ NỘI

Sửa bản in:
CHÂU MINH

In 940 cuốn, khổ 17 x 24cm, tại Nhà in Hà Nội.
Giấy phép xuất bản số: 101GT/407 CXB ngày 29/3/2005
In xong và nộp lưu chiểu tháng 9 năm 2005.

BỘ GIÁO TRÌNH XUẤT BẢN NĂM 2005
KHỐI TRƯỞNG TRUNG HỌC SƯ PHẠM MẪU GIÁO NHÀ TRẺ

1. TÂM LÝ HỌC TRẺ EM LỨA TUỔI MẦM NON
2. GIẢI PHẪU SINH LÝ - VỆ SINH PHÒNG BỆNH TRẺ EM
3. ÂM NHẠC VÀ PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC ÂM NHẠC
CHO TRẺ EM MẦM NON
4. TẠO HÌNH VÀ PHƯƠNG PHÁP HƯỚNG DẪN TRẺ MẦM NON
HOẠT ĐỘNG TẠO HÌNH

giáo trình tâm lý học trẻ em



27.000 VNĐ

Giá: 27.000đ