

TÂM LÝ HỌC DẠY HỌC

CHƯƠNG 1. KHÁI QUÁT VỀ TÂM LÝ HỌC DẠY HỌC

1.1. Đối tượng, nhiệm vụ nghiên cứu của TLHDH

1.1.1. Đối tượng nghiên cứu của TLHDH

Tâm lý học dạy học (TLHDH) là một bộ phận của tâm lý học Sư phạm. Đối tượng nghiên cứu của nó là nghiên cứu những đặc điểm, những qui luật về các hiện tượng tâm lý được hình thành, phát triển trong hoạt động dạy và học. Vì thế TLHDH có nhiệm vụ sau:

1.1.2. Nhiệm vụ nghiên cứu của TLHDH

- Nghiên cứu cơ sở tâm lý của việc điều khiển quá trình dạy học.
- Nghiên cứu sự hình thành những quá trình nhận thức của học sinh như: Những qui luật của sự lĩnh hội khái niệm mới, sự hình thành kỹ năng, kỹ xảo; sự khác nhau cá nhân trong quá trình lĩnh hội tri thức; qui luật hình thành tư duy tích cực độc lập, sáng tạo của học sinh; tính vừa sức tài liệu học tập.
- Nghiên cứu những tiêu chuẩn của sự phát triển trí tuệ và sự xác định những điều kiện để cho sự phát triển trí tuệ trong quá trình dạy học đạt hiệu quả cao nhất.
- Xem xét những vấn đề quan hệ giữa giáo viên và học sinh cũng như những quan hệ giữa học sinh với nhau.
- Ngoài ra còn nghiên cứu những vấn đề có liên quan đến quan điểm cá biệt, cơ sở tâm lý của các kiểu dạy học để kích thích tính tích cực học tập của học sinh.

1.2. Phương pháp nghiên cứu TLHDH

Tâm lý học dạy học cũng như Tâm lý học đại cương, tâm lý học lứa tuổi có những phương pháp nghiên cứu sau:

Phương pháp quan sát, phương pháp thực nghiệm, Phương pháp điều tra, phương pháp trắc nghiệm, Phương pháp trò chuyện, phương pháp nghiên cứu sản phẩm..v.v

1.2.1. Phương pháp quan sát

Nghiên cứu, tri giác những biểu hiện bề ngoài của Tâm lý người học được bộc lộ trong quá trình dạy và học một cách có tổ chức, có chủ định, có mục đích rõ ràng.

Yêu cầu đối với phương pháp quan sát là xây dựng mẫu biên bản quan sát. Biên bản quan sát phải được thiết kế sao cho nhà nghiên cứu có thể ghi nhận được những biểu hiện cần được quan sát. Quan sát đòi hỏi phải có kiểm chứng tức là nhiều quan sát hoặc quan sát nhiều lần rồi đối chiếu với nhau.

Có 2 loại quan sát: quan sát trực tiếp, quan sát gián tiếp

Ưu điểm của phương pháp quan sát là: Thu thập được tài liệu cảm tính trực quan, đảm bảo được tính khách quan của nó và hiểu được cá nhân cụ thể

Nhược điểm của phương pháp là: mang nặng tính chủ quan cá nhân, tài liệu thiếu hệ thống. Quan sát một lần sẽ không đủ độ tin cậy nên phải quan sát nhiều lần.

1.2.1.2. Phương pháp thực nghiệm

Có 2 loại thực nghiệm: thực nghiệm tự nhiên và thực nghiệm trong phòng thí nghiệm.

* Thực nghiệm tự nhiên:

- Người đầu tiên mô tả phương pháp thực nghiệm tự nhiên trong tâm lý học dạy học là A.Ph. Laduxki. Phương pháp này ra đời do các nhà tâm lý học muốn khắc phục những hạn chế của phương pháp thực nghiệm trong phòng thí nghiệm.

Ví dụ: nơi làm thực nghiệm, người làm thực nghiệm, tài liệu thực nghiệm..Tất cả những cái đó làm cho kết quả nghiên cứu thiếu tính chất khách quan, không thấy được những hiện tượng tâm lý của học sinh diễn ra trong những điều kiện bình thường. Những thực nghiệm tự nhiên vẫn tiếp thu những mặt tích cực của thực nghiệm phòng thí nghiệm như tính chính xác của kết quả nghiên cứu.

Thực nghiệm tự nhiên khác thực nghiệm trong phòng thí nghiệm ở chỗ là nó được tiến hành trong điều kiện bình thường của học sinh, các em đã quen với các điều kiện thực nghiệm, tài liệu sử dụng nghiên cứu là tài liệu học tập của học sinh, người tiến

hành thực nghiệm là giáo viên, hoặc là nhà nghiên cứu mà các em đã quen biết. Vì thế ít có yếu tố mới lạ xuất hiện làm ảnh hưởng đến sự diễn biến tâm lý của học sinh.

Mặt khác, thực nghiệm tự nhiên cũng có thể chính xác, nếu nhà thực nghiệm có thể tạo nên những thực nghiệm giống nhau, được tiến hành nhiều lần hoặc số lượng đối tượng nghiên cứu nhiều(theo qui luật số đông)

Căn cứ vào mục đích nghiên cứu, người ta phân làm 2 loại thực nghiệm tự nhiên:

1.2.1.3. Thực nghiệm xét nghiệm

Đây là loại thực nghiệm mà mục đích nghiên cứu của nó là xác định thực trạng của vấn đề cần nghiên cứu.

Ví dụ: Những đặc điểm, mức độ của sự nắm vững khái niệm và vận dụng khái niệm... những điều kiện và các yếu tố hình thành kỹ năng, kỹ xảo, các biện pháp hoạt động trí tuệ...

Việc nghiên cứu này được tiến hành trong điều kiện giảng dạy và học tập bình thường của học sinh, mà không có sự thay đổi gì về cách dạy, cũng như cách học.

Ví dụ: Ta muốn nghiên cứu thực trạng việc vận dụng kiến thức vào giải quyết các bài tập thực tế.

Mục đích làm rõ các đặc điểm tâm lý của học sinh trong việc vận dụng kiến thức để giải quyết các bài tập thực tế.

Nhiệm vụ là xác định mức độ nắm vững kiến thức, xác định mức độ vận dụng kiến thức, xác định mối quan hệ giữa việc nắm vững kiến thức và việc vận dụng chúng vào giải các bài tập thực tế.

Trên cơ sở giải quyết các nhiệm vụ trên, người nghiên cứu thấy được đặc điểm tâm lý của học sinh nắm vững và vận dụng kiến thức, những khó khăn của học sinh, do đó có thể đề xuất những biện pháp dạy học để khắc phục, đồng thời đề xuất các biện pháp để giúp học sinh nắm vững tri thức và vận dụng chúng vào thực tế có hiệu quả cao hơn.

Để làm sáng tỏ mức độ nắm vững kiến thức của học sinh, người thực nghiệm có thể tạo nên những hoàn cảnh mâu thuẫn giữa kiến thức cần hiểu và kinh nghiệm của học sinh. Hạnh vi của học sinh giải quyết mâu thuẫn trên, có thể cho ta biết mức độ nắm vững kiến thức của học sinh như thế nào

Ví dụ: Sau khi học khái niệm về góc, ta để học sinh vẽ góc đầy, góc vuông..

Thực nghiệm xét nghiệm chỉ cho ta thấy thực trạng câu vấn đề, không cho ta thấy được nguyên nhân của nó. Đây là mặt hạn chế của thực nghiệm xét nghiệm. Để khắc phục hạn chế này các nhà nghiên cứu đưa ra thực nghiệm sư phạm.

1.2.1.4 Thực nghiệm Sư phạm (thực nghiệm tác động)

Thực nghiệm sư phạm là loại thực nghiệm tự nhiên mà nhà nghiên cứu có ý để thay đổi điều kiện để làm bộc lộ rõ hiện tượng mình quan tâm nghiên cứu.

Ví dụ: Thay đổi cách dạy để xem việc lĩnh hội kiến thức của học sinh. Thay đổi cách học để học sinh ghi nhớ tài liệu như thế nào

Vì thế thực nghiệm sư phạm khác với thực nghiệm xét nghiệm ở chỗ: trên cơ sở nghiên cứu, quan sát sơ bộ, người thực nghiệm xây dựng giả thuyết đã nêu. Do đó thực nghiệm sư phạm chẳng những cho biết những đặc điểm, những qui luật của hiện tượng nghiên cứu, mà còn cho biết được những nguyên nhân của nó nữa.

Chẳng hạn, giả thuyết nghiên cứu là: “ Mức độ nắm vững và vận dụng kiến thức của học sinh, chủ yếu phụ thuộc vào phương pháp dạy của giáo viên”

Để kiểm tra, khẳng định giả thuyết nêu lên, người thực nghiệm tiến hành giảng dạy bằng phương pháp mới (sự tác động có thay đổi so với phương pháp trước đây) sau đó đo nghiệm việc nắm vững kiến thức và vận dụng kiến thức của học sinh của 2 lớp (đối chứng và thực nghiệm) xem kết quả như thế nào. Nếu kết quả của việc nắm vững kiến thức và vận dụng kiến thức của lớp thực nghiệm hơn lớp đối chứng thì giả thuyết trên được khẳng định.

Đây là phương pháp thực nghiệm thường được sử dụng nghiên cứu trong Tâm lý học dạy học. Tính ưu việt của phương pháp này ở chỗ: nó không chỉ dừng lại ở mức

độ tìm hiểu thực trạng của vấn đề mà còn cho biết vì sao có mức độ này hay mức độ khác. Do đó, giúp các nhà giáo dục cải tiến nội dung, phương pháp giáo dục nhằm nâng cao hiệu quả của công tác giáo dục đào tạo học sinh được tốt hơn.

Thực nghiệm sư phạm có thể phân ra làm 2 mức độ:

Mức độ dạy thử

Mức độ kiểm tra

- Mức độ dạy thử: đó là mức độ ban đầu, khi nhà thực nghiệm còn tìm kiếm giả thuyết hoặc đã có giả thuyết nhưng chưa có cơ sở khoa học để khẳng định; hoặc nhà nghiên cứu có nhiều phương pháp tác động, cần phải lựa chọn phương pháp nên tiến hành dạy thử.

- Thực nghiệm kiểm tra: Đây là loại thực nghiệm sư phạm sau khi đã có giả thuyết khoa học chắc chắn, thực nghiệm này muốn khẳng định tính chân thực hay giả dối của giả thuyết đó.

Ví dụ: Sau nhiều lần dạy thử, giáo viên nhận thấy phương pháp dạy học giải quyết vấn đề có hiệu quả hơn phương pháp thuyết trình.

Để khẳng định vấn đề này, giáo viên tiến hành thực nghiệm kiểm tra ở nhiều nơi để khẳng định giả thuyết đã nêu.

Ngày nay người ta coi phương pháp thực nghiệm tự nhiên là phương pháp nghiên cứu cơ bản trong tâm lý học dạy học.

1.2.1.5. Phương pháp điều tra.

Nhà nghiên cứu sử dụng một phiếu câu hỏi, bao gồm cả câu hỏi đóng và câu hỏi mở sau đó đưa cho nghiệm thể để trả lời những câu hỏi để cung cấp thông tin giúp nhà nghiên cứu có được tư liệu về vấn đề được nghiên cứu.

1.2.1.6 Phương pháp trắc nghiệm

Là phương pháp đo chuẩn hóa dùng để đánh giá mức độ biểu hiện của một thuộc tính tâm lý nào đó. Phương pháp này tính chuẩn hóa cao nên dễ dùng trong việc đối chiếu kết quả

1.2.1.7 Phương pháp trò chuyện

Tiến hành trò chuyện – phỏng vấn đặt câu hỏi để thu thập thông tin liên quan đến vấn đề cần nghiên cứu. Khi hỏi nhà nghiên cứu phải thiết kế các câu hỏi rõ ràng, đúng chủ đề, phù hợp với trình độ người phỏng vấn.

1.2.1.8. Phương pháp nghiên cứu sản phẩm

Là phương pháp thu thập dữ liệu thực tế trên phương diện thu thập các sản phẩm do con người làm ra.

1.3. Ý nghĩa của việc nghiên cứu Tâm lý học dạy học.

Việc nghiên cứu Tâm lý học dạy học có một ý nghĩa rất quan trọng đối với việc dạy học và giáo dục học sinh. Vì:

- Dạy học là một quá trình tổ chức và điều khiển hoạt động học. Muốn điều khiển tốt hoạt động học của học sinh thì phải hiểu được tâm lý của học sinh. Tâm lý học dạy học giúp cho giáo viên hiểu biết các đặc điểm tâm lý, các qui luật tâm lý của học sinh, do đó tạo điều kiện cho giáo viên dạy học có hiệu quả hơn.
- Giúp cho việc xây dựng cơ sở tâm lý của các phương pháp dạy học
- Hiểu được các qui luật tâm lý của quá trình lĩnh hội tri thức, hình thành kỹ năng, kỹ xảo.

1.4. Mối quan hệ giữa Tâm lý học dạy học với các khoa học khác

Tâm lý học dạy học có mối quan hệ với rất nhiều ngành khoa khác như TLHĐC, TLHLT, LLDH, GDHĐC..v.v

1.4.1. Mối quan hệ giữa TLHDH với TLHLT

Tâm lý học dạy học nói riêng và Tâm lý học Sư phạm nói chung có quan hệ mật thiết với tâm lý học lứa tuổi, bởi vì chúng cùng chung nghiên cứu các hiện tượng tâm lý, các qui luật tâm lý trên đối tượng là trẻ em thiếu niên và thanh niên. Nhưng khác nhau ở chỗ Tâm lý học lứa tuổi nghiên cứu sự phát triển tâm lý của các lứa tuổi, còn Tâm lý học sư phạm thì xem xét các hiện tượng đó dưới tác động của nhà giáo dục để hình thành và phát triển các chức năng tâm lý của chúng. Nói như vậy, ta thấy

giữa Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học dạy học không thể tách rời nhau bởi có hiệu được sự phát triển tâm lý của trẻ thì chúng ta mới có thể hiểu một cách đầy đủ, đúng đắn khi ta xem xét chúng trong những điều kiện tác động của dạy học và giáo dục. Ngược lại, quá trình dạy học và giáo dục chỉ có hiệu quả khi người dạy hiểu được đối tượng dạy học của mình, tức là hiểu được những đặc điểm tâm lý của học sinh.

Ví dụ: khi nghiên cứu sự phát triển trí tuệ của học sinh chỉ có thể mang lại kết quả chính xác, khoa học khi ta hiểu nội dung dạy học và các điều kiện, phương pháp dạy học. Ngược lại khi nghiên cứu qui luật hình thành tri thức, khái niệm không thể nào không biết đến đặc điểm nhận thức của học sinh.

Điều đó cho thấy giữa Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học dạy học có mối quan hệ chặt chẽ với nhau, hỗ trợ nhau trong quá trình giải quyết nhiệm vụ của mình.

1.4.2. Mối quan hệ giữa Tâm lý học dạy học với Lí luận dạy học

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

Những điều kiện bên ngoài, đó là nội dung tri thức (được qui định bởi mục đích đào tạo của nhà trường, bởi lứa tuổi, bậc học) phong cách dạy của thầy (bao gồm bộ mặt đạo đức, học vấn, sự hiểu biết, các phương pháp vận dụng), việc tổ chức dạy học và cơ sở thiết bị của nhà trường (trường lớp, phòng thí nghiệm, đồ dùng dạy học, v..v)

Những điều kiện bên trong đó là sự giác ngộ mục đích học tập của nó thể hiện trong nhu cầu, động cơ, hứng thú học tập, với kinh nghiệm, tri thức, trình độ phát triển trí tuệ, các kĩ năng học tập ..v.v đã được hình thành ở học sinh.

Những điều kiện bên ngoài chính là đối tượng của Lí luận dạy học còn những điều kiện bên trong quyết định sự học tập đó là đối tượng của Tâm lý học dạy học.

Do đó ta thấy giữa Tâm lý học dạy học và Lí luận dạy học có quan hệ mật thiết với nhau.

1.5. Những vấn đề Tâm lý học Sư phạm hiện đại

Những thành tựu mới của tâm lý học sư phạm trong những năm gần đây đã được trình bày trong những tác phẩm của các nhà tâm lý học Liên xô cũ như B.G DaviDov, A.N Leonchiev, A.N Menchinskaya, tư tưởng của họ gắn liền với luận điểm cơ bản của Vygotsky, Vygotsky cho rằng: Nhân cách được hình thành trong hình thức hoạt động tích cực của chủ thể nắm vững những kinh nghiệm lịch sử của loài người được ghi lại trong những đối tượng văn hóa vật chất và tinh thần.

Luận điểm này là cơ sở của những quan điểm quan trọng trong tâm lý học sư phạm hiện đại.

Sự hình thành nhân cách, sự nắm vững những kinh nghiệm xã hội được thực hiện không phải bằng con đường thụ động, mà bằng con đường trẻ tích cực biến đổi thế giới bên trong của mình. Luận điểm này được coi như là cơ sở quyết định của tất cả sự tác động giáo dục.

Nhân cách của trẻ được hình thành độc lập một cách tương đối đối với những tác động bên ngoài (kể cả những điều kiện của giáo dục), bởi vì những tác động từ ngoài vào trẻ đều bị khúc xạ bởi các điều kiện bên trong.

Thực hiện tư tưởng của LX. Vygotsky, các nhà tâm lý học Liên Xô cũ đã nghiên cứu chiến lược tích cực thúc đẩy quá trình hình thành và phát triển nhân cách của trẻ. Quan điểm này đối lập với các nhà tâm lý học sư phạm khác. Quan điểm của họ chỉ ghi lại mức độ đạt được của sự phát triển tâm lý. Ngược lại, các nhà tâm lý học Liên xô cũ xuất phát từ sự cần thiết tích cực thúc đẩy quá trình phát triển, bằng cách họ tạo nên mô hình thực nghiệm phát triển tâm lý của trẻ. Một trong những thành tựu của phương hướng này, đó là lý thuyết hình thành hành động trí tuệ theo các giai đoạn của nhà tâm lý học Liên xô Gagnepkin.

Lý thuyết này được hình thành vào những năm 50 của thế kỷ 20. Tư tưởng cơ bản của nó là sự lĩnh hội tri thức được tiến hành trong quá trình hoạt động của học sinh hoàn thành một hệ thống những hành động nhất định.

Dựa vào nguyên tắc quan trọng của tâm lý học Macxit, đó là nguyên tắc thống nhất giữa ý thức về hoạt động các nhà tâm lý học P.La Ganperin, Ta-lư-di-na và những cộng tác khác đã coi việc nắm vững kiến thức là kết quả của quá trình hoàn thành và nắm vững những hành động xác định. Với quan điểm cho rằng hình thức xuất phát ủa hoạt động tâm lý là hình thức vật chất bên ngoài biến đổi các đối tượng của thực tế khách quan. Những biện pháp mới của hoạt động tư duy, hoạt động tâm lý, hoạt động bên trong có thể hiểu được, nắm được bởi vì nó được thực hiện qua giai đoạn hoạt động vật chất bên ngoài. Ở giai đoạn này học sinh thực hiện các hành động với các đối tượng cụ thể, hay với các mô hình của đối tượng, mà cho phép học sinh như giáo viên có thể kiểm tra được các thao tác có trong hành động một cách rõ ràng. Giai đoạn tiếp sau là giai đoạn hành động ngôn ngữ bên ngoài. Ở giai đoạn này đối tượng và các thao tác của hành động đều được trình bày bằng ngôn ngữ nói và viết, làm cho bản thân và người khác đều có thể thấy được quá trình hành động của mình. Giai đoạn cuối cùng là giai đoạn bên trong có nghĩa là hành động trí tuệ. Đây là sự vận dụng tri thức trong hành động tư duy.

Quá trình và bản chất của sự nắm vững tri thức được xác định bởi sự định hướng hoạt động nhận thức. Đó là tập hợp những điều kiện khách quan, mà học sinh định hướng lên các điều kiện đó để thực hiện hành động. Việc nắm vững các giai đoạn hành động trí tuệ một cách khái quát là mặt quan trọng của hoạt động tư duy. Hoạt động được tiến hành trên cơ sở định hướng của hoạt động. Đó là những thuộc tính bản chất của đối tượng cần nắm vững.

Sự nghiên cứu của N.A Menchinxkaia đã chỉ ra rằng học sinh nắm vững tài liệu học tập phụ thuộc vào cấu trúc của hoạt động nhận thức. Cấu trúc này được xác định bởi phương pháp dạy. Như vậy sự nắm vững tri thức, sự phát triển tư duy của học sinh phụ thuộc vào nội dung và phương pháp dạy. Nếu học sinh dưới sự lãnh đạo của giáo viên tích cực tìm kiếm một cách độc lập những thuộc tính của khái niệm cần nắm vững, và phương pháp giải quyết các bài tập mới thì hiệu quả của dạy học sẽ phát triển cao

hơn. Sự nắm vững tri thức và phương pháp hành động hình như có hiệu quả cao hơn, nếu như trong quá trình dạy học ta tạo được điều kiện chuyển trong ra ngoài (điều đó thể hiện trong việc vận dụng tri thức để giải các bài tập có tính chất trực quan cụ thể) để nghiên cứu các biện pháp hoạt động trí tuệ có tính chất khách quan.

D.B En-cô-nhin và V.V Đa-vư-dop thì lại cho rằng không có kỹ năng tư duy độc lập, khi dạy trẻ chỉ sử dụng những biện pháp nhớ lại sự vận dụng kiến thức. Những biện pháp hình thức như thế thường gây cho học sinh thói quen chứ không phải là tư duy sáng tạo. Con đường cơ bản trong nhiều năm dạy học ở cấp I là sự hình thành khái niệm bằng con đường đi từ cụ thể, từ cái riêng đến cái chung tương tự giống nhau một cách hình thức. Kết quả không hình thành được tư duy trừu tượng ở học sinh, hoặc có thể hình thành nhưng không phải bằng con đường dạy học mà bằng con đường tự phát, trái ngược với các biện pháp của nhà trường. Có thể xây dựng dạy học bằng con đường khác, kết quả của dạy học sẽ khác.

Xuất phát từ nhận xét trên D.B En-cô-nhin và V.V Đa-vư-dop xây dựng dạy học đi từ cái chung, trừu tượng, khái quát, đến cái riêng, cụ thể. Con đường dạy học này nhằm hình thành ở học sinh kỹ năng nắm các khái niệm trừu tượng, các khái niệm chung, khái quát và dựa trên những khái niệm khoa học này để phân tích những cái cụ thể. Nói cách khác là mong muốn dạy trẻ thực hiện sự vận động từ cái chung đến cái riêng.

Chúng ta đều biết, nhà trường trước kia, khi dạy toán đầu tiên dạy số tự nhiên, sau đó dạy phép tính cộng, trừ, nhân, chia. Dạy như vậy là dạy một dạy đặc biệt cụ thể của đối tượng toán học.

Các nhà thực nghiệm đưa ra giả định: có thể ngay từ đầu làm cho trẻ làm quen với khái niệm chung “đại lượng”, sau mới chuyển sang dạy các khái niệm riêng, biểu hiện cụ thể khái niệm này. Dạy như vậy có khả năng hình thành khái niệm, phát hiện được nội dung bản chất của đối tượng cần nghiên cứu. Điều đó có thể làm được bằng đưa những tính chất của đối tượng bên ngoài và ghi chúng lại trên các mô hình.

Ví dụ: Trước khi dạy số tự nhiên, ta làm cho học sinh hiểu thế nào là chiều dài, trọng lượng, đẳng thức, nghĩa là chỉ ra mối quan hệ giữa các đại lượng. Như vậy, trước khi đưa khái niệm số, trẻ đã được làm quen với quan hệ giữa các đối tượng, vận dụng các đối tượng cụ thể, tách ra những thông số của đại lượng nghiên cứu (trọng lượng, khối lượng, chiều dài, diện tích, so sánh các đối tượng theo thông số riêng và ghi lại các quan hệ của chúng nhờ các kí hiệu $a=b$, $a>b$, $a<b$..v..v). Trẻ sử dụng các kí hiệu như thế sẽ giúp trẻ trừu tượng khỏi đối tượng cụ thể, đưa đến việc xem xét các đại lượng trong phạm vi trí tuệ. Dạy toán học cho trẻ như thế, làm cho trẻ hiểu được các hiện tượng toán học như tính khả nghịch, tính bắc cầu, tính đơn điệu..v..v trước khi dạy số tự nhiên, điều đó đưa đến việc dạy phương trình ngay ở lớp 1.

Kết quả dạy học thực nghiệm cho thấy lớp 1, trước khi làm quen với chữ số trẻ có thể hiểu được những ký hiệu bằng chữ, những công thức ghi lại những tính chất cơ bản của đại lượng toán học.

Dạy như vậy, tạo tiền đề cho việc hình thành tư duy trừu tượng, năng lực nhận thức, làm cho trẻ có ý thức nắm vững tài liệu học tập tốt hơn, so với mức độ phát triển bình thường của trẻ trước kia. Đồng thời cũng giáo dục được tính yêu thích ý nghĩa của tài liệu học.

Bằng con đường dạy học này, tạo nên phương hướng tích cực trong việc giải quyết những vấn đề tâm lý học sư phạm hiện nay.

CHƯƠNG 2: NHỮNG LÝ THUYẾT CƠ BẢN CỦA TÂM LÝ HỌC ĐƯỢC VẬN DỤNG VÀO DẠY HỌC

2.1 Thuyết Liên tưởng

2.1.1 Luận điểm cơ bản của thuyết Liên tưởng

Thuyết Liên tưởng cho rằng, sự lĩnh hội kinh nghiệm xã hội thực chất là sự lĩnh hội các liên tưởng.

Trong thực tế các sự vật và hiện tượng không tách rời nhau, không cô lập mà chúng có liên hệ, quan hệ với nhau rất chặt chẽ. Chúng có thể quan hệ với nhau về mặt không gian, thời gian. Có thể giống nhau về nội dung hay hình thức, có thể trái ngược nhau, hoặc nhân quả của nhau.

Mỗi quan hệ, liên hệ của hiện thực khách quan đó được phản ánh vào trí óc, chúng được ghi lại trong ý thức, chứa đựng một nội dung “tư tưởng, khái niệm, qui luật, nguyên lý..v..v” nhất định. Những sự vật, hiện tượng và những mối quan hệ đó không mất đi, mà ghi lại, nhớ lại trong trí óc không tách biệt nhau, mà liên quan đến nhau theo từng nhóm, từng loại. Vì vậy, sự nhớ lại một sự vật, hiện tượng nào đó thường dẫn đến sự nhớ lại một sự vật hay một hiện tượng khác. Hiện tượng như vậy gọi là liên tưởng.

Do đó trong dạy học muốn hình thành khái niệm, qui luật, cách thức, biện pháp.vv. phải dựa vào các liên tưởng. Chẳng hạn, nhà tâm lý học Liên Xô cũ Ia. A Xamarin và các cộng sự đã xác định rằng: quá trình hình thành hệ thống tri thức đều dựa vào mối liên tưởng ở mức độ khác nhau:

Từ việc thành lập các liên tưởng riêng lẻ (liên tưởng cục bộ) và liên tưởng từng bộ phận trong hệ thống (tri thức và từng vấn đề tồn tại tách rời nhau), liên tưởng bên trong bộ môn (hệ thống tri thức của một môn học) cuối cùng liên tưởng giữa các bộ môn. Đó chính là mối liên tưởng các tài liệu của các môn học khác nhau.

2.1.2 Các loại liên tưởng trong dạy học

Trong dạy học người ta chia thành 4 loại liên tưởng:

- Liên tưởng khu vực: Loại liên tưởng này tương đối cô lập, chưa có mối quan hệ quan lại với nhau, chỉ mới có những kiến thức riêng lẻ từng sự vật hiện.

Ví dụ: quả cam, quả chanh, quả nho...v.v

- Liên tưởng biệt hệ: Đây là loại liên tưởng giữa các sự vật, hiện tượng, giữa các kiến thức trong một phạm vi hẹp.

Ví dụ: liên tưởng giữa kiến thức trong một bài, một chương, một phần của tài liệu học tập, như các nguyên tố á kim, kim loại, đơn chất, hợp chất.

- Liên tưởng nội hệ: Đó là mối liên tưởng kiến thức trong phạm vi một khoa học, một ngành nghề, một môn học.

Ví dụ: Tâm lý học đại cương: hoạt động, giao tiếp, tư duy, tình cảm, nhân cách...v.v.

- Liên tưởng liên môn: Đó là loại liên tưởng giữa những kiến thức các ngành khoa học có liên quan với nhau.

Ví dụ: Khái niệm phản ánh được xem xét trong Triết học, Tâm lý học, sinh lý học

Khái niệm hoạt động theo Sinh lý học: là sự tiêu hao năng lượng cơ bắp và tinh thần để thỏa mãn những nhu cầu của cơ thể.

Khái niệm hoạt động theo Triết học: là sự vận động của các sự vật hiện tượng trong thế giới khách quan.

Khái niệm hoạt động trong Tâm lý học: là mối quan hệ tác động qua lại giữa chủ thể (con người) và khách thể (thế giới khách quan) để tạo ra sản phẩm cả về phía thế giới và về phía chủ thể.

2.1.3 Nhận xét

2.1.3.1 Ưu điểm

- Phân loại được các liên tưởng được hình thành trong ý thức, trong vốn hiểu biết.
- Chỉ ra được mối liên hệ giữa các liên tưởng

Do đó dạy học phải hình thành lên mối liên tưởng giữa những tri thức cung cấp cho học sinh.

2.1.3.2 Nhược điểm

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

2.2 Thuyết Hành vi

2.2.1 Sự ra đời của thuyết Hành vi

Tâm lý học Hành vi ra đời vào năm 1913 với các lí do sau:

- Sự bế tắc của nền Tâm lý học khách quan, do đó tâm lý học Hành vi ra đời mong muốn khắc phục nền tâm lý học duy tâm chủ quan đang thịnh hành lúc bấy giờ.
- Ở Mỹ, nền công nghiệp phát triển mạnh đến mức cần phải có cơ sở khoa học để xem con người hoạt động như máy. Tâm lý học hành vi ra đời phục vụ cho tư tưởng đó.

2.2.2 Những quan điểm của Tâm lý học Hành vi

Người sáng lập ra Tâm lý học Hành vi là nhà Tâm lý học Watson, quan điểm như sau:

- Tâm lý học phải nghiên cứu cuộc sống thực của con người hàng ngày như lúc con người hoạt động, chơi cờ, chơi đá bóng. Nói cách khác là phải nghiên cứu cái gì chứa đựng trong công việc.
- Watson đưa ra một khái niệm “huyền thoại về tự do”, ông nói rằng con người đừng bàn cãi về chuyện tự do hay không. Ông khẳng định có hành vi tự do là có tự do. Ta nắm được hành vi của ta, điều khiển hành vi của ta là ta có tự do.
- Tâm lý học hành vi phải trở thành phòng thực nghiệm xã hội. Tức là phải đáp ứng được các yêu cầu xã hội.

Trên quan điểm này, năm 1913 Watson đưa ra cương lĩnh của Tâm lý học Hành vi và được công bố trong bài báo có tên là “Tâm lý học dưới con mắt của các nhà hành vi”. Cương lĩnh đó bao gồm các điểm sau:

- Tâm lý học hành vi không mô tả, không giảng giải các trạng thái ý thức mà quan tâm đến hành vi của tồn tại người (chú ý: tồn tại người chứ không phải là con người với tư cách là một chủ thể tích cực)
- Lập trường xuất phát của các nhà hành vi là quan sát các sự kiện này hay sự kiện khác của cơ thể, nhằm mục đích thích nghi với môi trường xung quanh (không phải con người thích nghi, mà có thể thích nghi với môi trường). Tâm lý học hành vi là một ngành thực nghiệm khách quan của các khoa học tự nhiên.
- Các sự kiện quan sát được lý giải theo nguyên tắc: Khi có một kích thích nào đó tác động vào cơ thể, tạo ra một phản ứng nhất định. Do đó mọi hành vi do cơ thể tạo ra đều thực hiện theo công thức:

S - R (Kích thích – Phản ứng)

Hành vi chỉ là những cử động bề ngoài, hoàn toàn không liên quan đến với ý thức được coi là cái bên trong.

Đối tượng của Tâm lý học là các hành vi đó. Các nhà tâm lý học Hành vi muốn Tâm lý học là một khoa học chính xác như các khoa học tự nhiên khác

- Nguyên tắc nghiên cứu của tâm lý học hành vi là nguyên tắc: “ Thử - sai”. Đây là một nguyên tắc lâu nay nghiên cứu trong tâm lý học động vật. Watson muốn loại trừ tâm lý học duy tâm với phương pháp nội quan – phương pháp sử dụng nhiều trong Tâm lý học động vật.

Ví dụ: Toocđai, nhà tâm lý học hành vi đã nghiên cứu hành vi của chuột, giống như PapLop nghiên cứu phản xạ có điều kiện ở chó. Thorndike thả chuột vào một cái lồng trong đó có bàn đạp và thức ăn. Nếu chuột vô tình đạp đúng vào bàn đạp thì thức ăn bật ra. Thorndike đã nghiên cứu hành vi này diễn ra như thế nào để lấy được thức ăn. Tìm xem bao nhiêu thời gian thì làm được việc đó và sự hình thành kỹ xảo sau khi hình thành lần đầu vào các hoàn cảnh mới.

Watson đề cho lý thuyết Hành vi là điều khiển hành vi. Toàn bộ sự điều khiển này dựa vào nguyên tắc: cứ có 1 trong 2 yếu tố thì tìm được yếu tố tương ứng thứ 2.

Ví dụ: Biết S1 thì tìm thấy R1 và nếu biết R2 thì tìm thấy S2

Thuyết hành vi chủ trương chỉ nghiên cứu hành vi là những cái cử động, có thể quan sát được. Hành vi được hiểu là các cử chỉ, động tác cụ thể của từng người để thích nghi với môi trường. Môi trường được hiểu là tổng thể các kích thích vật lý, kể cả tiếng nói. Hoàn toàn không cần nghiên cứu các trạng thái ý thức, đi đến không công nhận có tâm lý, có ý thức trong việc con người thích nghi với môi trường.

Với quan niệm về hành vi như là tổng các phản ứng (thậm trí cả ngôn ngữ cũng chỉ là phản ứng của các cơ quan từ bộ phận máy phát âm, còn tư duy thì coi là các phản ứng của các cơ quan này, nhưng không được phát ra ngoài. Với quan niệm như thế xem con người như một cái máy chứa đầy các phản ứng khi có các kích thích.

Vì vậy, chủ nghĩa hành vi của Watson được gọi là thuyết hành vi sinh lý học hay thuyết hành vi cổ điển.

Do thiếu sót trong thuyết Hành vi cổ điển là không nghiên cứu cái gì đã xảy ra giữa kích thích và phản ứng (S-R) mà xuất hiện chủ nghĩa hành vi mới, với đại diện tiêu biểu là Tolman và Heler.

Những người sáng lập ra thuyết hành vi mới cho rằng khoảng giữa kích thích và phản ứng có các yếu tố trung gian. Các yếu tố trung gian đó là lý lẽ, ý định, chương trình, hình ảnh, tri thức...v.v

Nhưng họ lại cho rằng các yếu tố trung gian này không quyết định mà phụ thuộc vào 2 yếu tố:

- + Một là: phụ thuộc vào có kích thích từ ngoài hay không, có nghĩa nếu không có kích thích thích thì không có hành vi. Vì thế ở đây có quyết định luận vật lý.

- + Hai là: Phụ thuộc vào chỗ ở thời điểm có kích thích có thể có nhu cầu hay không. ở đây có quyết định luận sinh vật.

Mặc dù chủ nghĩa hành vi mới có xem xét các yếu tố trung gian giữa kích thích và phản ứng nhưng các yếu tố này chỉ giữ vai trò phụ còn hoàn toàn hành vi phụ thuộc

vào kích thích, có nghĩa là nếu có S thì tìm được R tương ứng với S đó. Như vậy, rõ ràng chủ nghĩa Hành vi mới cũng chẳng có gì khác chủ nghĩa Hành vi cổ điển.

Dựa vào lí thuyết hành vi này, các nhà hành vi như Watson, Tooc-đai, Skinner đã tiến hành dạy động vật. Từ kết quả ở động vật họ xây dựng lí thuyết dạy người. Sở dĩ như vậy, bởi vì họ quan niệm dạy người cũng như dạy động vật. Sự học của con người và con vật như nhau. Đó là một quá trình sinh lí, chứ không phải là quá trình tâm lý. Vì thế họ chỉ quan tâm đến kích thích để tìm ra hành vi tương ứng mà không quan tâm đến điều kiện bên trong của dạy học (ví dụ: dạy học theo chương trình hóa của Skinner) để tạo ra các phản ứng phù hợp với kích thích đó.

Các nhà hành vi cho rằng sự học của con người và con vật có khác nhau, nhưng sự khác nhau đó chỉ là số lượng kích thích và phản ứng, hoặc tốc độ thành lập mối liên hệ giữa kích thích và phản ứng còn sự khác nhau về bản chất thì không được nêu ra.

Chẳng hạn, Tooc-đai cho rằng: Trí lực của con người chỉ là sự phát triển lâu dài, sự lớn lên về mặt số lượng những năng lực tâm lí của động vật.

2.2.3 Nhận xét

- Ưu điểm: Quan điểm của Tâm lý học Hành vi đã chống lại Tâm lý học duy tâm, phương pháp nội quan bằng tâm lí khoa học khách quan, phương pháp quan sát và thực nghiệm. Muốn xây dựng một nền tâm lí học khoa học khách quan. Xem hành vi là hiện tượng tâm lí của con người.

- Nhược điểm: Không thấy được nội dung tâm lí của hành vi, vì thế hiểu hành vi một cách duy tâm. Xem sự học của người cũng như động vật.

2.3 Thuyết Hoạt động

2.3.1 Sự ra đời của thuyết Hoạt động

Thuyết Hoạt động ra đời vào thế kỉ 20, các nhà tâm lí học muốn khắc phục những thiếu sót của tâm lí học hành vi và các trào lưu tâm lí học khác, để xây dựng một nền tâm lí học khoa học khách quan, trên cơ sở của triết học Mác- Lê nin

Phát triển quan điểm của C.Mác: “Cái tinh thần chẳng qua là cái vật chất được chuyển vào trong đầu mỗi người và được cải biến trong đó”(C.Mác và P.H Anghen, Toàn tập T15, NXBCTQG, Sự Thật, Hà nội 1994, tr38), Tâm lí học đã phát hiện ra phạm trù hoạt động, mở đầu bằng bài báo nổi tiếng của Vư-gôt-xki: “ Ý thức là vấn đề của lí thuyết hành vi”(1925) và tiếp theo là hàng loạt các công trình thực nghiệm, lí thuyết của các nhà tâm lí học Liên xô (cũ) khác như Leonchiev, Rubinxtein..đã khẳng định phạm trù hoạt động thực sự là phạm trù công cụ xây dựng tâm lý học hoạt động – Một nền tâm lí học thực sự khách quan.

2.3.2 Quan điểm của thuyết Hoạt động

Hoạt động có biểu hiện bề ngoài là hành vi, vì vậy phạm trù hoạt động và hành vi hỗ trợ cho nhau, đóng góp to lớn cho thành tựu của tâm lí học ở thế kỉ này. Phạm trù thứ nhất: Hành vi là bước mở đầu đặt tâm lí học vào quỹ đạo của tâm lí học khách quan và tạo điều kiện cho phạm trù thứ hai hoạt động xuất hiện. Tâm lí học hoạt động ra đời thực sự đưa tâm lí học trở thành một nền khoa học khách quan, là cơ sở khoa học đáng tin cậy của một nền giáo dục tiến bộ khoa học.

Hiện nay có nhiều khái niệm khác nhau về hoạt động. Theo A.N Leonchiev thì hoạt động được hiểu là tổ hợp các hành động của con người tác động vào khách thể nhằm mục đích thỏa mãn một nhu cầu nhất định và chính kết quả của hoạt động là sự cụ thể hóa nhu cầu của chủ thể.

Nói cách khác hoạt động là mối quan hệ tác động giữa chủ thể và khách thể bao gồm 2 quá trình: Đối tượng hóa (tức là quá trình chủ thể bộc lộ năng lực tâm lí của mình ra bên ngoài để tạo nên sản phẩm). Chủ thể hóa (là quá trình chủ thể lĩnh hội những đặc điểm, thuộc tính của đối tượng đưa nó vào trong kinh nghiệm bản thân – phát triển tâm lí)

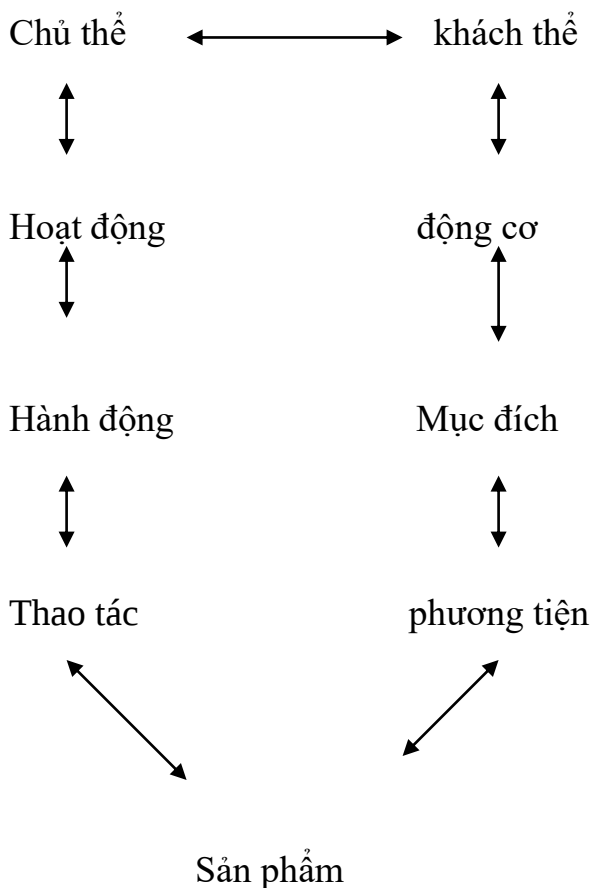
Như vậy, hoạt động của con người bao gồm các quá trình con người tác động vào khách thể (gọi là quá trình bên ngoài) và quá trình diễn ra ở trong đầu (tinh thần,

trí tuệ) gọi là quá trình bên trong. Như vậy, trong hoạt động bao gồm cả hành vi (bên ngoài) và tâm lí (bên trong), cả công việc chân tay lẫn công việc trí óc.

Từ việc phân tích khái niệm trên ta thấy hoạt động là phương thức tồn tại của con người, và cũng là nơi tâm lí được hình thành và phát triển.

Do đó, tâm lí, ý thức, nhân cách của con người do chính con người bằng hoạt động của bản thân mình mà tạo ra thông qua 2 quá trình.

Hoạt động có cấu trúc như sau:



Vậy hoạt động khác hành động như thế nào?

- Hành động là thành phần của hoạt động, có nghĩa là để tiến hành hoạt động người ta phải thực hiện một hệ thống hành động. Nhưng để tiến hành hành động thì phải thực hiện một hệ thống thao tác theo một trật tự nhất định.

- Động cơ của hoạt động là cái vì nó mà người ta hoạt động. đồng thời cũng là mục đích cuối cùng cần phải đạt được.
- Mục đích là biểu tượng về kết quả - cái mà người ta cần đạt được, cụ thể hóa sau quá trình hoạt động. Mục đích của hoạt động có thể chia thành mục đích bộ phận. Mỗi hành động là để đạt được mục đích bộ phận.
- Phương tiện là điều kiện bên trong và bên ngoài để tiến hành hành động, thao tác..v..v

*** Đặc điểm của hoạt động**

- Hoạt động bao giờ cũng có đối tượng: Đối tượng của hoạt động là cái mà con người hướng hoạt động tới nhằm biến đổi, chiếm lĩnh nó. Đối tượng của hoạt động nằm trong thế giới khách quan, nó có thể xuất hiện trước hoạt động hoặc có thể xuất hiện sau hoạt động mà hoạt động của con người phải đi tìm kiếm.

Ví dụ: đối tượng của hoạt động dạy là nhân cách của người học. Đối tượng của hoạt động học là tri thức.

- Hoạt động bao giờ cũng được thực hiện bởi chủ thể là con người (một hoặc nhiều người). Nhưng con người chỉ được coi là chủ thể của hoạt động khi họ có ý thức – chủ động, tích cực tác động vào đối tượng để biến đổi hoặc chiếm lĩnh nó.

- Hoạt động của con người là hoạt động có mục đích: Mục đích là biểu tượng về kết quả sẽ đạt được sau hoạt động. Mục đích trở thành động lực thôi thúc con người tiến hành hoạt động. Nó có tác dụng định hướng cho con người hoạt động và điều chỉnh hoạt động của mình. Mục đích sẽ được cụ thể hóa dần dần trong hoạt động của con người. vì thế, có thể xem mục đích như là cái mà hoạt động cần chiếm lĩnh.

Ví dụ: mục đích trong dạy học là tri thức, là kĩ năng, là thái độ mà người học cần chiếm lĩnh được trong từng bài học, từng môn học.

Trong bài dạy tính diện tích hình tam giác. Mục đích là người học nắm được công thức tính diện tích tam giác, có kĩ năng vận dụng vào giải quyết các bài tập

- Hoạt động của con người được vận hành theo nguyên tắc gián tiếp: trong quá trình con người tiến hành hoạt động họ luôn sử dụng các công cụ (công cụ lao động, ngôn ngữ) để tác động vào đối tượng.

Ví dụ: trong hoạt động dạy học: người giáo viên sử dụng ngôn ngữ (nói và viết), các phương tiện dạy học để tổ chức các hoạt động giúp người học chiếm lĩnh được tri thức bài học.

Công cụ mà con người sử dụng trong hoạt động có thể công cụ vật chất hoạt công cụ tinh thần – tâm lý, ý thức. Nhờ tính chất sử dụng công cụ này mà làm cho tâm lý của con người khác xa về chất so với con vật. Nói một cách cụ thể là hoạt động của con người khác xa về chất so với hành vi bản năng của con vật. Vì vậy, Vur-gôt-xki đã nói nhờ tính gián tiếp trong hoạt động của con người mà xác định được chức năng tâm lý cao cấp của con người.

2.3.3 Phương pháp tiếp cận hoạt động và vận dụng vào dạy học.

- Vận dụng lí thuyết hoạt động vào việc nghiên cứu, lí giải sự hình thành và phát triển tâm lí người được gọi là phương pháp tiếp cận hoạt động.

Phương pháp tiếp cận hoạt động dựa trên những nguyên tắc sau:

+ Tâm lý, ý thức con người được nảy sinh, hình thành và phát triển bởi hoạt động. Hoạt động được xem như là qui luật chung của sự hình thành tâm lí người.

+ Hoạt động vừa tạo ra tâm lí, vừa sử dụng tâm lí là điều kiện phương tiện của hoạt động. Vì thế khi nói đến hoạt động thì bao gồm những điều kiện bên ngoài (công cụ, khách thể) và những điều kiện bên trong (tâm lí, ý thức) Những điều kiện bên ngoài và bên trong phải thống nhất, kết hợp với nhau một cách chặt chẽ thì hoạt động mới có kết quả.

+ Tất cả các quá trình, các thuộc tính tâm lí, kể cả ý thức cả con người đều phải xem xét nó trong hoạt động và giao tiếp.

- Vận dụng lí thuyết hoạt động vào dạy học và học tập.

+ Trước hết phải quan niệm hoạt động dạy và hoạt động học là hoạt động của thầy và trò.

Hoạt động dạy thực hiện cơ chế di sản xã hội: có nghĩa là người dạy tổ chức cho người học hoạt động với các sự vật, hiện tượng để lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo.

Để tổ chức hoạt động học tốt, người dạy phải biết được quá trình tìm kiếm tri thức của nhân loại như thế nào mà tổ chức cho người học làm theo con đường tìm kiếm của nhân loại.

Hoạt động học là hoạt động của người học nhằm thay đổi bản thân. Vì thế để thực hiện hoạt động học, người học sinh phải thực hiện các hành động giống như các nhà khoa học đã tìm kiếm kiến thức đó.

Hai hoạt động này phải thống nhất với nhau. Vì thế Menchinxkia viết: Hai hoạt động thầy và trò là hai mặt của hoạt động. Đa-vư-dov cũng cho rằng: các hoạt động dạy và học là hoạt động cùng nhau của thầy và trò.

Như vậy vận dụng phương pháp tiếp cận hoạt động là phải làm rõ thầy và trò là chủ thể của hoạt động dạy và hoạt động học là làm sao thầy và trò đều thực hiện một mục đích phát triển nhân cách cho học sinh.

2.4 Thuyết hình thành hành động trí tuệ theo giai đoạn

2.4.1 Quan điểm của thuyết hình thành hành động trí tuệ theo giai đoạn.

- Xem sự học như là sự thực hiện một hệ thống hành động nhất định. Sự thực hiện một hệ thống hành động như thế dẫn đến việc học sinh nắm vững những tri thức mới, kỹ năng mới. P.Ia Ganperin viết: “Bất cứ hoạt động nào được gọi là sự học, nếu như kết quả của nó là những tri thức mới, kỹ năng mới, hoặc những tri thức và kỹ năng trước có bản chất mới được hình thành thành ở người thực hiện những hoạt động này”

Như vậy hoạt động học là kiểu hoạt động được cấu tạo từ hệ thống hành động, và được thống nhất với nhau bằng động cơ để đạt được mục đích của hoạt động học.

Vì thế để hiểu bản chất của sự học phải nghiên cứu và phân tích hoạt động học mà học sinh thực hiện những hoạt động này để giải quyết những nhiệm vụ học tập.

Nhưng hoạt động học được cấu tạo bởi hành động học. Hành động là đơn vị phân tích của hoạt động. vì thế nội dung chủ yếu của lí thuyết này xem xét cấu trúc, chức năng, nội dung của từng hành động.

2.4.2 Thành phần cấu trúc và chức năng của hành động

Bất cứ hành động nào của con người cũng có một mục đích xác định. Mục đích này được xác định trên một cơ sở một động cơ nào đó hướng lên một đối tượng nhất định. Đối tượng đó có thể là đối tượng vật chất hay tinh thần. Hành động được chủ thể thực hiện (theo hình thức bên trong hay bên ngoài) chứa đựng tất cả những tri thức hay một số tri thức cần thiết và những điều kiện của hành động.

Bất cứ hành động nào cũng bao gồm các thao tác được chủ thể thực hiện theo một trật tự nhất định, phù hợp với qui luật thực hiện nó. Sự thực hiện liên tục các thao tác tạo nên quá trình thực hiện hành động.

Tóm lại, trong lí thuyết này xem hành động được cấu tạo từ các thành phần sau: Động cơ, mục đích, điều kiện và thao tác của hành động.

Trong lí thuyết này: Hình ảnh của hành động, và hình ảnh của môi trường hành động phải thống nhất, tạo thành các yếu tố cấu trúc của hành động. Trên cơ sở các yếu tố này hành động được điều khiển và các yếu tố này trở thành cơ sở định hướng của hành động.

- Hình ảnh của môi trường: Đó là những điều kiện khách quan cần thiết để thực hiện hành động. Những điều kiện này tồn tại một cách độc lập không phụ thuộc vào chủ thể hành động.

Ví dụ: ví dụ khi tính chiều cao của Kim tự tháp con người đã lợi dụng chiều cao của bóng nắng từ đó tính theo công thức tam giác đồng dạng để suy ra chiều cao của kim tự tháp. Các công thức tính tam giác đồng dạng tồn tại một cách khách quan, chiều cao của bóng nắng cũng tồn tại một cách khách quan. Nếu con người nhận thức được về nó, vận dụng nó vào để tính thì giải được bài toán nếu không nhận thức được về nó sẽ giải sai.

Hệ thống các điều kiện khách quan của hành động được xác định bởi:

+ Những đặc điểm của mục đích và đối tượng của hành động.

+ Tính chất và trật tự thực hiện các thao tác của hành động đó.

+ Đặc điểm của công cụ, phương tiện để thực hiện hành động..v..v

- Hình ảnh của hành động: Đó là những điều kiện khách quan cần thiết mà chủ thể ý thức được, dựa vào các điều kiện này chủ thể định hướng để tiến hành hành động. Vì thế hình ảnh của hành động mang tính chất chủ quan. Nói như thế có nghĩa là chủ thể có ý thức đầy đủ hoặc không đầy đủ những điều kiện khách quan cần thiết của hành động.

- Khi chủ thể ý thức đầy đủ các điều kiện khách quan cần thiết của hành động, tức là hình ảnh của hành động và hình ảnh của môi trường thống nhất tạo nên cơ sở định hướng của hành động, điều khiển hành động.

- Vậy cơ sở định hướng của hành động là những điều kiện của hành động mà chủ thể dựa trên những điều kiện ấy để thực hiện hành động.

- Như vậy, cơ sở định hướng có thể phù hợp với những điều kiện khách quan và cũng có thể không phù hợp với điều kiện khách quan. Thường chủ thể chỉ dựa vào một phần điều kiện khách quan hoặc đưa ra những điều khác do đó chủ thể gặp khó khăn trong hành động.

- Một hành động có thể phân làm ra 3 phần: phần định hướng; phần thực hiện và phần kiểm tra. Ganperin viết: “Trong mỗi hành động của con người có phần định hướng, phần thực hiện, phần kiểm tra”

- Mỗi phần của hành động có những chức năng nhất định:

+ Phần định hướng của hành động bao gồm những điều kiện khách quan cần thiết để thực hiện hành động nào đó có hiệu quả.

+ Phần thực hiện tạo nên sự biến đổi nào đó trong đối tượng của hành động. Đối tượng này có thể đối tượng vật chất hoặc đối tượng tinh thần.

+ Phần kiểm tra: Là sự theo dõi quá trình hành động đối chiếu kết quả của hành động với mục đích của nó.

Những hành động khác nhau thì các thành phần của hành động ở các mức độ phức tạp, khối lượng khác nhau nhưng bất cứ hành động nào của con người cũng gồm 3 phần trên, nếu thiếu một trong 3 phần đó thì hành động sẽ không được thực hiện.

Vì thế. Một hành động của con người có thể xem như là một hệ thống điều khiển nhỏ, bao gồm:

- + Cơ quan điều khiển: phần định hướng
- + Cơ quan thực hiện: Phần thực hiện
- + Cơ quan điều chỉnh, theo dõi: Phần kiểm tra

2.4.3 Những tính chất của hành động

Ganperin đã viết: “Hành động của con người bao giờ cũng diễn ra mức độ này hay khác: Mức độ khái quát khác nhau; diễn ra các thao tác đầy đủ và sáng tỏ khác nhau” (P.Ia Ganperin 1965 trang 10)

Như vậy, bất cứ hành động nào của chủ thể được hình thành cũng có thể được mô tả bằng cách chỉ ra các mức độ, tính chất cơ bản của nó. Những tính chất (thông số) của hành động đó là:

- + Hình thức của hành động
- + Tính khái quát của hành động
- + Tính đầy đủ của hành động
- + Tính nắm vững của hành động
- Hình thức của hành động biểu thị mức độ chủ thể tiếp nhận (hình thành) hành động. Sự thay đổi hành động trên con đường biến đổi hành động từ ngoài vào trong. Đầu tiên hành động có các hình thức vật chất, sau hành động có hình thức ngôn ngữ bên ngoài và cuối cùng hành động có hình thức trí tuệ. Ngoài ra Ganperin còn đưa ra hình thức vật chất hóa là hình thức trung gian giữa hình thức vật chất và hình thức ngôn ngữ bên ngoài và hình thức trí tuệ (ngôn ngữ bên trong).

- Hình thức vật chất và hình thức vật chất hóa là hình thức xuất phát. Đặc điểm của hình thức này là đối tượng của hành động được giới thiệu cho học sinh dưới dạng cụ thể hoặc mô hình, sơ đồ, hình vẽ thay thế đối tượng cụ thể. Hành động được thực hiện như là sự biến đổi thực tế. Ví dụ hành động đo, hành động đếm các đối tượng.

- Hình thức vật chất và vật chất hóa cho phép mở nội dung của hành động, các thao tác và tính liên tục thực hiện các thao tác này cũng như sự kiểm tra việc thực hiện các thao tác ấy được bộc lộ ra ngoài một cách khách quan. Vì thế, có thể theo dõi dễ dàng quá trình thực hiện hành động.

- + Hình thức ngôn ngữ bên ngoài của hành động là hình thức đối tượng của hành động được giới thiệu trong dạng ngôn ngữ nói và viết. Quá trình biến đổi trong hình thức suy luận bằng lời nói, chữ viết. Trong hình thức này hành động đã mang tính chất lí luận, khái quát nhưng quá trình thực hiện hành động vẫn biểu lộ ra ngoài, vì thế vẫn có thể kiểm tra theo dõi một cách khách quan.

- + Hình thức trí tuệ của hành động là hình thức thực hiện trong bản thân. Việc thực hiện các thao tác của hành động không bộc lộ ra ngoài. Đối tượng của hành động là các biểu tượng, khái niệm. Sự biến đổi các đối tượng của hành động được diễn ra trong đầu, vì thế khó có thể theo dõi, kiểm tra hành động.

Nhưng hành động ở hình thức này thì đã được khái quát, tinh giản các thao tác thừa và hành động được ngắn gọn, trở thành hành động trí tuệ và hành động từ ngoài đã thực sự được chuyển vào trong.

- Tính khái quát của hành động biểu thị mức độ tách những thuộc tính bản chất của đối tượng khỏi những thuộc tính không bản chất, thứ yếu, để thực hiện hành động.
- Tính đầy đủ của hành động biểu thị mức độ tinh giản các thao tác thực hiện và hành động trở nên ngắn gọn
- Hành động lúc đầu có nhiều thao tác thừa, chưa tinh giản được các thao tác không cần thiết. Hành động càng về sau càng được ngắn gọn hơn, lược giản được nhiều động tác thừa không cần thiết.

- Tính nắm vững của hành động biểu thị hành động dễ dàng hoàn thành, mức độ tự động hóa và tốc độ thực hiện hành động được nâng lên.
- Lúc đầu thực hiện hành động chậm có sự tham gia của ý thức trong các khâu của hành động. Về sau sự tham gia của ý thức giảm dần, hành động trở nên tự động hóa và việc thực hiện hành động nhanh và dễ dàng hơn.
- Bốn tính chất được xem xét trên được coi là những tính chất cơ bản của hành động, bởi vì bất cứ hành động nào cũng có những tính chất đó và những tính chất này độc lập, không phụ thuộc vào nhau.
- Ngoài 4 tính chất trên hành động còn có những tính chất thứ yếu nữa như tính thông minh, tính ý thức..v..v
- Tính thông minh của hành động được xác định bởi khả năng chủ thể vận dụng các điều kiện để hoàn thành hành động. Nếu chủ thể vận dụng đầy đủ các điều kiện và các điều kiện đó có tính khái quát thì chủ thể thông minh hành động hơn. Vì thế tính thông minh của hành động phụ thuộc vào:
 - + Nội dung cơ sở định hướng của hành động, tức là những điều kiện khách quan cần thiết để hành động mà chủ thể ý thức được.
 - + Tính khái quát của hành động. Hành động càng khái quát bao nhiêu thì người học càng nắm vững logic thực hiện hành động bấy nhiêu.
- Tính ý thức của hành động tạo cho chủ thể khả năng không chỉ thực hiện hành động đúng mà còn chỉ cơ sở của việc thực hiện hành động tức là con người hiểu được tại sao mình làm như thế.
- Tính trừu tượng của hành động, tạo khả năng hoàn thành hành động một cách khái quát, không dựa vào nội dung cảm tính của đối tượng. Tính trừu tượng là kết quả của sự biến đổi hành động, đưa các yếu tố của hành động vào hình thức trí tuệ.
- Ở đây đối tượng của hành động nội dung cơ sở định hướng của hành động, mục đích của hành động đều được giới thiệu trong hình thức khái niệm.

- Tính vững bền của hành động được biểu thị ở khả năng hoàn thành hành động một thời gian xác định, là kết quả của tính khái quát hóa và tự động hóa.

2.4.4. Các kiểu cơ sở định hướng của hành động

Theo chức năng của hành động thì bất cứ hành động nào cũng có ba bộ phận: Phần định hướng, phần thực hiện, phần kiểm tra.

Sự nghiên cứu đã chỉ ra rằng phần định hướng đóng vai trò quyết định tốc độ và chất lượng thực hiện hành động.

Phần định hướng giúp chủ thể:

- + Xây dựng đúng đắn và hợp lí bộ phận thực hiện có nghĩa là nội dung cơ sở định hướng cần phải tính toán đầy đủ các điều kiện cần thiết khách quan để góp phần xây dựng bộ phận thực hiện đúng đắn hợp lí.
- + Cung cấp sự lựa chọn một cách hợp lí khả năng thực hiện.

Tóm lại, phần định hướng không chỉ giúp cho việc thực hiện hành động đúng đắn, mà còn giúp cho việc lựa chọn những khả năng thực hiện hành động một cách đúng đắn, có hiệu quả.

Để phần định hướng thực hiện được chức năng điều khiển của mình thì phải dựa vào cơ sở định hướng của hành động. Vì thế hình thành cơ sở định hướng của hành động cho học sinh là một việc làm hết sức cần thiết và quan trọng trong quá trình hình thành hành động cho học sinh.

Sự nghiên cứu đã cho biết cơ sở định hướng không phụ thuộc vào hình thức của hành động mà phụ thuộc vào mức độ khái quát của tri thức có trong cơ sở định hướng, vào tính đầy đủ của những điều kiện khách quan cần thiết của hành động; phụ thuộc vào sự tiếp nhận cơ sở định hướng của chủ thể hành động bằng cách nào, phương pháp nào.

Như vậy một cơ sở định hướng có thể:

- + xét về mặt đầy đủ: Cơ sở định hướng của hành động có thể đầy đủ, thừa hay thiếu.

- + Xét về mặt khái quát: Cơ sở định hướng có thể giới thiệu cho học sinh trong trường hợp cụ thể, nhưng cũng có thể giới thiệu trong trường hợp chung, khái quát.
- + Xét về mặt tiếp nhận: Có thể được học sinh tiếp nhận cơ sở định hướng một cách độc lập hay thụ động, cho sẵn.

Căn cứ vào ba mặt trên người ta có thể phân ra 8 kiểu cơ sở định hướng có thể hình thành ở học sinh:

- + Kiểu 1: có đặc điểm là các thành phần của cơ sở định hướng không đầy đủ, lại được giới thiệu trong trường hợp riêng cụ thể, được tiếp nhận bằng phương pháp độc lập, nhưng bằng cách làm thử một cách mù quáng, thiếu cơ sở khoa học.

Vì cơ sở định hướng như thế nên hành động diễn ra chậm chạp, số lượng sai sót nhiều.

- + Kiểu 2: Có đặc điểm là các điều kiện cần thiết để tiến hành hành động giới thiệu cho học sinh đầy đủ, nhưng lại ở trong một số trường hợp cụ thể mà phương pháp tiếp nhận cơ sở định hướng một cách thụ động, bằng cách giáo viên cho sẵn.

Dựa trên cơ sở định hướng này, hành động diễn ra nhanh, sai lầm phạm phải ít nhưng phạm vi di chuyển hành động từ dạng này sang dạng khác bị hạn chế. Vì hành động được giới thiệu trong trường hợp cụ thể..

- + Kiểu 3: Có đặc điểm là nội dung cơ sở định hướng giới thiệu đầy đủ trong dạng khái quát, mà chủ thể tiếp nhận nó một cách độc lập.

Nhờ cơ sở định hướng như vậy mà hành động được tiến hành nhanh, sai lầm mắc phải ít, hành động được hình thành bền vững, sự di chuyển từ hành động này sang hành động khác dễ dàng.

Kiểu cơ sở định hướng 1 và 3 đều giống nhau ở phương pháp tiếp nhận độc lập. Nhưng sự tiếp nhận ở kiểu 1 và bằng phương pháp thử sai còn kiểu thứ 3 với sự giúp đỡ của dạy học, học sinh tự phát hiện, tìm kiếm các cơ sở định hướng một cách độc lập. Do đó, trong trường hợp này học sinh chẳng những hành động đúng nhanh mà còn sáng tạo nữa.

- + Kiểu 4: Có đặc điểm là có cơ sở định hướng có tính khái quát, đầy đủ, nhưng không phải là học sinh độc lập tìm kiếm mà giáo viên bày sẵn cho học sinh. Vì thế tính bền vững và khả năng sáng tạo của chủ thể bị hạn chế.
- + Kiểu thứ 5: Khác kiểu thứ 4 là cơ sở định hướng được giới thiệu mặc dù khái quát, nhưng lại không đầy đủ để thực hiện trong mọi trường hợp. Vì thế hành động có thể tiến hành được trong trường hợp này nhưng ở trường hợp khác lại khó khăn.
- + Kiểu thứ 6: Có đặc điểm là các điều kiện của cơ sở định hướng mang tính khái quát nhưng lại không đầy đủ để thực hiện trong mọi trường hợp mặc dù phương pháp tiếp nhận độc lập. Vì thế kiểu thứ 6 cũng giống kiểu thứ 5 ở chỗ khi giải quyết một nhiệm vụ nào đó trong một lĩnh vực có thể đưa đến kết quả đúng, nhưng nhiệm vụ khác cũng trong lĩnh vực đó lại gặp sai lầm, khó khăn.
- + Kiểu thứ 7: Có đặc điểm là cơ sở định hướng giới thiệu đầy đủ phương pháp tiếp nhận độc lập nhưng lại trong trường hợp riêng, cụ thể.
- + Kiểu thứ 8: Khác kiểu thứ 7 là cơ sở định hướng được giới thiệu không đầy đủ, phương pháp tiếp nhận thụ động. Do đó hành động dựa trên cơ sở định hướng này thường mắc sai lầm khi thực hiện.

Tóm lại: Trong 8 kiểu có cơ sở định hướng được phân tích trên thì rõ ràng cơ sở định hướng kiểu thứ 3 là có ưu việt hơn cả. Vì thế trong dạy học cần cố gắng hình thành kiểu cơ sở định hướng này để thành động của học sinh đỡ mắc sai lầm.

Các kiểu cơ sở định hướng	Tính khái quát	Tính đầy đủ	Phương pháp tiếp nhận
1	Cụ thể	Không đầy đủ	Độc lập
2	Cụ thể	Đầy đủ	Độc lập
3	Khái quát	Đầy đủ	Độc lập
4	Khái quát	Đầy đủ	Độc lập
5	Khái quát	Không đầy đủ	Độc lập

6	Khái quát	Không đầy đủ	Độc lập
7	Cụ thể	Đầy đủ	Độc lập
8	Cụ thể	Không đầy đủ	Cho sẵn

2.4.4 Những giai đoạn hành động trí tuệ

Chỉ trên cơ sở hiểu biết cấu trúc, chức năng và những tính chất cơ bản của hành động, chúng ta mới có thể mô hình hóa các kiểu hoạt động nhận thức. Hành động trước khi trở thành hành động trí tuệ mang tính chất khái quát, ngắn gọn và nắm vững thì phải diễn ra qua trạng thái chuyển tiếp tức là hành động diễn ra qua một số giai đoạn nhất định. Mỗi giai đoạn được xác định bởi mức độ những tính chất cơ bản của hành động. sự chuyển từ giai đoạn này sang giai đoạn khác tức là các tính chất cơ bản thay đổi và có những mức độ khác nhau.

Lí thuyết hình thành hành động trí tuệ đã nêu ra 5 giai đoạn của quá trình chuyển hành động từ ngoài vào trong thành hành động trí tuệ. Những giai đoạn đó là:

+ Giai đoạn 1: Xây dựng cơ sở định hướng của hành động. Ở giai đoạn này học sinh chưa hành động nhưng giáo viên giúp học sinh hiểu mục đích, đối tượng và những điều kiện cần thiết của hành động mà khi tiến hành hành động học sinh phải định hướng vào. Đây là giai đoạn làm quen sơ bộ với hành động và các điều kiện thực hiện nó. Giai đoạn này có ý nghĩa cực kỳ quan trọng bởi vì dựa vào cơ sở định hướng đúng đắn, đầy đủ này học sinh mới hành động có kết quả được.

+ Giai đoạn 2: Hành động có hình thức vật chất hay vật chất hóa, có nghĩa là đối tượng của hành động lúc này là một vật cụ thể hay mô hình sơ đồ thay thế vật cụ thể. Ở giai đoạn này học sinh đã bắt đầu hành động nhưng hành động với các đối tượng cụ thể hoặc mô hình, sơ đồ thay thế đối tượng cụ thể. Do đó hành động diễn ra ở bên ngoài chậm và nhiều thao tác thừa. Hành động có tính chất mở rộng, chưa ngắn gọn và sự tham gia ý thức còn nhiều.

Nhưng chúng ta có thể theo dõi, kiểm tra quá trình hành động một cách dễ dàng.

+ Giai đoạn 3: Ở giai đoạn này hành động có hình thức ngôn ngữ bên ngoài. Tất cả đối tượng, điều kiện, quá trình thực hiện hành động đều được mô tả, diễn đạt bởi ngôn ngữ nói và viết. Vì thế hành động đã khái quát hơn, nhưng vẫn chưa được tự động hóa, bởi ý thức còn tham gia nhiều khâu của hành động.

+ Giai đoạn 4: Hành động có hình thức ngôn ngữ nói thầm. Ở giai đoạn này là bước trung gian chuyển từ hành động có hình thức ngôn ngữ bên ngoài thành hành động có hình thức bên trong. Vì thế hành động ở giai đoạn này diễn ra nhanh và đã có rút ngắn gọn, sự tham gia của ý thức cũng giảm.

+ Giai đoạn 5: Hành động có hình thức ngôn ngữ bên trong. Đây là giai đoạn hành động diễn ra trong đầu, mang tính chất khái quát, chủ thể đã nắm vững hành động đã mang tính tự động hóa. ở giai đoạn này hành động thực sự đã được chuyển vào trong mang hình thức trí tuệ.

Như vậy, việc hình thành hành động trí tuệ, thực chất là việc chuyển hành động từ ngoài vào trong. Sự chuyển từ ngoài vào trong diễn ra các hành động có những hình và tính chất khác nhau. Vì thế có thể xem các mức độ tính chất của hành động là thông số để xác định các giai đoạn của hành động.

Ngoài 5 giai đoạn trên, sau này Ganperin còn nêu thêm một giai đoạn nữa. Nhiệm vụ của giai đoạn này là tạo nên động cơ học tập của học sinh.

Giai đoạn này rất cần thiết, bởi vì quá trình học tập chỉ có kết quả nếu người học có động cơ học tập đúng đắn. Chính nhờ có động cơ học tập mới làm cho quá trình học tập tích cực, khắc phục những khó khăn, trở ngại trong quá trình học.

CHƯƠNG 3: HOẠT ĐỘNG DẠY VÀ HOẠT ĐỘNG HỌC

3.1 Bản chất của sự học và các mức độ học

3.1.1 Bản chất của sự học

Trong quá trình sống và hoạt động của trẻ, những hành vi và hoạt động của chúng được thay đổi. Sự thay đổi hành vi và hoạt động đó chính là do trẻ học. Vậy bản chất của sự học là gì?

Ví dụ: trẻ chưa biết sử dụng đũa, thìa trong lúc ăn, được người lớn hướng dẫn và sau nhiều lần tập trẻ đã có thể dùng thìa để xúc, dùng đũa để gấp – trẻ biết sử dụng công cụ

Một học sinh chưa biết hiện tượng nguyệt thực. Nhờ đọc sách và nghe thầy cô giảng đã biết hiện tượng này – ta nói học sinh đã học được kiến thức về vấn đề này.

Như vậy, học là sự thay đổi hành vi và hoạt động để đạt được mục đích đã định.

Ví dụ 1 nhờ học mà từ chỗ chưa biết sử dụng đũa thìa đến lúc biết sử dụng, các thao tác được hoàn thiện dần đến lúc thành thục.

Ví dụ 2: ở ví dụ này học sinh nhờ có học mà hiểu biết được mở mang – hoạt động nhận thức được thay đổi.

Nhưng vấn đề đặt ra là có phải bất cứ sự thay đổi hành vi và hoạt động nào cũng được gọi là học hay không? Tất nhiên là không phải, bởi vì có sự thay đổi hoạt động và hành vi không làm cho ta hiểu biết thêm gì. Ví dụ đầu giờ nghe giảng tốt đến cuối giờ nghe không tốt. như vậy hoạt động tri giác nghe thay đổi nhưng không phải là sự học, mà sự thay đổi này là do cơ thể mệt mỏi.

Chỉ sự thay đổi hoạt động và hành vi nào đó, do luyện tập mới có thể được gọi là học được. Hoạt động trước là có cơ sở cho hoạt động sau. Hoạt động sau là hoàn thiện hoạt động trước. Sự thay đổi như thế mới gọi là học.

Ví dụ: Một học sinh bắt đầu tập viết. Lúc đầu thao tác cầm bút và đưa bút khó khăn vụng về, nhưng nhờ tập luyện viết nhiều, hoạt động cầm bút, đưa bút đã thay đổi làm cho chữ viết đẹp hơn và nhanh hơn.

Sự học hiểu như trên có cả ở người và động vật nhưng về bản chất sự học ở người khác xa sự học ở con vật:

+ Sự học ở con người là sự thay đổi hoạt động và hành vi do luyện tập. Nghĩa là sự học đó có mục đích, có ý thức. Sự thay đổi này chẳng những thay đổi những động tác bề ngoài của hoạt động và hành vi mà còn thay đổi cả điều kiện bên trong của hoạt động và hành vi. Bởi vì sự học của con người chính là sự lĩnh hội nền văn hóa xã hội, sự chuyển những năng lực, trí tuệ của loài người thành của bản thân.

+ Sự học của con vật hoàn toàn khác, đó là sự bắt chước của cơ thể để thích nghi với môi trường sống thay đổi. Do đó sự thay đổi này chỉ là sự thay đổi bề ngoài của hoạt động và hành vi mà thôi.

+ Sự học của con người là một hoạt động phức tạp và có nhiều mức độ khác nhau.

3.1.2 Các mức độ của sự học

- Mức độ cảm giác vận động: Đây là mức độ đầu tiên của sự học.

Mức độ cảm giác là mức độ có được những hình ảnh tri giác khác nhau, cũng như sự nhận lại, nhớ lại các hình ảnh đó.

Mức độ vận động là mức độ diễn ra sự lựa chọn thống nhất, phân hóa, tổng hợp, hệ thống các hành động.

Sự phối hợp hai mức độ này tạo nên chương trình vận động. Kết quả sự học ở mức độ này thể hiện các hình thức kỹ năng, kỹ xảo cảm giác, kỹ năng kỹ xảo vận động và kỹ năng kỹ xảo cảm giác vận động.

- Mức độ nhận thức: Đây là mức độ cao của sự học. Ở mức độ này những quá trình tri giác, phân tích, lựa chọn, khái quát hóa, củng cố những thuộc tính cơ bản, những mối liên hệ bản chất của đối tượng. Những hành động phù hợp với các thuộc tính và mối liên hệ trên được hình thành ở mức độ này. Sự học ở mức độ này được

tiến hành trên cơ sở quan sát, tư duy, tự kiểm tra và nó được điều khiển bởi mục đích, nhiệm vụ được đặt ra một cách có ý thức.

- Sự tách ra các mức độ học là để xem xét và nghiên cứu. Thực chất hai mức độ này gắn bó với nhau. Mức độ sau được hình thành và phát triển nhờ mức độ trước, và hoàn thiện mức độ trước. Mức độ trước là cơ sở là tiền đề để có mức độ sau.

3.2 Hoạt động dạy

3.2.1 Khái niệm về hoạt động dạy

- Giáo dục là một quá trình biến năng lực của loài người thành năng lực của thể hệ trẻ.

Muốn biến được năng lực của loài người thành năng lực của thể hệ trẻ thì trẻ phải hoạt động, nhưng trẻ không thể tự hoạt động được mà phải có sự giúp của người đi trước.

Hoạt động của người đi trước giúp trẻ hoạt động với nền văn hóa xã hội để chiếm lĩnh được nền văn hóa của nhân loại – gọi là hoạt động dạy. Nhưng hiện nay có nhiều quan niệm khác nhau về hoạt động dạy.

- Những quan niệm khác nhau về dạy học:
 - + Dạy học là một quá trình truyền đạt
 - + Dạy học là một quá trình tác động qua lại giữa giáo viên và học sinh
 - + Dạy học là một quá trình điều khiển.
- Tóm lại, Hoạt động dạy là hoạt động của người lớn tổ chức, điều khiển hoạt động của trẻ nhằm giúp trẻ lĩnh hội nền văn hóa xã hội, tạo ra sự phát triển tâm lý, hình thành nhân cách của chúng.
- Phân biệt dạy hàng ngày và dạy trong nhà trường:

Tất cả người đi trước có kinh nghiệm có thể đều thực hiện được việc dạy. Ví dụ cha mẹ dạy con cái việc nhà, trẻ đi học hát ở lớp về dạy cho em ..v.v. Từ nhỏ ta dạy trẻ cách ăn, nói, đi đứng và cách cư xử. Cách dạy đó, mang lại cho trẻ sự hiểu biết thông thường, để trẻ thích ứng với cuộc sống hàng ngày. Còn những tri thức khoa học,

những năng lực con người ở mức độ cao hơn thì trẻ được đào tạo một cách hệ thống, bài bản ở trong các nhà trường.

Thực chất của việc dạy học là không phải tạo ra những tri thức mới mà giúp trẻ tái tạo lại tri thức của loài người.

Như vậy, dạy học tuy không có chức năng sáng tạo ra tri thức mới nhưng thầy giáo với tư cách là chủ thể của hoạt động dạy buộc phải đưa tri thức của nhân loại vào hoạt động dạy như là một công cụ, phương tiện để tổ chức cho học sinh hình thành tri thức ấy một lần nữa, nghĩa là giúp học sinh tìm kiếm tri thức như loài người tìm kiếm tri thức ấy.

Tóm lại, khi tiến hành dạy chủ thể hoạt động dạy không nhằm phát triển bản thân mà phát triển người học – sự phát triển trí tuệ, nhân cách của người học chính là đối tượng của hoạt động dạy.

3.2.2 Những yêu cầu của hoạt động dạy

Để hoạt động dạy là một quá trình điều khiển hoạt động học thì hoạt động dạy phải tuân theo những yêu cầu sau:

- Xác đích của hoạt động dạy: Mục đích của hoạt động dạy là biểu tượng về kết quả cần phải đạt được sau quá trình dạy học. Vì thế mục đích dạy học là xác định trước những biến đổi gì trong nhận thức và nhân cách của học sinh trong quá trình dạy.
- Nhưng để dạy học được định hướng cụ thể thì người ta phải phân tích mục đích dạy, có nghĩa là cần xác định các mức độ người học cần phải nắm được trong từng giai đoạn dạy học. Mỗi giai đoạn dạy học người học sinh cần đạt được cái gì về nhận thức và nhân cách. Cái đó cần phải cụ thể trong nhiệm vụ học tập mà người học sinh phải thực hiện. Dạy học là tổ chức, điều khiển hoạt động học tích cực của người học để hoàn thành những nhiệm vụ này. Nếu dạy học thiếu xác định được những nhiệm vụ cụ thể thì khó có thể đánh giá được hiệu quả của dạy học.

- Giả sử mục đích của dạy học là làm cho người học nắm vững hệ thống khái niệm của môn học. Nhưng việc nắm vững hệ thống môn học cũng có thể ở nhiều mức độ khác nhau:

- + Nắm vững cũng có thể ở mức độ nhớ được các khái niệm, các định lí, các qui luật.
- + Nắm vững cũng có thể ở mức độ hiểu các khái niệm, định luật và vận dụng nó vào giải quyết các trường hợp thực tế.
- + Nắm vững cũng có thể ở mức độ hiểu các khái niệm, các qui luật mà dựa vào đó để suy luận, tìm kiếm những tri thức mới, khái niệm mới..v.v

Như vậy, việc nắm vững hệ thống tri thức, giáo viên có thể đề ra những nhiệm vụ khác nhau trong dạy học để người học thực hiện. Vì thế, tùy theo mức độ của nhiệm vụ và kết quả của người học hoàn thành mà ta có thể đánh giá kết quả học tập cao hay thấp. Do đó có thể thấy được hiệu quả của dạy học.

Từ đó ta thấy, trước khi dạy giáo viên chẳng những xác định dạy cái gì mà còn phải xác định cái gì cần dạy và đã đưa vào nhiệm vụ học tập của người học hay chưa. Do đó cứ mỗi lần dạy học, giáo viên chẳng những xác định nội dung tri thức của học sinh cần nắm vững, mà còn phải xác định xem nội dung tri thức đó đã đưa vào trong hoạt động của học sinh chưa, tức là các nhiệm vụ học sinh phải giải quyết.

- Xác định trạng thái xuất phát của quá trình dạy học:

Việc tiếp thu tài liệu học tập là một quá trình học tập tích cực của học sinh. Để kích thích được hoạt động tích cực của học sinh thì phải hiểu được những đặc điểm tâm lý, những vốn tri thức, kinh nghiệm của học sinh đã có. Sự hiểu biết như thế chính là hiểu được trạng thái xuất phát, trạng thái ban đầu của học sinh.

Xác định trạng thái xuất phát tức là xác định các vấn đề sau:

- + Xác định sự phát triển tâm lý của học sinh, để khi đặt ra mục đích dạy phù hợp với các giai đoạn phát triển tâm lý của học sinh. Để xác định những tri thức, kinh nghiệm cũ, những hoạt động của học sinh để lĩnh hội tri thức mới, hình thành kỹ năng mới.

Để xác định được trạng thái xuất phát của quá trình dạy học, thì trước khi dạy phải tiến hành chuẩn đoán mức độ chung của sự phát triển tâm lý, mức độ cần chuẩn bị của học sinh đối với một giai đoạn dạy học cụ thể. Sự chuẩn đoán như thế có thể bằng các trắc nghiệm, bằng kiểm tra. Kết quả kiểm tra có thể xảy ra như sau:

Học sinh có đủ những tri thức, kỹ năng cần thiết để tiếp thu tri thức mới, hành động mới.

Học sinh chưa có đủ những tri thức và kỹ năng cần thiết để làm cơ sở cho việc tiếp thu tri thức mới, hành động mới.

Trong trường hợp thứ nhất thì có thể tiến hành dạy ngay tri thức mới và kỹ năng mới. nhưng ở trường hợp thứ 2 thì không thể tiến hành dạy ngay được mà phải có thời gian bổ sung, củng cố, luyện tập để học sinh có được những tri thức và kỹ năng cần thiết cho việc tiếp thu tri thức mới.

Sự phân tích trạng thái xuất phát của quá trình dạy học để làm sáng tỏ đặc điểm trí tuệ, cũng như nhân cách của học sinh, để có thể cá thể hóa quá trình dạy học, làm cho việc dạy học phù hợp với đặc điểm nhận thức của người học.

Cá thể hóa việc dạy học không chỉ về nội dung dạy học (dạy cái gì) mà còn về cả tốc độ và cách thức, phương pháp dạy nữa (dạy như thế nào, dạy bằng cách nào) Chúng ta đều biết kết quả dạy học không chỉ phụ thuộc vào sự chuẩn bị của người học mà còn phụ thuộc vào nhiều yếu tố khác như cách dạy, phương pháp dạy, cách học, tốc độ học tập, khả năng trí tuệ của học sinh. Vì thế ngoài các yêu cầu trên dạy học cần phải xác định được trạng thái chuyển tiếp của quá trình dạy học.

- Xác định trạng thái của quá trình dạy học: xác định trạng thái chuyển tiếp của quá trình dạy học có nghĩa xác định việc chuyển tri thức từ ngoài vào trong diễn ra như thế nào, có xác định được việc chuyển tri thức từ ngoài vào trong thì chúng ta mới điều khiển được sự nhận thức của người học và như vậy dạy học mới thực sự là quá trình điều khiển.

- Đây là việc làm khó, phức tạp nhưng hiện nay người ta có thể điều khiển quá trình dạy học theo các cách sau:

+ Dựa vào lý thuyết hình thành hoạt động trí tuệ theo các giai đoạn của Ganperin. Muốn hình thành hoạt động trí tuệ cho học sinh, tức là chuyển hành động từ ngoài vào trong đầu học sinh thì phải qua 5 giai đoạn đó là:

Giai đoạn 1: Xây dựng cơ sở định hướng của hành động

Giai đoạn 2: Hành động có hình thức vật chất hay vật chất hóa.

Giai đoạn 3: Hành động có hình thức ngôn ngữ bên ngoài (nói và viết)

Giai đoạn 4: Hành động có hình thức ngôn ngữ nói thầm

Giai đoạn 5: Hành động có hình thức ngôn ngữ bên trong (hành động trí tuệ)

Theo tiến sĩ Hồ Ngọc Đại thì muốn hình thành tri thức cho học sinh thì phải tổ chức cho học sinh hoạt động với đối tượng (tri thức) cần nắm vững. Nhưng để kiểm tra hoạt động thì phải phân hoạt động ra các việc làm cụ thể. Các việc này được sắp xếp theo một tuyến tính như sau: V1, V2, V3 ...Vn. Giáo viên hướng dẫn cho học sinh làm từ V1 đến Vn. Nếu học sinh làm được đến Vn thì tri thức đã chuyển được từ ngoài vào trong.

Theo các nhà lý luận dạy học theo chương trình hóa thì cho rằng muốn điều khiển được quá trình lĩnh hội tri thức của học sinh thì phải chia bài giảng thành các liều lượng tri thức.

Nhưng sự phân chia này phải theo nguyên tắc: Học sinh hiểu được liều lượng thứ nhất rồi mới hiểu được liều lượng thứ 2 và cứ như thế đi hết được lượng tri thức trong bài dạy. Nếu không hiểu được liều lượng trước thì học sinh không thể hiểu được liều lượng sau. Do đó để quá trình dạy học được tiếp tục thì phải có các liều lượng bổ xung để giúp người học hiểu được liều lượng đó rồi mới tiếp tục hiểu được liều lượng sau. Tóm lại, muốn lĩnh hội tri thức thì học sinh phải hoạt động để chuyển tri thức từ ngoài vào trong.

Do đó, muốn điều khiển được quá trình lĩnh hội tri thức của học sinh thì giáo viên phải tổ chức cho học sinh hoạt động với đối tượng cần nắm vững và hướng dẫn, kiểm tra các hoạt động đó một cách liên tục theo một trình tự nhất định.

- Hệ thống mối liên hệ ngược: Quá trình dạy học chỉ là một quá trình điều khiển có kết quả khi nó là quá trình điều khiển theo chu kì khép kín, có nghĩa là người dạy phải hiểu được sự lĩnh hội tri thức của học sinh.

Những hiểu biết về quá trình lĩnh hội tri thức của học sinh trong quá trình dạy học, thường được tiến hành bằng hình thức kiểm tra. Vì thế, xác định mối liên hệ ngược hay hệ thống kiểm tra là một yêu cầu không thể thiếu được của quá trình dạy học. Vấn đề ở đây là cần kiểm tra như thế nào, thì dạy học mới điều khiển quá trình lĩnh hội của học sinh.

Nếu kiểm tra mà chỉ cho biết học sinh lĩnh hội được hay chưa tri thức cần lĩnh hội mà không thấy được nguyên nhân của nó thì khó có thể hiểu được tại sao học sinh lĩnh hội được và chưa lĩnh hội được. Do đó không thể điều khiển được quá trình lĩnh hội tri thức của học sinh.

Vì thế, hệ thống kiểm tra chẳng những cho biết kết quả học tập mà còn phải cho biết để lĩnh hội tri thức học sinh đã tiến hành những hoạt động nào, những hoạt động đó tiến hành có đúng không, có phù hợp với giai đoạn nắm vững không.

Nếu hệ thống kiểm tra cho ta biết như thế thì rõ ràng ta có thể giúp đỡ, uốn nắn, điều chỉnh hoạt động của học sinh một cách có hiệu quả. Vì thế ta thấy hiệu quả của việc dạy học trong chừng mực nhất định phụ thuộc vào cách thức kiểm tra. Hiện nay nhà trường thường sử dụng các hình thức và phương pháp kiểm tra có tính chất sau:

- + Tìm kiếm những câu trả lời và hoạt động đúng.
- + Phát hiện những sai sót phạm phải
- + Sửa chữa sai sót
- + Nhận xét và đánh giá kết quả.

Sự phân tích về mặt lý luận và thực tiễn trong dạy học cho thấy:

- + Học sinh có thể độc lập hoặc thụ động tìm kiếm câu trả lời và hành động đúng.
- + Phát hiện sai sót cũng có thể độc lập hoặc thụ động
- + Sửa chữa sai sót cũng vậy

Những hình thức và phương pháp kiểm tra mang tính chất trên đều có khả năng điều khiển hoạt động học của học sinh. Mỗi hình thức nó có một chức năng nhất định phù hợp với nhiệm vụ học tập. Do đó giáo viên phải biết phối hợp các hình thức đó một cách thích hợp cho phù hợp với nhiệm vụ dạy học. Có như thế mới tạo được khả năng điều khiển tốt quá trình lĩnh hội tri thức của học sinh một cách có hiệu quả.

Tóm lại, quá trình dạy học là một quá trình điều khiển. Để thực hiện được chức năng điều khiển của mình, dạy học phải tuân theo các yêu cầu trên. Vì thế việc xác định rõ nội dung từng yêu cầu là việc làm không thể thiếu được của người giáo viên trong quá trình dạy học.

3.3 Hoạt động học và bản chất của hoạt động học

3.3.1 Thế nào là hoạt động học

Để hiểu rõ bản chất của hoạt động học trước hết ta cần phân biệt học và hoạt động học

- Trong cuộc sống hàng ngày lúc nào con người cũng học. Học lúc vui chơi, lúc lao động. Học như thế bao giờ cũng đi kèm theo một việc nào đó và kết quả của học chỉ là kết quả phụ của việc đó

Ví dụ khi trẻ chơi với quả bóng, trẻ hiểu được tính chất, công dụng của quả bóng. Điều đó làm cho nhận thức của trẻ phát triển, ta nói trẻ đã học. Hoặc khi con người lao động con người cũng hiểu biết được công cụ lao động và chức năng của nó. Ta nói con người đã học và nhận thức của con người tăng lên.

Đây là cách học theo phương thức hàng ngày, cách học này chỉ đưa lại cho con người những tri thức tiền khoa học, chỉ hình thành được những năng lực thực tiễn trực tiếp do kinh nghiệm hàng ngày mang lại. Song thực tiễn lại đòi hỏi con người phải có tri thức khoa học thực sự, phải có những năng lực và phương pháp hoạt động phù hợp

với thực tiễn. Những cái đó thì phương thức học hàng ngày hoàn toàn tỏ ra bất lực. Vì thế đòi hỏi phải có một phương thức học tập đặc biệt. Đó là phương thức nhà trường mới có khả năng tổ chức để cá nhân tiến hành một hoạt động đặc biệt. Đó là hoạt động học. Qua học này các nhân lĩnh hội những tri thức khoa học, những năng lực mới phù hợp với thực tiễn đòi hỏi.

Như vậy, khái niệm học là khái niệm dùng để chỉ việc học diễn ra theo phương thức hàng ngày, còn khái niệm hoạt động học dùng để chỉ việc học diễn ra theo phương thức nhà trường, một phương thức học đặc biệt của loài người.

Vậy hoạt động học là hoạt động đặc thù của con người được điều khiển bởi mục đích tự giác lĩnh hội những tri thức, kĩ năng, kĩ xảo những hình thức hành vi và những hoạt động nhất định.

Từ những định nghĩa trên ta thấy:

Chủ thể của hoạt động học là học sinh

Đối tượng của hoạt động học là tri thức, kĩ năng, kĩ xảo những hình thức hành vi, hành động.

Hoạt động học là hoạt động có mục đích và học sinh tự giác về mục đích học. Chính học sinh ý thức tự giác về mục đích mà điều khiển, điều chỉnh việc học của mình.

3.3.2 Bản chất của hoạt động học

Để hiểu rõ bản chất của hoạt động học, ta xem xét các đặc điểm sau:

- Hoạt động học là hoạt động hướng vào lĩnh hội những tri thức và những kĩ năng, kĩ xảo tương ứng với những tri thức đó. Những tri thức, kĩ năng, kĩ xảo này là đối tượng của hoạt động học. Vì thế trong hoạt động học nhất thiết học sinh phải chiếm lĩnh được tri thức, kĩ năng, kĩ xảo mới. Sự chiếm lĩnh này nhờ sự tái tạo của học sinh. Vì thế trong học tập học sinh không thụ động mà tích cực hoạt động bằng cả trí óc lẫn chân tay. Nói cách khác học tập là một quá trình căng thẳng, mệt

mỗi của học sinh, là quá trình học sinh phải vận dụng tích cực những chức năng tâm lí của mình như cảm giác, tri giác, tư duy, trí nhớ..v..v

- Hoạt động học là hoạt động hướng vào làm thay đổi chủ thể của hoạt động học – đó là thay đổi chính học sinh. Vì quá trình học giúp học sinh lĩnh hội được tri thức, kĩ năng, kĩ xảo mà phát triển trí tuệ, hình thành nhân cách. Do đó do học mà học sinh lớn lên về mặt tinh thần, có nghĩa là nếu chưa học thì học sinh sẽ không hiểu biết, qua quá trình học học sinh biết nhiều, hiểu nhiều và có năng lực làm việc nhiều hơn – học sinh trưởng thành hơn.

- Hoạt động học là hoạt động tiếp thu (lĩnh hội) những nội dung, hình thức của tri thức của trí óc lí luận, kĩ năng, kĩ xảo. Trong các hoạt động khác sự lĩnh hội thường diễn ra sau khi chủ thể học sinh vượt qua một tình huống nào đó, Do đó sự tiếp thu thường gắn bó với một hoạt động trong một hoàn cảnh cụ thể, phụ thuộc vào mục đích của hoạt động đó. Trong những trường hợp như thế, con người chỉ tiếp thu những kinh nghiệm cụ thể, giúp họ hoạt động có kết quả trong một tình huống nhất định. Kinh nghiệm đó dần dần được tích lũy nhưng thường không được lí giải một cách khoa học. Bằng cách đó từ đời này qua đời khác, cha ông ta đã đúc rút được những kinh nghiệm trong việc tiếp thu tri thức, kĩ năng, kĩ xảo. Ngược lại, hoạt động học là hoạt động có mục đích, có ý thức nhằm tiếp thu những tri thức lí luận có hệ thống, vạch ra cái bản chất có tính qui luật của chúng, để thể giải thích được bản chất của nó và vận dụng nó vào giải quyết những vấn đề nảy sinh trong thực tiễn. Vì thế việc tiếp thu trong hoạt động học là mục đích của hoạt động học. Đây là việc tiếp thu có mục đích định trước. Việc tiếp thu có ý thức, kết quả của việc tiếp thu chính là mục đích của hoạt động học.

- Hoạt động học không chỉ hướng vào tiếp thu tri thức lí luận, kĩ năng, kĩ xảo mà còn nhằm vào việc tiếp thu tri thức của bản thân hoạt động tức là tiếp thu về phương pháp hoạt động. Chẳng hạn, muốn học tập có kết quả thì học sinh phải biết cách học. Muốn tìm hiểu một sự vật, khám phá được những thuộc tính bản chất của nó thì phải

biết cách khám phá. Vì thế hoạt động học chẳng những hướng vào tiếp thu tri thức về bản thân sự vật mà còn hướng vào tiếp thu tri thức về cách tìm hiểu, khám phá sự vật đó nữa.

- Ở mỗi lứa tuổi có hoạt động chủ đạo của nó. Hoạt động học là hoạt động chủ đạo của lứa tuổi học sinh.

3.3.3 Các thành phần của hoạt động học

Hoạt động học được cấu tạo bởi 4 thành phần sau:

- Đối tượng của hoạt động học:

Đối tượng của hoạt động học là cái học sinh hướng vào chiếm lĩnh nó. Đó là tri thức, kĩ năng, kĩ xảo. Những tri thức này được lựa chọn từ những khoa học khác nhau theo logic nhận thức và logic sự phạm làm thành các môn học khác nhau. Trong thực tiễn đối tượng của hoạt động học được thể hiện trong nội dung chương trình mỗi môn học.

Đối tượng của hoạt động học liên quan chặt chẽ với đối tượng khoa học. Bởi vì, cùng tìm hiểu, phát hiện những tri thức khoa học. Nhưng giữa hoạt động nghiên cứu khoa học và hoạt động học có khác nhau nên đối tượng của chúng cũng khác nhau.

Hoạt động nghiên cứu khoa học có chức năng phát hiện chân lí khoa học mà loài người chưa biết. Mỗi đối tượng cả bất kì hoạt động nào cũng tồn tại vận động và phát triển theo qui luật của nó. Nhiệm vụ của nghiên cứu khoa học là phát hiện mối liên hệ nội tại của nó và sau cùng dùng các hình thức khác nhau của ngôn ngữ để mã hóa chúng. Do đó ta có các thuật ngữ khoa học, các công thức, các qui luật và các kí hiệu

Hoạt động học không có chức năng phát hiện những chân lí khoa học. Chức năng của nó là tái tạo lại những tri thức đã có sẵn trong kho tàng văn hóa của loài người, chuyển những tri thức của nhân loại thành những tri thức của bản thân người học, làm cho người học phát triển. Như vậy, người học không phát hiện tri thức mới cho nhân loại mà phát hiện tri thức cho bản thân mình. Đó là sự khác nhau giữa đối tượng học và đối tượng nghiên cứu khoa học. Nhưng về bản chất chúng vẫn là tri thức của sự vật

hiện tượng. Vì thế nhà bác học hay học sinh đều phải tích cực hoạt động, nỗ lực ý chí, khắc phục những khó khăn trở ngại mới tiếp thu được những tri thức đó.

Muốn cho tri thức trở thành đối tượng của hoạt động học nghĩa là trở thành cái học sinh phải lĩnh hội thì thầy giáo phải tổ chức cho học sinh hành động theo đúng trình tự của chuỗi logic mà nhà bác học đã tìm kiếm tri thức ấy. Vì thế, có thể nói học là sự tái tại lại con đường tìm kiếm, phát hiện tri thức của các nhà khoa học. Nếu không làm được như thế thì sự lĩnh hội tri thức của học sinh chỉ là sự tiếp thu một cách hình thức. Tất nhiên việc làm của học sinh không phải mò mẫm, tìm kiếm đúng sai như nhà khoa học, mà nó được tiến hành dưới sự chỉ dẫn của người thầy. Vì thế con đường học tập của học sinh đơn giản hơn, dễ dàng hơn sự tìm kiếm của các nhà khoa học.

- Nhiệm vụ của hoạt động học:

Mục đích của hoạt động học là phải chiếm lĩnh được đối tượng của hoạt động học. Đối tượng này chính là những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo được qui định trong chương trình mỗi môn học. Không phải ngay một lúc học sinh có thể chiếm lĩnh được nội dung môn học mà muốn chiếm lĩnh nó phải mất cả quá trình học tập. Vì thế đối tượng học tập phải được phân thành các mục đích bộ phận – tức là phải phân thành từng chương, từng bài. Các mục đích bộ phận này phải được cụ thể hóa thành nhiệm vụ học mà người học sinh phải thực hiện trong quá trình học từng bài từng chương.

Vậy nhiệm vụ của hoạt động học là một hệ thống câu hỏi, bài tập lí luận và thực tiễn mà học sinh phải thực hiện trong quá trình học.

Nhiệm vụ học tập là một thành phần rất quan trọng của hoạt động học. Bởi thiếu nhiệm vụ học tập thì hoạt động học thiếu cụ thể, đồng thời qua việc thực hiện nhiệm vụ học chúng ta có thể đánh giá được kết quả giảng dạy cũng như chất lượng học tập của học sinh.

- Phương tiện học tập:

Ở bất kì hoạt động nào cũng vậy, chủ thể muốn chiếm lĩnh được đối tượng hoạt động thì chủ thể cần phải có những phương tiện nhất định, những công cụ cần thiết để tiến hành hoạt động.

Trong hoạt động vật chất (hoạt động tác động vào khách thể là những vật liệu thực) thì phương tiện thường ở ngoài chủ thể, ví dụ: người làm vườn cần có cuốc, bình tưới, dao v.v. Trong hoạt động học (hoạt động tác động vào khách thể là những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của nhân loại) thì mọi yếu tố của nó như việc ý thức đối tượng của hoạt động học cũng như việc xác định nhiệm vụ, hình thành phương tiện, điều kiện đều được hình thành ở chủ thể học sinh.

Như vậy, phương tiện học của học sinh không phải là cái có sẵn mà là học sinh phải tạo ra cho mình chính trong quá trình học. Vì vậy, phương tiện hoạt động học chủ yếu là các hành động học, vốn tri thức, kỹ năng, kỹ xảo và năng lực học của học sinh đã được hình thành ở các giai đoạn học tập trước.

Những phương tiện này không có sẵn và cũng không có ngay tức thời mà nó phải tích lũy dần dần trong quá trình học tập của học sinh. Vì thế ở những người học sinh khác nhau, phương tiện này lại khác nhau, do đó chất lượng học tập của những người học sinh khác nhau là khác nhau.

- Điều kiện hoạt động học:

Hoạt động học bao giờ cũng diễn ra trong điều kiện sự phạm nhất định. Do đó chất lượng và hiệu quả của hoạt động học chủ yếu phụ thuộc vào nội dung và tính chất của hoạt động dạy. Ngày nay, do yêu cầu của công cuộc đổi mới đòi hỏi nhà trường phải đào tạo những con người năng động, tháo vát, sáng tạo. Vì thế, nhà trường phải đổi mới nội dung và phương pháp dạy. Do đó cũng thay đổi mối quan hệ thầy trò trong quá trình dạy học.

Trong dạy học truyền thống, thầy chế biến và truyền thụ, trò tiếp thu và ghi nhớ những điều thầy dạy. Vì thế quan hệ thầy trò là quan hệ một chiều: thầy – phát, trò – thu. Kết quả dạy như vậy không phát triển được tư duy, năng lực nhận thức, năng lực

sáng tạo của học sinh mà chủ yếu chỉ rèn luyện trí nhớ cho học sinh. Cách dạy như vậy làm cho học sinh thụ động, ỉ lại đồng thời không thể đáp ứng được yêu cầu, đòi hỏi của công cuộc đổi mới hiện nay là đào tạo con người năng động, sáng tạo. Vì thế nhà trường phải thay đổi cách dạy. Thầy là người tổ chức, điều khiển hoạt động học. Học sinh là chủ thể tích cực của hoạt động học. Do đó quan hệ giữa thầy – trò cũng được thay đổi. Quan hệ đó là Thầy là chủ thể của hoạt động dạy, là người tổ chức, điều khiển; trò là chủ thể của hoạt động học, là người tích cực hành động học. Vì thế điều kiện quan trọng của hoạt động học là sự thống nhất giữa hoạt động dạy và hoạt động học. Sở dĩ hai hoạt động này phải thống nhất với nhau bởi vì 2 hoạt động này đều đi đến một mục đích là phát triển trí tuệ, hoàn thiện nhân cách cho người học.

3.4 Hình thành hoạt động học

3.4.1 Hình thành động cơ học

Bất cứ hoạt động học nào cũng được thúc đẩy bởi động cơ. Động cơ không phải là cái gì đó trừu tượng trong cá thể mà nó biểu hiện ở đối tượng của hoạt động, cái mà chủ thể hoạt động hướng vào chiếm lĩnh nó. Động cơ hoạt động của học sinh được thực hiện ở đối tượng hoạt động học, tức là hiện thân ở tri thức, kĩ năng, kĩ xảo mà học sinh cần chiếm lĩnh.

Trong tâm lý học sinh, động cơ này được biểu hiện ra bên ngoài ở lòng khao khát đối với tri thức, muốn mình ngày càng hiểu biết nhiều hơn những điều mới lạ. Nói cách khác, những tri thức, những kĩ năng này trở nên thiết thực đối với học sinh. Các em nhận thức được sự cần thiết của nó và có nhu cầu tiếp thu chúng. Vì thế, các em yêu bộ môn, học tập với lòng tha thiết, hào hứng, say mê bộ môn đó.

Động cơ học tập như thế không phải là cái có sẵn, cũng không thể áp đặt từ ngoài vào mà nó được hình thành dần dần trong quá trình học tập của học sinh dưới sự hướng dẫn tổ chức của người thầy.

Nếu trong từng tiết học, thầy tổ chức tốt hoạt động học để học sinh phát hiện những tri thức mới lạ, giải quyết thành công các nhiệm vụ học tập, làm cho học sinh

có ấn tượng tốt về việc học, thấy được việc học là một việc làm cần thiết và bổ ích. Càng học, các em càng hiểu biết nhiều, càng làm được những việc mà trước đây các em chưa từng làm được. Từ đó các em giác ngộ về ý nghĩa của việc học. Câu hỏi “học để làm gì?” được các em trả lời qua từng việc làm ở nhà trường, ở nhà. Học tập dần dần trở thành nhu cầu không thể thiếu được. Nó tạo nên sức mạnh tinh thần, thường xuyên thúc đẩy các em vượt khó để giành lấy tri thức. Học tập đã mang tính tự nguyện khiến các em say mê, hào hứng.

Tóm lại, động cơ học tập được hình thành và phát triển dần trong từng tiết học, qua những việc mà với tinh thần trách nhiệm cao cả của cả thầy và trò.

Học tập của học sinh có những động cơ nào?

Nếu vào tính chất của động cơ thì tất cả các động cơ học tập đều có thể phân làm 2 loại:

+ Động cơ hoàn thiện tri thức: Trong thực tiễn học tập có những em rất say sưa học tập, học tập một cách tích cực, không cảm thấy mệt mỏi, bắt buộc, mà tự nguyện, phấn khởi học tập. Các em này học tập vì sự hấp dẫn, lôi cuốn bởi tri thức và các phương pháp giành tri thức đó, Mỗi lần đến trường các em cảm thấy vui, hứng thú, háo hức chờ đón những điều mới lạ. Mỗi lần học các em cảm thấy mình biết được nhiều, có thể làm được nhiều việc hơn. Học tập trở thành nhu cầu, nguyện vọng hoàn thiện tri thức được hiện thân ở đối tượng hoạt động học.

Các hình thức thúc đẩy người học sinh học tập như vậy là động cơ hoàn thiện tri thức.

+ Động cơ quan hệ xã hội: Thực tế cũng cho thấy không ít học sinh học tập say sưa bởi những yếu tố khác chứ không phải vì tri thức khoa học. Có những em tích cực học tập vì phần thưởng vật chất, vì sự hài lòng của cha mẹ, sự khâm phục của bạn bè, vì các phong trào thi đua..v.v. Trong những trường hợp như thế, trong những quan hệ xã hội của cá nhân được hiện thân ở đối tượng học tập, Ta gọi các hình thức như thế thúc đẩy học sinh học tích cực là “động cơ quan hệ xã hội”

Hai hình thức động cơ này đều được hình thành ở học sinh, tạo nên một hệ thống động cơ học tập. Những động cơ này được sắp xếp theo thứ bậc mà ta gọi là các thứ bậc động cơ, trong đó có động cơ ưu thế. Vì thế, khi xét động cơ của học sinh là phải xét từng học sinh cụ thể trong những điều kiện, hoàn cảnh nhất định và động cơ nào chiếm ưu thế trong các động cơ đó. Nếu học sinh học tập được thúc đẩy bởi động cơ hoàn thiện tri thức là chủ yếu thì ta gọi các em này có động cơ học tập hoàn thiện tri thức. Nếu học sinh học được thúc đẩy bởi quan hệ xã hội là chủ yếu thì các em này có động cơ học tập là động cơ quan hệ xã hội.

Như trên đã nói, động cơ phải được hình thành dần trong quá trình học. Vì vậy dạy học phải hình thành động cơ nào cho học sinh và phải hình thành như thế nào. Tất nhiên trong dạy học ta phải hình thành động cơ hoàn thiện tri thức cho học sinh. Nhưng việc hình thành động cơ hoàn thiện tri thức có đạt được các mức độ khác nhau, phụ thuộc vào nội dung và phương pháp dạy học của giáo viên.

Nếu việc dạy học chủ yếu dựa vào nguyên tắc khái quát hóa hình thức (so sánh sự vật, hiện tượng riêng lẻ, rút ra những dấu hiệu chung bề ngoài không bản chất, rồi từ đó khái quát hóa thành khái niệm). Những khái niệm như thế không phản ánh bản chất sự vật, hiện tượng. Ta nói các khái niệm đó chưa chính xác hoặc không đúng. Những khái niệm này được Vư-gôt-xki gọi là “khái niệm giả”. Nếu học sinh nắm những khái niệm như thế sẽ dẫn đến hiểu khái niệm một cách hình thức hoặc hiểu khái niệm theo kinh nghiệm và sẽ không đủ sức giải quyết những nhiệm vụ học tập và những vấn đề đặt ra trong cuộc sống. Từ đó học sinh gặp rất nhiều khó khăn trong học tập dẫn đến chán nản. Đây là loại động cơ hoàn thiện tri thức ở mức độ thấp hay còn gọi kiểu động cơ hoàn thiện tri thức kiểu kinh nghiệm chủ nghĩa. Biểu hiện của loại động cơ này là học sinh lười học, ngại học, dễ thỏa mãn với những thành tích học tập và rất ngại giải quyết những vấn đề khó khăn phức tạp, ngại tìm ra các phương pháp để giải quyết bài tập.

Nếu dạy học chủ yếu dựa vào những nguyên tắc khái quát hóa nội dung. Khái quát hóa dựa trên cơ sở phân tích đối tượng học, phát hiện những thuộc tính chung bản chất của các đối tượng, trên cơ sở đó khái quát hóa thành khái niệm. Những khái niệm này phản ánh bản chất sự vật, hiện tượng. Nắm vững những tri thức, những khái niệm như thế sẽ giúp cho học sinh giải quyết có kết quả những nhiệm vụ học tập và những vấn đề do cuộc sống đặt ra, đồng thời làm cho học sinh có được những quan điểm lí luận, thái độ khoa học đối với những hiện tượng xảy ra trong cuộc sống hàng ngày. Từ đó học sinh cảm thấy học có ích, trở thành nhu cầu của các em, do đó đa số các em say mê học tập và học có kết quả tốt hơn. Động cơ hoàn thiện tri thức như vậy gọi là động cơ hoàn thiện tri thức kiểu lí luận. Biểu hiện của động cơ này là học tập với tinh thần tự giác cao, tìm cách khắc phục những khó khăn trong học tập, thích tìm kiếm phương pháp mới, không thích bắt chước hoặc không thích làm theo khuôn mẫu.

Từ sự phân tích trên, ta thấy nội dung và phương pháp dạy có ý nghĩa quyết định đến việc hình thành và phát triển động cơ học tập cho học sinh. Muốn vậy dạy học phải tổ chức, điều khiển hoạt động học của học sinh, để giúp các em lĩnh hội được tri thức khái quát và phương pháp khái quát. Có như vậy mới có thể tạo cho các em một động lực bền vững, thúc đẩy các em tự giác tích cực học tập.

3.4.2 Hình thành mục đích học.

Lâu nay người ta thường hiểu mục đích hành động, hoạt động là do con người nghĩ ra một cách chủ quan, trước khi con người hoạt động. Thực ra mục đích hành động cũng được hình thành dần dần trong quá trình hành động. Mục đích hành động thực sự bắt đầu cụ thể hóa khi con người bắt đầu hành động.

Tuy nhiên cũng không nên quên rằng, con người khác con vật ở chỗ trước khi làm việc gì con người đã có hình ảnh về sản phẩm tương lai trong đầu. Hình ảnh sản phẩm này đã được định hướng con người hành động nhưng chưa phải mục đích của hành động. Đây mới là biểu tượng của mục đích, do con người tưởng tượng ra trước khi hành động, Kể từ khi thời điểm hành động bắt đầu xảy ra, biểu tượng này bắt đầu

có nội dung thực (gọi là nội dung đối tượng) của mục đích. Chẳng hạn khi học một môn học nào, học sinh cần phải lĩnh hội được hệ thống khái niệm, các kỹ năng cơ bản của môn học đó. Trước khi học sinh phải ý thức được điều đó thành biểu tượng trong đầu để định hướng hoạt động. Như mục đích này chỉ có nội dung cụ thể khi người học sinh bắt đầu học, điều đó có nghĩa là để chiếm lĩnh nội dung môn học, học sinh phải hành động để chiếm lĩnh nội dung từng bài, từng chương dần dần mới chiếm lĩnh được nội dung môn học, tức là mục đích học môn đó được cụ thể hóa.

Rõ ràng để có mục đích cụ thể, học sinh phải hành động để chiếm lĩnh từng mục đích bộ phận. Do đó mục đích học không có trước mà nó được hình thành dần dần trong quá trình học.

Bản chất của hoạt động học là hoạt động chuyển hướng vào làm thay đổi bản thân chủ thể của nó. Sự thay đổi này biểu hiện ở sự thay đổi mức độ làm chủ những khái niệm, những giá trị, những chuẩn mực, những qui luật và những phương thức hành vi phù hợp với chúng. Chính cái đó làm thành nội dung của mục đích học tập.

Mục đích này học sinh có được nếu học sinh thâm nhập vào đối tượng học (hệ thống tri thức và phương pháp của môn học) phát hiện, chiếm lĩnh những tri thức mới, những năng lực mới làm phong phú thêm sự hiểu biết và năng lực của mình,, làm cho bản thân mình được thay đổi (trưởng thành hơn, phát triển hơn). Vì thế mục đích học đạt được (sự thay đổi bản thân) phụ thuộc vào phương hướng thâm nhập vào đối tượng học diễn ra theo cách nào. Ở đây thường xảy ra 2 trường hợp:

+ Nếu học sinh hướng vào chiếm lĩnh những dấu hiệu bề ngoài của sự vật, hiện tượng riêng lẻ, không có liên hệ tất yếu với nhau. Đây là con đường kinh nghiệm chủ nghĩa trong việc chiếm lĩnh nền văn hóa xã hội. Con đường này dẫn đến hình thành ở học sinh năng lực phân loại sự vật, hiện tượng muôn hình muôn vẻ của hiện thực, cũng như năng lực nhận lại chúng khi cần thiết.

+ Nếu học sinh hướng vào chiếm lĩnh phương pháp chung nhằm phát hiện ra những qui tắc khái quát cho phép giải quyết cả một loạt yêu cầu cụ thể. Đây là con đường lí

luận đối với việc chiếm lĩnh nền văn hóa xã hội. Con đường này dẫn đến hình thành ở học sinh năng lực đi sâu vào tìm hiểu bản chất của đối tượng, những qui luật chi phối sự phát triển của nó.

Tóm lại, tùy theo cách dạy và cách học mà học sinh chiếm lĩnh nền văn hóa xã hội khác nhau, dẫn đến sự thay đổi ở người học khác nhau.

Vì thế mục đích của việc học được hình thành dần dần ở người học và ở những người khác nhau thì mục đích học tập được hình thành khác nhau.

3.4.3 Hình thành các hành động học

Đối tượng của hoạt động học được cụ thể hóa hệ thống nhiệm vụ, mà học sinh phải thực hiện thông qua các hoạt động học.

Một khái niệm với tư cách là một sản phẩm tâm lý có 3 hình thức tồn tại cơ bản sau:

+ Hình thức vật chất: Ở đây khái niệm được đưa ra ngoài và trú ngụ ở các vật thật hay vật thay thế (mô hình)

+ Hình thức nhân tạo: Ở hình thức này khái niệm được đưa ra ngoài trú ngụ trong một loại vật liệu khác như tiếng nói, chữ viết

+ Hình thức tinh thần: Ở đây khái niệm được trú ngụ ở trong đầu.

Tương ứng với 3 hình thức trú ngụ của khái niệm có 3 hành động học:

+ Hình thức hành động vật chất hay vật thay thế vật chất. Ở đây đối tượng của hoạt động là vật cụ thể, hay mô hình. Hoạt động bùng cơ bắp để sắp xếp, chuyển đổi, tách ra, gộp lại, đặt tương ứng...Hoạt động như vậy làm cho logic của khái niệm đang chứa đựng ở các vật cụ thể được bộc lộ ra ngoài một cách khách quan.

+ Hình thức hoạt động bằng ngôn ngữ bên ngoài, dùng lời nói, chữ viết làm cho logic của khái niệm được chuyển vào trong đầu.

+ Hình thức hoạt động trí tuệ (tinh thần). Ở hình thức này logic của khái niệm được chuyển vào trong và khái niệm có được hình thức đầy đủ của nó.

Ba hình thức hành động này là quá trình chuyển khái niệm từ ngoài vào trong học sinh. Như vậy thực chất của quá trình tạo ra sản phẩm giáo dục chính là quá trình hình thành hành động học.

Một vấn đề đặt ra, lấy những hành động nào là cơ sở có quá trình lĩnh hội khái niệm. Ở đây tùy thuộc vào kinh nghiệm hay hình thành khái niệm ở học sinh. Hình thành khái niệm kinh nghiệm hay hình thành khái niệm lý luận.

Nếu quan niệm về hình thành khái niệm kinh nghiệm có nghĩa là căn cứ vào tính chất bề ngoài là dấu hiệu chủ yếu để khái quát thành khái niệm thì các hành động học tập của học sinh đó là so sánh, phân loại, xếp thứ tự khái niệm trong hệ thống tri thức...là những hành động quan trọng nhất.

Nếu quan niệm hình thành ở học sinh những khái niệm lý luận là chủ yếu thì đòi hỏi ở học sinh phải có các hành động tương ứng sau: Hành động phân tích, mô hình hóa, cụ thể hóa là những hành động quan trọng nhất.

Quan niệm của ta là hình thành ở học sinh những khái niệm lý luận, những hình thức lý luận. Vì thế trong dạy học ta phải hình thành ở học sinh những hành động sau:

*Hành động phân tích: Phân tích là dùng trí óc để phân chia đối tượng thành các bộ phận, các chi tiết, các mặt để xem xét, nghiên cứu sự vật, hiện tượng một cách sâu sắc, chi tiết. Hành động phân tích là phương tiện quan trọng nhất để đi sâu vào đối tượng nhằm phát hiện ra nguồn gốc xuất phát của khái niệm cũng như cấu tạo logic của chúng. Phân tích cũng diễn ra trên các hình thức của hành động.

Phân tích vật chất, phân tích dựa trên lời nói, phân tích tinh thần. Trình độ phát triển của hành động phân tích gắn liền với trình độ nắm vững trước đó với sự phát triển trí tuệ của học sinh. Vì thế có thể nói, tri thức phương pháp đã được hình thành ở học sinh, khả năng trí tuệ của học sinh là phương tiện quan trọng để tiến hành phân tích, đi sâu vào đối tượng học tập.

Vì thế hành động phân tích không phải có ngay khi học mà nó được hình thành dần dần trong quá trình học tập. Muốn cho học sinh phát triển hành động phân tích

trong học tập thì trong dạy học giáo viên phải hướng dẫn các em cách phân tích bài học, bài toán. Dạy các em cách phân tích có như thế thì hành động phân tích mới dần dần hình thành ở học sinh trở thành một phương tiện quan trọng trong học tập của các em.

* Hành động mô hình hóa: Nội dung dạy học là những khái niệm, những tri thức lý luận phức tạp và trừu tượng. Nhiều khi những tri thức, những khái niệm này không thể nghiên cứu trực tiếp được mà ta phải chuyển những tri thức, những khái niệm thành các mô hình của nó. Nhờ mô hình này học sinh dễ dàng nghiên cứu và tiếp thu những tri thức, những khái niệm đó.

Vậy mô hình là gì? Mô hình có thể xem như là một đối tượng (một hệ thống) nào đó, nhờ nó mà ta hiểu được đối tượng (hay hệ thống) khác. Đối tượng thứ nhất (hệ thống thứ nhất) là mô hình của đối tượng thứ hai (hệ thống thứ 2).

Ví dụ để hiểu cấu tạo nguyên tử của một vật chất ta sử dụng mô hình cấu tạo nguyên tử của chất đó. Hoặc để cấu tạo của tế bào thực vật, ta dùng mô hình cấu tạo tế bào thực vật để giải thích.

Mô hình có thể xem như sự biểu diễn logic khái niệm một cách trực quan là bước chuyển khái niệm từ ngoài vào trong.

Đối tượng $\longrightarrow$ Mô hình $\longrightarrow$ khái niệm (trong đầu học sinh)

Mô hình hóa là quá trình con người xây dựng các mô hình của đối tượng học tập. Vì thế hành động mô hình hóa là hành động con người xây dựng các mô hình khác nhau của học tập.

Để học sinh biết cách xây dựng mô hình và sử dụng mô hình như là một phương tiện học tập thì giáo viên phải hướng dẫn dạy học sinh xây dựng mô hình của các đối tượng học. Vì thế hành động mô hình hóa của học sinh chỉ được hình thành dần trong quá trình học tập của học sinh.

Trong dạy học ta thường sử dụng các mô hình sau:

- Mô hình vật chất: Mô hình tĩnh, mô hình động

- Mô hình tư tưởng: mô hình hình ảnh, mô hình ký hiệu, mô hình tư duy

Vấn đề đặt ra là tại sao mô hình có thể thay thế được đối tượng học tập. Mô hình có thể thay thế được đối tượng học là do giữa mô hình và đối tượng học có quan hệ với nhau, ta gọi là quan hệ mô hình. Quan hệ mô hình có 2 tính chất sau:

+ Mô hình giống đối tượng học ở một số tính chất, ở một số mặt nào đó. Nhờ tính chất này mà mô hình thay thế đối tượng học. Tính chất này ta gọi là tính chất nhận thức của mô hình.

+ Mô hình phải khác đối tượng bởi vì mô hình chỉ chứa đựng những thuộc tính nào đó của đối tượng mà học sinh cần quan tâm lĩnh hội, còn những thuộc tính khác của đối tượng mà học sinh không quan tâm đến thì không chứa đựng trong mô hình. Nói cụ thể là khi ta dạy một khái niệm nào đó cần sử dụng mô hình, để học sinh lĩnh hội khái niệm đó thì mô hình chỉ chứa đựng những thuộc tính bản chất của khái niệm mà học sinh cần quan tâm, còn các thuộc tính thứ yếu khác thì không có trong mô hình. Vì thế mô hình thường đơn giản cụ thể hóa hơn khái niệm. Tính chất này ta gọi là tính chất trực quan của mô hình.

*Hành động cụ thể hóa: Mục đích của dạy học là học sinh khi lĩnh hội được các tri thức lý luận, các phương pháp khái quát phải biết vận dụng, chuyển các tri thức, các phương pháp giải quyết những vấn đề cụ thể của học tập của cuộc sống.

Hành động học sinh truyền những tri thức lý luận, phương pháp khái quát đã học vào giải quyết, minh họa, biểu diễn các vấn đề cụ thể ta gọi là hành động cụ thể hóa.

Chỉ khi nào trong học tập, học sinh biết vận dụng tri thức vào giải quyết những vấn đề cụ thể thì học sinh mới thấy ý nghĩa của tri thức mình nắm được. Khi học sinh càng vận dụng tri thức vào giải quyết các nhiệm vụ khác nhau, càng thấy rõ ý nghĩa tri thức mình nắm vững, do đó học sinh thích học, thấy việc học là cần thiết, là có ích.

Vì thế, dạy học là phải dạy cho học sinh hành động này để cho việc học của các em có ý nghĩa hơn để kích thích và thúc đẩy việc học của các em.

Tóm lại trong dạy học theo quan điểm lý luận đối với tri thức, ta phải hình thành ở học sinh ba loại hành động cơ bản đó là:

- Hành động phân tích để đi sâu vào đối tượng, hiểu các khái niệm trừu tượng một cách bản chất.
- Hành động mô hình hóa là phương tiện học, giúp học sinh nắm tri thức lý luận dễ dàng hơn.
- Hành động cụ thể hóa để giúp học sinh biết chuyển những tri thức đã học vào giải quyết những vấn đề thực tế làm cho việc học chẳng những sâu sắc hơn mà còn thấy được ý nghĩa của nó nữa. Những hành động này có mối quan hệ với nhau tạo cho việc học tập của học sinh có chất lượng hơn.

3.5 Một số qui luật của dạy và học

3.5.1 Qui luật thống nhất giữa học và hành.

Học là một hoạt động bao gồm những hành động học. Vì thế khi học người học phải tiến hành các hành động học. Như vậy giữa học và hành không thể tách rời nhau. Hành là thành phần của học, nếu học mà không hành thì có thể dẫn đến việc lĩnh hội tri thức một cách hình thức. Vì thế để lĩnh hội tri thức sâu sắc, nắm được bản chất của nó thì bắt buộc học sinh phải thực hiện các hành động này hay hành động khác trong học tập.

Vấn đề đặt ra là phải tổ chức dạy học như thế nào để hai quá trình học và hành không tách rời nhau mà phải thống nhất với nhau trong một quá trình học, nghĩa là học có hành và hành là mặt tất yếu của học.

Như vậy dạy học phải là một quá trình tổ chức và điều khiển hoạt động học chứ không phải chỉ là quá trình truyền đạt. Có như thế thực sự học mới là quá trình học sinh tiến hành những hành động học.

3.5.2 Qui luật thống nhất giữa tiếp thu và vận dụng

Qui luật thống nhất giữa học và hành tất yếu dẫn đến qui luật thống nhất giữa tiếp thu và vận dụng.

Trong hoạt động học, học sinh chỉ tiến hành các hành động học (Phân tích, mô hình hóa, cụ thể hóa) trên cơ sở một số công cụ phương tiện nhất định. Ví dụ các khái niệm khoa học đã lĩnh hội năng lực tư duy và những hành động học đã được hình thành. Nói khác đi muốn tiếp thu được tri thức mới, học sinh phải biết vận dụng những tri thức cũ. Nếu không vận dụng được tri thức cũ thì không thể tiếp thu được những tri thức mới. Vì thực chất những tri thức, những khái niệm ta gọi là mới đối với học sinh nhưng những tri thức, khái niệm đó được xây dựng đều dựa vào những tri thức, những khái niệm trước đó mà học sinh đã biết. Do đó phải hiểu tri thức cũ thì mới vận dụng nó để tiếp thu tri thức mới.

Như vậy, muốn tiếp thu phải vận dụng. Nhưng muốn có cái vận dụng phải tiếp thu. Vì thế giữa tiếp thu và vận dụng là điều kiện của nhau và thống nhất với nhau trong quá trình học.

Từ sự phân tích trên ta thấy, không thể coi vận dụng chỉ xảy ra sau khi học mà phải thấy quá trình học là quá trình vận dụng cái đã biết và vận dụng càng nhiều thì làm cho tri thức tiếp thu càng sâu sắc, càng thấy được ý nghĩa của nó.

3.5.3 Quy luật thống nhất giữa dạy và học.

Hoạt động dạy và hoạt động học là những chủ thể khác nhau nhưng hai hoạt động này cùng đi đến một mục đích đó là phát triển nhân cách học sinh.

Dạy học là điều khiển, tổ chức cho học sinh hoạt động học nhằm tái tạo ở học sinh những năng lực của loại người truyền lại cho thế hệ sau. Nói khác, học sinh quan hệ với đối tượng học tập nhất thiết phải thông qua quan hệ của thầy. Nội dung và mối quan hệ này quyết định thái độ, phương pháp tư duy, phương thức hành vi của học sinh và do đó quyết định chất lượng học của học sinh.

Theo Vygotsky, có hai mức độ của dạy học:

- Mức độ hiện có: Đó là mức độ ở đó học sinh đã có những tri thức, những phương pháp. Dạy học định hướng vào mức hiện có, tức là định hướng vào những tri thức, phương pháp học sinh đã biết, đã nắm vững. Như vậy, dạy học không đem lại

cái mới cho học sinh mà chỉ nhằm củng cố những cái đã biết. Nếu dạy học như vậy thì dạy học không đi trước sự phát triển mà đi sau sự phát triển.

- Mức độ 2: Là vùng phát triển gần nhất. Đó là mức độ mà học sinh chưa biết. Dạy học định hướng vào mức độ này, có nghĩa dạy học cung cấp cho học sinh những tri thức, những phương pháp mới. Dạy học như thế làm cho năng lực, trí tuệ của học sinh được hình thành và phát triển. Dạy học như thế là dạy học đi trước đón đầu sự phát triển.

Trong dạy học là chuyển vùng phát triển gần nhất thành mức độ hiện có “cái mà ngày hôm nay học sinh chưa biết, chưa làm được, thì ngày mai trở thành cái hiện có. Mỗi lần vươn tới một vùng phát triển gần nhất là một lần năng lực độc lập giành tri thức của học sinh được phát triển cao hơn. Có như thế giáo dục của nhà trường mới làm tròn nhiệm vụ của mình, là hình thành ở học sinh những năng lực tạo ra năng lực” Có thể nói lý thuyết về “vùng phát triển gần nhất” của Vư-gôt-xki phản ánh đầy đủ tư tưởng về sự thống nhất giữa dạy học vì mục tiêu duy nhất là sự phát triển không ngừng tâm lý học sinh.

CHƯƠNG 4: NHỮNG VẤN ĐỀ CƠ BẢN CỦA HOẠT ĐỘNG DẠY VÀ HỌC

4.1 Sự hình thành tri thức, khái niệm cho học sinh trong quá trình dạy học.

4.1.1 Phân loại tri thức:

Một trong những nhiệm vụ quan trọng của dạy học là phải hình thành tri thức, khái niệm cho người học. Vì thế trước khi dạy giáo viên cần phải biết loại tri thức hình thành ở học sinh.

Dựa vào phạm vi phản ánh và tính chất cấu trúc tri thức ta có các loại tri thức sau:

- Tri thức về sự vật, hiện tượng (tri thức khoa học): Loại tri thức này bao gồm tri thức khoa học tự nhiên, tri thức khoa học xã hội và tri thức khoa học kỹ thuật. Những tri thức này chứa đựng những thông tin về bản chất của đối tượng, hiện tượng, những qui luật chi phối sự tồn tại và phát triển nó. Những tri thức này cho phép trả lời câu hỏi: Bản chất của thế giới là gì? Chúng tồn tại và phát triển theo qui luật nào? Tuy nhiên loại tri thức này chưa cho phép trả lời được câu hỏi: Bằng cách nào con người phát hiện ra bản chất của nó?

- Tri thức về phương pháp: Những tri thức loại này gắn liền với các hình thái hành động. Chúng chỉ rõ để tìm hiểu bản chất, cũng như các qui luật tồn tại, phát triển của sự vật, hiện tượng thì phải thực hiện những hành động nào. Những hành động đó được thực hiện theo những thao tác nào? Các thao tác đó được tiến hành theo trật tự nào..v..v. Tóm lại tri thức về phương pháp là tri thức giúp con người biết cách làm, biết cách tìm kiếm, khám phá thế giới, để hiểu được bản chất của thế giới cũng như các qui luật đó. Cần lưu ý rằng khi phân biệt tri thức về sự vật, hiện tượng và tri thức về phương pháp không có nghĩa là hai loại tri thức này tách rời nhau, không có quan hệ với nhau. Sự phân loại như thế để lưu ý khi dạy học và tầm quan trọng của từng loại tri thức trong sự phát triển năng lực, tâm lý của học sinh.

Phương pháp chính là phương thức tồn tại của nội dung hay nội dung được triển khai trong phương pháp của nó. Nhờ có tri thức về phương pháp ta tìm hiểu được nội dung

nhưng ngược lại nhờ nội dung (tri thức về sự vật, hiện tượng) mới có phương pháp, có căn cứ khoa học. Như vậy nội dung và phương pháp luôn luôn gắn bó với nhau. Vì thế nắm vững nội dung và phương pháp phải diễn ra đồng thời.

- Tri thức về những qui tắc hành vi và chuẩn mực đạo đức: Lịch sử loài người đã chứng minh rằng mỗi phương thức sản xuất đặc trưng cho một xã hội qui định một cách thức, một quan hệ tương ứng giữa người với người trong xã hội ấy. Nói cách khác, những qui tắc hành vi và chuẩn mực đạo đức là cái bóng của một phương thức sản xuất xã hội nhất định. Sống trong xã hội nào con người phải hiểu biết các qui tắc hành vi, và chuẩn mực đạo đức của xã hội ấy để con người ứng xử với nhau cho phù hợp

- Với các qui tắc hành vi và chuẩn mực đạo đức của xã hội đó.

- Phương thức sản xuất luôn luôn vận động và phát triển. Vì thế các tri thức về các qui tắc hành vi và chuẩn mực đạo đức cũng vận động và phát triển theo. Do đó mỗi học sinh trong mỗi một thời kì lịch sử phải nắm được các qui tắc hành vi, chuẩn mực đạo đức của thời kì lịch sử đó. Vì thế nhà trường của mỗi chế độ phải cung cấp cho học sinh hiểu biết những tri thức này của chế độ đó để học sinh hiểu biết, quan hệ, cư xử cho phù hợp với những tiêu chuẩn, qui tắc đạo đức của xã hội.

- Những tri thức về giá trị (Thẩm mỹ, đạo đức..v): Trong xã hội có giai cấp đối kháng, những người thuộc những nhóm xã hội, giai cấp khác nhau, tùy thuộc vào mối quan hệ kinh tế, chính trị mà họ tham gia vào mà vị thế của họ trong các mối quan hệ xã hội sẽ hình thành khác nhau, họ có những quan niệm khác nhau về cái đẹp đạo đức. Từ đó hình thành ở các nhóm xã hội khác nhau những thang bậc giá trị khác nhau. Tuy vậy, thang bậc giá trị của các giai cấp thống trị vẫn giữ địa vị chính thống, giữ vai trò điều chỉnh các quan niệm khác nhau theo phương hướng của nó. Cùng với sự vận động của xã hội, những tri thức về giá trị cũng thay đổi và phong phú lên. Vì thế nhà trường cần dạy cho học sinh những tri thức về giá trị của xã hội, đạo đức để giúp cho học sinh định hướng trong hoạt động, trong cuộc sống của mình.

4.1.2 Khái niệm và sự hình thành khái niệm

Có thể nói hình thành khái niệm là đơn vị cơ bản của toàn bộ quá trình hình thành tri thức. Chính vì vậy, việc phát hiện ra cơ chế hình thành khái niệm là một thành tựu vĩ đại của tâm lý học ở đầu thế kỉ 20. Với lý thuyết hình thành hành động trí tuệ theo các giai đoạn, Ganperin là người đầu tiên mô tả một cách chi tiết cơ chế tâm lý của quá trình hình thành khái niệm.

Để hiểu rõ quá trình hình thành khái niệm, ta cần xét các vấn đề sau: Khái niệm là gì, nguồn gốc của khái niệm.

Khái niệm là một sản phẩm tâm lý của con người, nó được tồn tại dưới 2 hình thức:

- + Hình thức vật chất (bên ngoài)
- + Hình thức tinh thần (bên trong)

Ví dụ: Khái niệm cái cốc uống nước. Tất cả các cái cốc khác nhau, được cấu tạo bởi các nguyên liệu khác nhau, có màu sắc, hình thức khác nhau. Đó không phải là khái niệm “cốc” mà là hình thức vật chất của khái niệm “cốc” (hình thức bên ngoài), còn hình thức bên trong (nội dung của khái niệm “cốc” chính là năng lực của loài người tạo ra cái cốc đó.) thì lại trú ngụ vào hình thức bên ngoài (cái cốc thực). Cả hai hình thức này đều được xác định bởi một chuỗi thao tác liên tiếp nhau, theo một trật tự nhất định được gọi là logic của khái niệm “cốc” (chuỗi thao tác này chỉ xuất hiện khi chủ thể hành động và đó cũng chính là năng lực của chủ thể). Do đó, khái niệm “cốc” là một năng lực thực tiễn được kết tinh lại, giữ lại trong cốc, hay nói cách khác khái niệm “cốc” được trú ngụ trong cái cốc thực, vì vậy để dạy khái niệm cái cốc thầy giáo phải nắm được các điều sau:

- + Khái niệm “cốc” không phải là cái cốc thực mà nó trú ngụ ở trong cái cốc thực, nó tồn tại một cách hiện thực bên ngoài tư duy.
- + Cái cốc thật, không phải là khái niệm cái cốc.

Như vậy nguồn gốc của khái niệm là ở sự vật, hiện tượng. Từ khi các nhà khoa học tìm ra nó thì nó có một chỗ mới là trong tâm lý, tinh thần của con người (trong

đầu con người). Nhưng để gìn giữ, trao đổi truyền lại cho thế hệ sau thì người ta dùng ngôn ngữ, kí hiệu để gói gém nội dung khái niệm lại. Sự gói ghém này có thể bằng một từ gọi là thuật ngữ, có thể bằng một hoặc nhiều câu ta gọi là định nghĩa. Để lĩnh hội khái niệm “cốc” chủ thể (học sinh) phải thâm nhập hoạt động với cái cốc thực, hoặc tên gọi cái cốc (thuật ngữ, định nghĩa) để làm bộc lộ logic của khái niệm “cốc”. Cách thâm nhập đó chính học sinh phải lặp đi lặp lại các hành động, các thao tác mà trước đây các nhà bác học phát hiện ra khái niệm “cốc”. Mỗi lần lĩnh hội khái niệm mới, học sinh lại có thêm một năng lực. Do đó, có thể nói quá trình dạy học nói chung và quá trình hình thành khái niệm nói riêng là một quá trình liên tục tạo cho trẻ những năng lực mới.

4.1.3 Bản chất tâm lý của quá trình hình thành khái niệm

Bằng hành động của mình chủ thể (người học) thâm nhập vào đối tượng của khái niệm, gạt bỏ tất cả những cái gì không bản chất che giấu khái niệm làm bộc lộ rõ nguyên hình của khái niệm (thấy được những thuộc tính bản chất của khái niệm). Nhờ đó trong đầu chủ thể có khái niệm. Nói cách khác, bằng hành động của mình chủ thể đã chuyển được khái niệm trú ngụ ở trong đối tượng sang trú ngụ ở trong đầu mình (học sinh). Quá trình chuyển chỗ như vậy gọi là quá trình hình thành khái niệm. Vậy bản chất tâm lý của quá trình hình thành khái niệm cho học sinh là giáo viên giúp cho học sinh hành động với đối tượng của khái niệm để làm bộc lộ logic của khái niệm, chuyển nó vào trong đầu học sinh.

Vì thế trong dạy học thầy giáo muốn hình thành khái niệm cho học sinh, thì thầy giáo phải tổ chức cho học sinh hành động với các đối tượng của khái niệm, tác động vào đối tượng này theo đúng qui trình tìm kiếm khái niệm của các nhà khoa học. Đó chính là logic của khái niệm mà các nhà khoa học đã tìm kiếm phát hiện trong lịch sử.

Chính quá trình tổ chức học sinh hành động với các đối tượng của khái niệm nhằm tách logic của khái niệm ra khỏi đối tượng và chuyển vào đầu học sinh, đó là

thực chất của quá trình hình thành khái niệm cho học sinh. Bởi thế ta mới khẳng định, muốn hình thành khái niệm cho học sinh phải lấy hành động làm cơ sở như vậy.

Xét thực tiễn giáo dục hiện nay không phải giáo viên nào cũng hiểu và làm như vậy. Nhiều giáo viên nghĩ rằng khái niệm là có ở trong đầu mình, nhìn thành khái niệm cho học sinh có nghĩa là chuyển khái niệm từ trong đầu mình vào đầu học sinh. Vì thế thầy cô cố gắng làm hết sức. Thầy dùng lời nói mô tả, diễn giải rõ ràng, mạch lạc..Thầy có thể giảng giải nêu các ví dụ cụ thể để minh họa để mà làm sao học sinh hiểu được khái niệm. với sự cố gắng của thầy như thế là để giúp học sinh nhớ định nghĩa chứ thực chất học sinh không hiểu được bản chất của khái niệm.

4.1.4 Điều khiển quá trình hình thành khái niệm.

Dạy học là một quá trình tổ chức và điều khiển. Vì thế để hình thành khái niệm cho học sinh, giáo viên phải tổ chức và điều khiển học sinh hành động với đối tượng để làm bộc lộ logic của khái niệm trú ngụ trong đối tượng đó. Muốn vậy giáo viên phải lưu ý những điểm sau:

- Trước hết giáo viên phải xác định chính xác phạm vi các đối tượng của khái niệm và logic của khái niệm (nội dung khái niệm)
- Phải xác định công cụ, phương tiện, các điều kiện của hành động, các thao tác cần tiến hành để phát hiện logic khái niệm.
- Biết dẫn dắt học sinh một cách có ý thức tất cả các giai đoạn hành động:
 - + Hành động xây dựng cơ sở tình huống
 - + Hành động có hình thức vật chất và vật chất hóa
 - +Hành động có hình thức ngôn ngữ bên ngoài
 - + Hành động có hình thức ngôn ngữ nói thầm
 - + Hành động có hình thức ngôn ngữ bên trong

Đặc biệt là phải chú ý đến giai đoạn hành động vật chất để làm phanh phui logic của khái niệm trú ngụ trong đó.

- Khái niệm chỉ có ý nghĩa khi nó có ích với thực tiễn. Vì thế để làm cho học sinh hiểu sâu sắc khái niệm, thấy rõ công dụng của nó thì phải tổ chức cho học sinh vận dụng khái niệm vào thực tế. Hay nói cách khác là khi ta dạy cần hình thành khái niệm cho học sinh tức là hình thành cái tổng quát, cái chung. Nhưng cái chung chỉ có ý nghĩa khi nó được chuyển vào trong những tình huống cụ thể. Vì vậy, dạy học phải thực hiện tốt cả hai giai đoạn:

- + Giai đoạn hình thành cái tổng quát – khái quát.
- + Giai đoạn vận dụng: chuyển cái tổng quát (khái niệm) vào giải quyết các nhiệm vụ cụ thể (bài tập, câu hỏi..v.v).

Làm như vậy tức là ta tổ chức, điều khiển hoạt động của học sinh để lĩnh hội khái niệm của nhân loại một cách thực chất.

4.2 Sự hình thành kỹ năng trong quá trình dạy học

4.2.1 Khái niệm về kỹ năng

Thực tế dạy học cũng như nghiên cứu khoa học cho thấy nhiều học sinh thường gặp những khó khăn khi vận dụng tri thức, phương pháp vào giải quyết những nhiệm vụ học tập. Những khó khăn đó thường do những nguyên nhân sau: Không nắm vững những thuộc tính bản chất của khái niệm, không nắm vững các phương pháp hành động. Do đó khó có thể vận dụng tri thức, phương pháp vào giải quyết các nhiệm vụ cụ thể được. Như vậy kiến thức và phương pháp không trở thành cơ sở của kỹ năng.

Mặt khác, kiến thức và sự vật, hiện tượng là hai phạm trù khác nhau. Kiến thức là kết quả của sự phản ánh sự vật, hiện tượng. Sự vật, hiện tượng là cái cụ thể, tồn tại khách quan với ý thức của ta. Vì thế kiến thức khác sự vật ở chỗ kiến thức là hình ảnh khái quát những tính chất cơ bản của nhiều sự vật cùng loại, là mối liên hệ, quan hệ giữa các sự vật. Do đó kiến thức bao giờ cũng khái quát, phản ánh những cái chung bản chất của nhiều sự vật, hiện tượng cùng loại.

Muốn kiến thức trở thành cơ sở của kỹ năng thì kiến thức phải có các điều kiện sau:

- Phản ánh những thuộc chất chung của các sự vật, hiện tượng cùng loại.
- Tồn tại độc lập với mục đích của hành động. Khi giải quyết các nhiệm vụ học tập, học sinh phải sử dụng các hành động nhận thức (cảm giác, tri giác, tư duy, trí nhớ, tưởng tượng) để biến đổi kiến thức và phương pháp cho phù hợp với nhiệm vụ cần giải quyết.

Sự vận dụng tri thức và phương pháp để giải quyết các nhiệm vụ như thế người ta gọi là kỹ năng. Vậy kỹ năng là hoạt động trí tuệ, bao gồm nhiều hành động nhận thức để vận dụng tri thức và phương pháp vào giải quyết những nhiệm vụ cụ thể của học tập.

4.2.2 Những nhân tố ảnh hưởng tới kỹ năng của học sinh.

Một đặc điểm nổi bật của kỹ năng là khả năng nhận dạng nhiệm vụ và sự phát hiện tri thức, phương pháp phù hợp với nhiệm vụ đó. Đây là khả năng rất quan trọng và cần thiết để có kỹ năng. Nếu không có khả năng này hoặc khả năng này kém thì ảnh hưởng lớn đến kỹ năng của học sinh.

Sự nghiên cứu đã chỉ ra rằng có nhiều nhân tố ảnh hưởng đến kỹ năng của học sinh. Sau đây là một vài nhân tố thường gặp:

- Nội dung bài tập không rõ ràng, thường bị các yếu tố phụ che lấp các yếu tố chính.

Thực tế cho thấy khi giải các bài tập có nội dung rõ ràng, khi học sinh đọc bài tập thấy ngay được yếu tố của bài tập và mối quan hệ giữa chúng. Trong trường hợp như vậy học sinh biết ngay tri thức nào, phương pháp nào cần vận dụng để giải bài tập này. Ngược lại có những bài tập khi đọc lên học sinh không phát hiện được các yếu tố và mối quan hệ giữa chúng. Do đó không nhận dạng được bài tập và không biết tri thức nào, phương pháp nào cần cho việc giải bài tập đó.

- Tâm thế và thói quen cũng ảnh hưởng đến kỹ năng:

Thực tế cho thấy có nhiều bài tập không khó nhưng học sinh cũng gặp phải khó khăn khi giải chúng. Sự khó khăn này không phải do học sinh không nắm được tri thức và

phương pháp giải loại bài tập đó mà do tâm thế và thói quen đã làm cho học sinh định hướng sai lĩnh vực tri thức, phương pháp vận dụng.

- Sự vận dụng tri thức và phương pháp để giải còn phụ thuộc vào khả năng khái quát của người giải.
- Nếu học sinh có khả năng khái quát, tức là học sinh không chỉ có khả năng vận dụng tri thức và phương pháp vào một nhiệm vụ cụ thể, mà vào nhiều bài tập trong những hoàn cảnh khác nhau. Khả năng này giúp học sinh dễ dàng đưa bài tập cụ thể vào dạng bài tập chung mà phương pháp đã biết.
- Sự vận dụng kiến thức và phương pháp không chỉ phụ thuộc vào khả năng khái quát mà còn phụ thuộc vào tri thức, phương pháp nắm được có khái quát không. Nếu học sinh nắm được tri thức khái quát, phương pháp khái quát thì dễ dàng nhận biết được mối liên hệ kiến thức, phương pháp với bài tập cụ thể. Do đó dễ dàng phát hiện được loại bài tập và kiến thức, phương pháp cần thiết để giải chúng.

Xuất phát từ các nhân tố ảnh hưởng đến việc thực hiện kỹ năng của học sinh, các nhà tâm lý học đã chỉ ra các biện pháp sư phạm cần thiết để học sinh có được các kỹ năng giải bài tập. Các biện pháp đó là:

- + Giải thích nguyên tắc giải các loại bài tập
- + Dạy cách đưa bài tập về các bài cơ bản hoặc đưa bài tập cụ thể về dạng khái quát.
- + Dạy học sinh biết cách phân tích bài tập.

4.2.3 Quá trình hình thành kỹ năng cho học sinh:

Là một quá trình dạy học sinh nắm vững hệ thống các thao tác trí tuệ để tiếp nhận bài tập, biến đổi bài tập, đưa bài tập về dạng đã biết để vận dụng trí tuệ và phương pháp đã biết để giải bài tập đó. Để hình thành kỹ năng cho học sinh giáo viên cần phải:

- + Cung cấp cho học sinh những tri thức và phương pháp giải, tạo cho học sinh có một vốn hiểu biết về một lĩnh vực, một khoa học nào đó.
- + Dạy học sinh biết cách phân tích bài tập bằng cách xây dựng mô hình của bài tập, biến đổi bài tập, đưa bài tập về dạng đã biết.

Muốn vậy phải dạy học sinh các thao tác trí tuệ như phân tích, tổng hợp, so sánh, trừu tượng hóa, khái quát hóa. Nhờ các thao tác này học sinh mới có khả năng vận dụng tri thức và phương pháp vào giải quyết các nhiệm vụ khác nhau của học tập.