

NGUYỄN THỊ PHƯƠNG THẢO

MODULE TH

2

**ĐẶC ĐIỂM TÂM LÍ
CỦA HỌC SINH DÂN TỘC
ÍT NGƯỜI, HỌC SINH
CÓ NHU CẦU ĐẶC BIỆT,
HỌC SINH CÓ HOÀN CẢNH
KHÓ KHĂN**



A. GIỚI THIỆU TỔNG QUAN

- Việt Nam có 54 dân tộc, dân tộc Việt (Kinh) chiếm khoảng 87%, 53 dân tộc còn lại chiếm khoảng 13% dân số cả nước. Dân tộc Việt vì vậy được gọi là dân tộc đa số. Các dân tộc khác được gọi là dân tộc thiểu số (DTTS) hay dân tộc ít người.
- Dân số, điều kiện phát triển kinh tế – xã hội, mặt bằng dân trí, nguồn nhân lực qua đào tạo (có chất lượng cao) của các DTTS không đồng đều. Có những dân tộc khá phát triển, dân số tương đối đông đến hàng chục vạn trở lên như Tày, Thái, Mường, Hoa, Dao... mặt bằng dân trí tương đối cao, có đông cán bộ có trình độ đại học, trên đại học; lại có những dân tộc chậm phát triển, dân số quá ít chỉ có khoảng trăm người như dân tộc Si La, Pu Páo, Rơ Măm, Brâu..., mặt bằng dân trí thấp, rất hiếm hoặc chưa có cán bộ có trình độ đại học. Về vùng đất, cùng là vùng đồng bào DTTS cư trú, có những vùng thuận lợi về đất đai, khí hậu, giao thông đi lại, lại có những vùng hết sức khó khăn. Không thể so sánh các thung lũng rộng rãi, phì nhiêu như Mường Thanh (Điện Biên), Mường Lò (Yên Bái), Bắc Quang (Hà Giang), AYun Pa (Gia Lai), Gia Nghĩa (Đắk Nông)... với các vùng cao đèo dốc, thiếu đất canh tác, khí hậu khắc nghiệt. Cũng như không thể so sánh các vùng đã sớm đô thị hoá như thành phố Cần Thơ, Sóc Trăng, Trà Vinh, Bạc Liêu với các vùng xa, đất chua mặn chỉ trồng được dừa nước và các thứ có lác chịu mặn như một số vùng ở đồng bằng sông Cửu Long.
- Do đặc điểm sống phân tán của cư dân trong một dân tộc và việc sống xen kẽ giữa các cư dân của nhiều dân tộc dẫn tới tình trạng các lớp học ở vùng DTTS có rất nhiều nhóm học sinh thuộc các dân tộc khác nhau. Năng lực ngôn ngữ cũng như khả năng học tập của các nhóm trẻ này không đồng đều. Trẻ DTTS là nhóm trẻ gặp nhiều khó khăn trong học tập.

Ngoài ra, trong lớp học ở vùng DTTS cũng có khoảng 4% số học sinh khuyết tật như: khuyết tật trí tuệ hay khiếm thính, khiếm thị... Một số nhóm khác, nơi mà trẻ phải sống thiếu nguồn nước sạch thì các bệnh về

tai và xoang xảy ra rất phổ biến. Ở đó cũng có thể có rất nhiều trẻ có khả năng thính giác bị ảnh hưởng nghiêm trọng, có thể chịu hậu quả vĩnh viễn hoặc tạm thời, do bị nhiễm bệnh hoặc các chất dịch nhầy trong viêm xoang và tai gây nên. Ở hầu hết các quốc gia trên thế giới, người ta có thể dự kiến khoảng 10% trẻ không bị khuyết tật vẫn sẽ gặp phải các khó khăn trong học tập trên lớp.

Lớp học ở vùng DTTS đương nhiên là lớp học hoà nhập. Trước đây “lớp học hoà nhập” thường được hiểu là hội nhập những trẻ em khuyết tật vào trong các “lớp học bình thường” cùng với những trẻ em không bị khuyết tật. Hiện nay, trên thế giới thuật ngữ hoà nhập được mở rộng rất nhiều, nó còn có nghĩa là hội nhập tất cả những trẻ em có hoàn cảnh và năng lực khác biệt. Những em này do điều kiện về hoàn cảnh, trí tuệ, thể chất, giới tính, tình cảm ngôn ngữ, văn hoá, tôn giáo, các nhóm dân tộc khác nhau... nên có nguy cơ và thường hay bị “xa lánh” hoặc bị loại trừ, không được tham gia vào quá trình học tập. Những em này do những điều kiện của bản thân nên thường bỏ học giữa chừng hoặc đến lớp nhưng các em bị “bỏ rơi” hoặc không được tham gia các hoạt động ngay tại lớp học của mình.

Những em có hoàn cảnh và năng lực khác biệt có thể là:

- Trẻ em có hoàn cảnh khó khăn, gia đình nghèo đói.
- Trẻ em phải lao động nhiều ở nhà, ở ngoài đồng, hoặc làm thuê kiếm sống.
- Trẻ em bị ảnh hưởng bởi HIV/AIDS.
- Trẻ em thuộc một số nhóm DTTS hoặc nhóm tôn giáo khác nhau.
- Trẻ em học quá kém nên thường không theo kịp các bạn trong lớp.
- Trẻ em DTTS gặp khăn khi học bằng tiếng Việt.
- Trẻ em gái DTTS.
- Trẻ em có những khiếm khuyết về thể chất như dị tật, khó khăn trong di chuyển vận động, không nghe, không nói và không nhìn được...
- Trẻ em quá nhút nhát ít tham gia vào các hoạt động tập thể.
- Có thể nhóm lại thành 3 nhóm chính: học sinh DTTS; học sinh có nhu cầu đặc biệt: khiếm thị, khiếm thính, chậm phát triển trí tuệ, có khó khăn trong học tập; học sinh có hoàn cảnh khó khăn.

– Module này giúp bạn hiểu được đặc điểm tâm lí của 3 nhóm học sinh tiểu học:

- + Học sinh dân tộc thiểu số.
- + Học sinh có nhu cầu đặc biệt: khiếm thị, khiếm thính, chậm phát triển trí tuệ, có khó khăn trong học tập.
- + Học sinh có hoàn cảnh khó khăn.

Bạn sẽ có kĩ năng tìm hiểu phân tích đặc điểm tâm lí HSDT ít người; học sinh có nhu cầu đặc biệt; học sinh có hoàn cảnh khó khăn để vận dụng trong dạy học, giáo dục phù hợp với đối tượng học sinh.

– Bạn sẽ được tiếp tục nghiên cứu về nội dung và phương pháp giáo dục cho các nhóm học sinh có nhu cầu đặc biệt ở module 10, 11.

Nội dung của module gồm các hoạt động chính:

- Tìm hiểu đặc điểm tâm lí của ba nhóm học sinh tiểu học: học sinh DTTS; học sinh có nhu cầu đặc biệt (khiếm thị, khiếm thính, chậm phát triển trí tuệ, có khó khăn trong học tập); học sinh có hoàn cảnh khó khăn (tập trung).
- Phân tích đặc điểm tâm lí học sinh DTTS, học sinh có nhu cầu đặc biệt; học sinh có hoàn cảnh khó khăn (Tập trung – Tự học).
- Thực hành vận dụng xây dựng kế hoạch theo dõi sự tiến bộ của học sinh (Tự học).

Thiết kế một số hoạt động để quan sát, phân tích đặc điểm tâm lí để phân loại các nhóm học sinh trong lớp học (Tự học).



B. MỤC TIÊU

1. VỀ KIẾN THỨC

Người học được trang bị các kiến thức cơ bản về khái niệm, đặc điểm tâm lí, khả năng và nhu cầu của học sinh thuộc các nhóm sau:

- Nhóm học sinh DTTS.
- Nhóm học sinh có nhu cầu đặc biệt: học sinh khiếm thị, khiếm thính, chậm phát triển trí tuệ, có khó khăn trong học tập.
- Nhóm học sinh có hoàn cảnh khó khăn.

2. VỀ KĨ NĂNG

Người học có kĩ năng:

- Nhận biết được những đặc điểm tâm lí của học sinh DTTS; học sinh có nhu cầu đặc biệt (Học sinh khiếm thị, khiếm thính, chậm phát triển trí tuệ, có khó khăn trong học tập); học sinh có hoàn cảnh khó khăn.
- Có kĩ năng tìm hiểu phân tích đặc điểm tâm lí học sinh DTTS người, học sinh có nhu cầu đặc biệt; học sinh có hoàn cảnh khó khăn để vận dụng trong dạy học, giáo dục phù hợp với đối tượng Học sinh.

3. VỀ THÁI ĐỘ

Người học có thái độ tích cực đối với học sinh DTTS; học sinh có nhu cầu đặc biệt; học sinh có hoàn cảnh khó khăn:

- Yêu thương, tôn trọng, tin tưởng vào khả năng hoà nhập và quyền được giáo dục của HS;
- Có tinh thần hợp tác với đồng nghiệp, gia đình học sinh và cộng đồng; cam kết thực hiện quan điểm của Đảng và các chính sách của Nhà nước về giáo dục hoà nhập;
- Có ý thức vận dụng sáng tạo kiến thức và các kĩ năng được bồi dưỡng, không ngừng tự bồi dưỡng để nâng cao kiến thức chuyên môn, nghiệp vụ.



C. NỘI DUNG

Hoạt động 1

TÌM HIỂU ĐẶC ĐIỂM TÂM LÍ CỦA NHÓM HỌC SINH DÂN TỘC ÍT NGƯỜI

I. MỤC TIÊU

Người học được trang bị các kiến thức cơ bản về khái niệm, đặc điểm tâm lí, khả năng và nhu cầu của nhóm học sinh DTTS. Trên cơ sở đó vận dụng trong dạy học, giáo dục phù hợp với đối tượng Học sinh.

II. THÔNG TIN CƠ BẢN

1. Điều kiện tự nhiên, văn hoá – xã hội ảnh hưởng đến tâm lí học sinh dân tộc thiểu số cấp Tiểu học

Việt Nam là một đất nước có địa hình đa dạng, lắm núi nhiều sông, có cao nguyên, đồng bằng lại có hàng ngàn kilômét (km) đường biển với nhiều đảo, quần đảo, vịnh và cảng biển lớn. Tuy vậy, phần lớn đất đai vẫn là đồi núi với hơn 3 triệu km², chiếm 3/4 diện tích cả nước, tập trung ở 4 vùng núi lớn: vùng núi Đông Bắc, vùng núi Tây Bắc, vùng núi Trường Sơn bắc và vùng núi Trường Sơn nam; 16/63 tỉnh và thành phố là tỉnh miền núi cao và 24 tỉnh có huyện, xã miền núi.

Ở đồng bằng Nam Bộ, tuy điều kiện địa hình ít phức tạp hơn nhưng lại chịu cảnh lũ lụt và sự chia cắt của hệ thống kênh rạch chằng chịt, 53 DTTS anh em sống trên những vùng núi, cao nguyên và kênh rạch này. Mỗi vùng miền, mỗi dân tộc gắn với một điều kiện tự nhiên, điều kiện sống, đặc trưng sản xuất, phong tục tập quán và ngôn ngữ riêng. Mật độ dân số rất thấp, khoảng 65 đến 150 người/km², cư dân lại sống phân tán mà không thành quần thể. Ngoại trừ ba DTTS là Hoa, Khmer và Chăm sống ở vùng thấp, số còn lại sống ở vùng cao với khí hậu và thời tiết khắc nghiệt, nhiều nơi gần như lạnh giá, ẩm ướt quanh năm. Gần đây, có nơi lạnh dưới 0⁰C gây băng tuyết, ảnh hưởng lớn đến sinh hoạt của con người, làm chết hàng loạt cây trồng và vật nuôi.

Nhìn qua điều kiện tự nhiên ấy cũng đủ thấy sự khó khăn của học sinh DTTS trong việc đến trường như thế nào. Không những thế, hiện nay vẫn còn nhiều nơi chỉ có đường cho xe cơ giới chạy từ huyện lên tỉnh mà vẫn chưa có đường từ xã lên huyện, chưa nói đến đường liên xã. Việc học sinh tiểu học đi học xa 5 – 7km là chuyện phổ biến (lớp 4, 5 các em phải về học ở điểm trường chính). Không có cầu, cũng chẳng có đò, học sinh phải bám dây, thậm chí bơi qua sông đánh bạc với tử thần để đến trường đi học. Nạn lở núi, sạt đường, cây đổ, lũ quét kéo theo biết bao bi kịch cho đồng bào miền núi là chuyện thường nhật mỗi khi đến mùa mưa bão.

Đồng bào các DTTS cư trú tập trung thành làng (bản, buôn, ấp). Nếu xét đơn vị hành chính cấp xã thì ít có xã nào chỉ có một dân tộc mà các dân

tộc sống đan xen với nhau. Song nếu ở đơn vị làng thì có nhiều làng chỉ có một dân tộc sinh sống, sự giao tiếp với bên ngoài chỉ diễn ra vào ngày chợ phiên. Cuộc sống gắn bó với thiên nhiên, tính chất đặc điểm lao động thủ công là chủ yếu làm nảy sinh tư duy cụ thể.

Kinh tế miền núi chậm phát triển là đặc điểm quan trọng thứ hai ảnh hưởng đến tâm lý học sinh DTTS. Đồng bào miền núi sống chủ yếu vào nghề rừng. Ruộng bậc thang, nương rẫy không đủ cung cấp lúa gạo và lương thực, dẫn đến việc phá rừng làm nương. Rừng bị tàn phá không thương tiếc, kể cả rừng nguyên sinh. Khoáng sản bị đào bới vô tội vạ. Đá núi bị đẽo gọt, thậm chí san bằng. Hệ thống thủy điện lớn và nhỏ được xây dựng mà thiếu sự tính toán thấu đáo và đồng bộ. Thêm vào đó là sự biến đổi khí hậu ngày một khắc nghiệt hơn nên hậu quả mà người dân phải gánh chịu là nạn sạt lở, lũ quét, cháy rừng, mất nhà cửa, của cải và tính mạng. Những sản phẩm cây công nghiệp như chè, cà phê, điều thì năm được năm mất, khi rộ lên thì đua nhau trồng, khi thất thu thì đua nhau chặt phá.

Một số đặc sản miền núi như mận, xoài, đào... không biến thành sản phẩm hàng hoá vì không có đường giao thông, không vận chuyển được về thành phố nên không góp phần cải thiện đời sống của người dân. Nhiều vùng có cửa ngõ biên giới, người dân trong đó có cả học sinh TH, THCS tham gia vận chuyển hàng lậu để kiếm ăn... Nói tóm lại, nghèo đói vẫn luôn là mối đe dọa thường nhật đối với đồng bào các DTTS và con em họ.

Tình trạng nghèo đói phải tham gia lao động trước độ tuổi là phổ biến không chỉ đối với DTTS mà ngay cả ở nhiều vùng nông thôn, tất yếu dẫn tới tình trạng bỏ học có thời hạn hoặc bỏ học lâu dài. Đơn cử ở xã Đông Sơn thuộc huyện miền núi Tân Sơn, tỉnh Phú Thọ chỉ cách Hà Nội hơn 100km, với diện tích 4.329km², nơi sinh sống của ba dân tộc Mường, Dao, Kinh có 717 hộ dân, hơn 3.318 nhân khẩu nhưng có tới 527 hộ có số nghèo, chiếm 73,5%. Xã Thu Ngạc, cũng thuộc huyện này, nơi sinh sống của các dân tộc Mường, Dao, Kinh, Tày có 1.225 hộ dân với 5.745 nhân khẩu thì có tới 722 hộ nghèo, chiếm tỉ lệ 63%. Nhiều trường không có nơi

bán trú, các em phải đi học rất xa, từ sáng sớm. Có trường dành được một số phòng làm nơi ở cho các em thì chỗ ở rất chật chội, một giường 2 tầng cho 4 em, mỗi phòng có tới ít nhất 16 em. Chỉ hai xã thuộc một huyện miền núi chưa phải là nghèo nhất nước, mà cuộc sống của học sinh DTTS đã như thế, thì không cần thuyết minh nhiều cũng đủ hiểu các em chịu ảnh hưởng của sự nghèo đói như thế nào.

Công việc hằng ngày của đồng bào DTTS thuộc diện lao động giản đơn, có tính truyền thống, gắn với tự nhiên, dựa vào tự nhiên. Trên thực tế nhiều lúc, nhiều nơi có thể thấy, với tư tưởng *Không có lúa ngô thì đói, không có cái chữ cũng không chết* nên nhu cầu học tập của học sinh chưa được đặt ra một cách bức bách. Nhiều chuyên gia nước ngoài hỏi các em vì sao không đi học tiếng phổ thông. Các em trả lời, có giỏi tiếng Kinh khi về nhà làm nương làm rẫy cũng chẳng dùng đến cho nên không cần học. Đó là một rào cản lớn, nếu không muốn nói là lớn nhất trong việc vận động học sinh tới trường. Mặc dù nhu cầu giáo dục là rất cần thiết, nhưng một khi họ đã không muốn, tức là không có nhu cầu, thì việc dùng mệnh lệnh hành chính công vụ để giải quyết là rất khó. Chỉ còn biện pháp vận động, thuyết phục để họ dần cảm thấy có nhu cầu, và công việc đó không thể cấp tập, mà phải cần có thời gian.

Đó là chưa nói đến cơ sở vật chất, lớp học, bàn ghế, nhà bán trú, thiết bị dạy học, điện, nước sạch, nhà vệ sinh ở nhiều trường, nhiều vùng rất thiếu thốn, nếu không muốn nói là chưa có gì đáng kể. Trình độ dân trí thấp, phúc lợi xã hội, các dịch vụ về y tế, lao động, bảo hiểm, giao thông, bưu điện, phát thanh, truyền hình... nhìn chung còn rất thấp kém, một số còn xa lạ hoặc chưa đến được với đồng bào miền núi. Đó cũng là một hạn chế quan trọng trong việc thu hút học sinh đến trường và đảm bảo sĩ số.

Đồng bào DTTS sinh sống ở nhiều vùng trong cả nước. Tây Bắc có, Đông Bắc có, đồng bằng ven biển Trung Bộ có, đồng bằng sông Cửu Long có, Trường Sơn- Tây Nguyên có. Chính vì đặc điểm địa lí, thổ nhưỡng khác nhau nên tập quán canh tác có khác nhau. Có nơi có đặc điểm canh tác nương rẫy, có nơi canh tác ruộng nước. Ở đâu, tập quán canh tác của đồng bào cũng phản ánh trí thông minh và óc sáng tạo. Việc dẫn thủy,

nhập điền từ dưới sông suối lên thì dùng cọn nước, từ trên xuống thì dùng nương máng khoét trên mặt đất và ở nơi có địa hình phức tạp như trên đường nước về phải qua một cánh đồng trũng chẳng hạn, thì dùng máng lán bằng tre buong, đủ nói lên điều đó.

Thiếu ruộng thì biến đổi dốc thành ruộng bậc thang, thiếu nương rẫy thì gùi đất đổ vào hốc đá. Ngô thì mọc từ hốc đá thẳng lên chiếm lĩnh không gian. Còn mặt bằng không thể trồng được vì những tảng đá to thì trồng bí vào hốc cho dây bí thò sức leo lên. Sức chịu đựng vượt lên trong gian khổ của đồng bào các dân tộc là một tập tính cộng đồng rất đáng khâm phục. Khi nghiên cứu về tâm lí học sinh DTTS, do những ảnh hưởng của văn hoá và điều kiện sống, các em ngay từ lúc còn nhỏ đã quen với cuộc sống tự lập, quen chịu đựng gian khổ, biết từ gian khổ mà vượt lên. Các em không thiếu trí thông minh và óc sáng tạo. Vấn đề là nhà trường và các thầy cô giáo đã làm gì để nguồn sáng tạo ấy được khơi lên.

Những phẩm chất cao quý của đồng bào các DTTS có tác động không nhỏ đến tư tưởng, tình cảm và đời sống tâm hồn học sinh dân tộc, đó là truyền thống yêu nước, một lòng một dạ với cách mạng, tinh thần đấu tranh kiên cường, bất khuất, niềm tin son sắt vào sự nghiệp giải phóng dân tộc, tình đoàn kết xuôi ngược và lòng trung thực. Năm 1941, sau bao năm bôn ba tìm đường cứu nước, Chủ tịch Hồ Chí Minh trở về mảnh đất Cao Bằng. Căn cứ địa của cuộc kháng chiến thần thánh chống thực dân Pháp được thành lập ở các tỉnh miền núi phía Bắc. Những địa danh Cao – Bắc – Lạng, Hà – Tuyên – Thái mà Thái Nguyên được coi là Thủ đô gió ngàn đã đi vào lịch sử đấu tranh cách mạng của dân tộc. Trong công cuộc kháng chiến chống Mĩ cứu nước, Buôn Ma Thuột và các tỉnh miền núi Tây Nguyên cũng được ghi danh. Những người con ưu tú như Hoàng Văn Thụ, Đinh Núp, Kim Đồng, Vũ A Dính, La Văn Cầu... mãi mãi là niềm tự hào của các dân tộc thiểu số anh em.

Trong cả hai cuộc kháng chiến, đồng bào các DTTS đã tham gia chiến đấu và phục vụ chiến đấu như tiếp lương, tải đạn, mở đường, chăm sóc thương bệnh binh; đã cưu mang cán bộ nằm vùng hoạt động bí mật, làm giao liên dẫn đường cho quân giải phóng và trực tiếp tham gia chiến đấu cùng bộ

đội, tiêu hao lực lượng địch, diệt ác ôn, phá thế kìm kẹp và âm mưu lập ấp chiến lược; âm thầm gieo hoang sợ và chết chóc lên đầu quân địch bằng hầm chông, bẫy đá, ong vò vẽ, cung nỏ và những mũi tên tẩm thuốc độc...

Truyền thống này cần được khơi dậy, gìn giữ và phát huy đối với học sinh DTTS để trở thành niềm tự hào, niềm khích lệ các em vượt khó, quyết tâm học tập, rèn luyện, xứng đáng với quê hương và dân tộc mình.

Một nét điển hình về văn hoá xã hội của đồng bào các DTTS là mối quan hệ dòng tộc hay còn gọi là quan hệ tộc người. Mối quan hệ này có hai mặt. Mặt tích cực là sự tôn trọng đến mức tuân thủ tuyệt đối người đứng đầu. Tiếng nói của già làng nhiều khi có hiệu lực và hiệu quả hơn những mệnh lệnh hành chính, thậm chí cả luật pháp. Những người mang cái chữ tức là mang ánh sáng văn minh đến bản làng, những thầy giáo, cô giáo là đối tượng được người dân kính trọng, thậm chí tôn sùng. Nắm được đặc điểm tâm lý này, trước hết cần tác động từ các già làng, sau đó là cần đến sự tận tụy của các thầy cô giáo trong công tác vận động thì việc thu hút học sinh đến trường cũng như duy trì sĩ số sẽ được thuận lợi hơn.

Trong mối quan hệ dòng tộc, cần thiết phải kể đến mối quan hệ trong từng gia đình vì dòng tộc bao gồm nhiều gia đình. Có thể nói các DTTS đã có một văn hoá gia đình hết sức tốt đẹp. Văn hoá gia đình đã đảm bảo cho thuần phong mỹ tục. Có thể lấy một ví dụ về dòng họ Giàng ở xã Sáng Tạo, huyện Mù Cang Chải, tỉnh Yên Bái. Dòng họ này vốn có truyền thống học. Các thành viên dòng họ đều cam kết, trẻ đến tuổi đi học đều phải được đến trường (theo *Chào buổi sáng* ngày 5/3/2012 trên VTV1).

Tuy nhiên, nhiều tập tục cũng như những lệ làng, lệ bản ở nhiều nơi đã trở thành luật tục, nhiều khi có uy lực hơn phép nước cũng là một cản trở đáng kể cho sự phát triển kinh tế, văn hoá – xã hội và giáo dục ở miền núi. Tục tảo hôn khiến học sinh lớp 5 đã có ý thức chuẩn bị cho việc lấy vợ lấy chồng, đặc biệt là với các em gái; tục ma chay, cưới xin, các lễ nghi cúng bái quanh năm suốt tháng, kéo theo nạn uống rượu, say xỉn... khiến học sinh nghỉ học dài ngày và từ nghỉ học dẫn đến nguy cơ bỏ học.

Những tác động của đời sống hiện đại cũng là một yếu tố không thể không nhắc đến. Một khi đất nước mở cửa, các chính sách thông thoáng,

kinh tế thị trường, giao lưu rộng rãi không chịu sự bế quan tỏa cảng, việc đi lại trong nước và cả việc qua lại cửa khẩu dễ dàng hơn đã khiến người dân miền núi mở rộng tầm nhìn, mang đến nhiều tác động tích cực.

Một bộ phận người DTTS đã nhận thức rất nhanh cơ hội này nên cố gắng học hỏi từ sách vở, từ thực tế đời sống, từ những phương tiện thông tin đại chúng, tiếp cận những nét đẹp của đời sống văn minh quốc gia và quốc tế, bước đầu hình thành lối sống hiện đại ở những thành phố, thị xã, thị trấn và thị tứ thuộc các tỉnh miền núi. Sự chuyển biến tích cực có thể nhận thấy từ bên ngoài qua việc góp phần xây dựng đô thị, trong kinh doanh nhập khẩu và xuất khẩu, trong quan hệ giao tiếp, trong văn hoá hưởng thụ vật chất của cá nhân và gia đình. Ở bộ phận người DTTS này hình thành nhu cầu học tập mới. Họ cho con em mình học trường điểm, học đại học hoặc đi học nước ngoài. Họ có tiềm lực tài chính và mong muốn cho con em mình được mở mắt nên sẵn sàng đáp ứng những yêu cầu của nhà trường. Bởi thế, trong công tác quản lý giáo dục, cần quan tâm đến bộ phận người DTTS này. Đó chính là những yếu tố mạnh mẽ cho một sự phát triển tích cực ở những vùng miền núi.

Bên cạnh đó, một bộ phận khác nhiều hơn, lại choáng ngợp trước sự thay đổi điều kiện sống từ phương tiện đi lại, nhà hàng, quán xá đến xu hướng chơi bời, hút sách cùng những tệ nạn xã hội khác, và họ tiếp nhận chúng một cách tiêu cực. Họ có tâm lý thuần túy là hưởng thụ, thực dụng, đua đòi, ham vật chất, chỉ biết hôm nay mà không cần biết ngày mai, nhất là ở đối tượng thanh thiếu niên. Bộ phận thanh thiếu niên này rất dễ bỏ học để vận chuyển hàng qua biên giới kiếm vài chục ngàn một ngày, rồi lao vào những thú vui và những cám dỗ vật chất khác.

2. Một số đặc điểm tâm lý của học sinh dân tộc thiểu số cấp tiểu học đối với học tập

Tâm lý học sinh DTTS mang đặc điểm của tâm lý dân tộc. Theo các nhà tâm lý Nga thì một trong những nhiệm vụ quan trọng của tâm lý học dân tộc là nghiên cứu so sánh các đặc điểm sinh lý, các quá trình tư duy, trí nhớ, cảm xúc, ngôn ngữ và tính cách các dân tộc. Vì thế khi nghiên cứu tâm lý học sinh DTTS, ta phải chỉ ra được những nét đặc trưng của các hiện tượng tâm lý trên.

Dân tộc thiểu số: khái niệm “dân tộc thiểu số” dùng để chỉ những dân tộc có số dân ít, chiếm tỉ trọng thấp trong tương quan so sánh về lượng dân số trong một quốc gia đa dân tộc.

Theo Nghị định số 05/2011/NĐ-CP ban hành ngày 14/1/2011 về công tác dân tộc định nghĩa “Dân tộc thiểu số là những dân tộc có số dân ít hơn so với dân tộc đa số trên phạm vi lãnh thổ nước Cộng hoà xã hội chủ nghĩa Việt Nam”. Ở Việt Nam, dân tộc Kinh là dân tộc đa số, còn các dân tộc khác như Tày, Nùng, Mông, Dao, Jrai, Khmer, Chăm,... là dân tộc thiểu số.

Vùng dân tộc thiểu số: cũng theo Nghị định số 05/2011/NĐ-CP giải thích: “Vùng dân tộc thiểu số là địa bàn có đông các dân tộc thiểu số cùng sinh sống ổn định thành cộng đồng trên lãnh thổ nước Cộng hoà xã hội chủ nghĩa Việt Nam”.

Quan điểm nghiên cứu đặc điểm tâm lí của học sinh DTTS là: tìm hiểu cái đặc thù trong cái phổ biến, cái riêng trong quan hệ với cái chung; quan điểm bình đẳng, đoàn kết, tương trợ giúp đỡ nhau cùng phát triển giữa các dân tộc, đồng thời đảm bảo nguyên tắc cơ bản của phép biện chứng duy vật khi nghiên cứu và lí giải hiện tượng tâm lí người.

Học sinh TH người DTTS cũng có những đặc điểm tâm lí chung như những học sinh TH cùng trang lứa. Tuy nhiên, bên cạnh những đặc điểm chung đó các em có những nét đặc trưng riêng, những đặc trưng mang tính tộc người và những đặc trưng do điều kiện tự nhiên, kinh tế, văn hoá tạo nên.

Trước hết là sự chuẩn bị tâm lí đến trường: có thể quan niệm sự chuẩn bị này là tiền đề quan trọng cho quá trình nhận thức trước khi đi học của học sinh. Ở miền núi, như đã trình bày, các tổ chức xã hội, gia đình, trường học chưa tạo ra một bước chuyển biến rõ nét về mặt tâm lí đến trường cho HS, cũng như việc tạo ra nhu cầu, hứng thú thích đi học. Các nét tâm lí như ý chí rèn luyện, óc quan sát, trí nhớ, tính kiên trì, tính kỉ luật... của học sinh DTTS chưa được chuẩn bị chu đáo. Việc học chưa được coi trọng vì thiếu động cơ thúc đẩy, hay nói cách khác, quá trình chuyển hoá nhiệm vụ, yêu cầu học tập cũng như cơ chế hình thành ở bản thân học sinh diễn ra chậm chạp.

a. Một số đặc điểm về cảm giác, tri giác

Tri giác là một quá trình tâm lí phản ánh một cách trọn vẹn các thuộc tính của sự vật, hiện tượng khi chúng trực tiếp tác động vào các giác quan của con người.

Học sinh DTTS sinh ra và lớn lên ở miền núi cao, hoàn cảnh kinh tế – xã hội, hoàn cảnh tự nhiên và hoàn cảnh hưởng thụ sự giáo dục khác với đồng bằng và thành phố, đã tạo cho các em một số đặc điểm riêng về tri giác. Nghiên cứu đặc điểm tri giác của học sinh TH người DTTS có thể rút ra một số nhận xét sau:

- Đối tượng tri giác của học sinh DTTS cấp tiểu học chủ yếu là những sự vật gần gũi, cây, con, thiên nhiên,... Thói quen tri giác không gian thiếu chính xác, đo đếm không gian, thời gian bằng những quy ước có tính cộng đồng như: khoảng, vài quả đồi, vài cối gạo, buổi làm... thay cho các đại lượng đo thời gian và không gian.

Học sinh DTTS có độ nhạy cảm cao về thính giác và thị giác. Tai và mắt của các em rất tinh nhạy là do từ nhỏ các em đã theo người lớn vào rừng săn bắn, bẫy chim, tìm cây, tìm rau rừng nên hình thành thói quen tri giác tập trung, khả năng phân biệt sự vật và hiện tượng tốt. Các em có thể nghe và phân biệt rõ từng loại tiếng chim hay tiếng thú rừng, thậm chí có thể nhận biết tiếng động rất nhỏ từ bước đi của những con vật trong rừng sâu. Ngoài thính giác, thị giác của các em cũng có độ nhạy cảm rất cao. Vào rừng, các em có thể phân biệt được hàng trăm loại cây khác nhau. Từ xa, các em có thể nhìn thấy các loại cây các em cần tìm, thậm chí có thể nhìn thấy những côn trùng rất nhỏ. Sợ dĩ mắt của các em tinh tường và nhạy cảm như vậy là do các em được lớn lên trong một môi trường nước trong sạch hơn hẳn các vùng khác. Bệnh đau mắt hột hầu như không có ở miền núi. Người dân thường xuyên tắm, rửa bằng nước nóng, đó là tập quán từ ngàn đời để lại.

- Tuy có độ nhạy cảm cao về thính giác và thị giác, song trong học tập, sự định hướng tri giác theo các nhiệm vụ đặt ra với học sinh DTTS cấp tiểu học lại chưa cao. Các em hay bị ngớ ngàng, bị thu hút vào những thuộc tính rực rỡ, màu sắc mới lạ ở bên ngoài của đối tượng tri giác. Quá trình

tri giác thường gắn với hành động trực tiếp, sờ mó, gắn với màu sắc hấp dẫn của sự vật tạo ra hưng phấn, xúc cảm ở Học sinh.

- Tính kế hoạch và sự kiên trì quan sát trong quá trình học tập ở các em học sinh DTTS cấp TH, kể cả học sinh THCS ở miền núi còn rất hạn chế. Đây là một trở ngại cho các thầy cô giáo khi phải thực hiện một giờ giảng thiếu đồ dùng dạy học, thiếu ngôn ngữ dân tộc để giảng giải các từ khó cho các em. Khi đã không hiểu bài mà giáo viên lại nói nhanh hoặc nói quá to thì sự chán nản của các em đến rất nhanh. Các em có thể không phá phách, không nói chuyện mà vẫn ngồi yên ngoan ngoãn, song không còn tập trung quan sát, trong đầu các em hầu như không hoạt động. Các em chỉ nhìn và nghe những gì mà các em cảm thấy dễ tri giác mà thôi.

b. Một số đặc điểm về tư duy

Tư duy là một quá trình tâm lí phản ánh những thuộc tính bản chất, những mối liên hệ bên trong có tính quy luật của sự vật hiện tượng trong hiện thực khách quan, mà trước đó ta chưa biết. Nếu cảm giác, tri giác mới chỉ phản ánh được những thuộc tính bên ngoài, những mối liên hệ và quan hệ bên ngoài của sự vật và hiện tượng, thì tư duy phản ánh những thuộc tính bên trong, những cái bản chất, những mối liên hệ và quan hệ có tính quy luật của sự vật hiện tượng.

Tính chất tư duy: Tư duy của học sinh DTTS cấp tiểu học cũng mang đầy đủ các đặc điểm cơ bản như các học sinh dân tộc khác ở đồng bằng hay thành phố, đó là: tính có vấn đề của tư duy, tính gián tiếp của tư duy, tính trừu tượng và khái quát của tư duy, tính chất lí tính của tư duy, tư duy có quan hệ chặt chẽ với ngôn ngữ, tư duy có quan hệ mật thiết với nhận thức cảm tính.

Các loại tư duy: học sinh DTTS cũng có đầy đủ các loại tư duy, đó là: tư duy trực quan – hành động, tư duy trực quan – hình ảnh, tư duy trừu tượng hay tư duy từ ngữ, lôgic. Ba loại tư duy trên tạo thành các giai đoạn phát triển của tư duy trong quá trình phát sinh chủng loại và cá thể.

Quy luật tư duy: Dù có phát triển chậm, song tư duy của học sinh DTTS cũng tuân thủ các quy luật chung của tư duy, đó là: tư duy là một quá trình tâm lí, tư duy là một hành động trí tuệ.

Thao tác tư duy: Xét về bản chất thì tư duy là một quá trình cá nhân thực hiện các thao tác trí tuệ nhất định để giải quyết vấn đề hay nhiệm vụ được đặt ra cho nó. Cá nhân có tư duy hay không tư duy chính là ở chỗ họ có tiến hành các thao tác tư duy trong đầu mình hay không. Vì vậy, các nhà tâm lý học còn gọi các thao tác tư duy là các quy luật bên trong (nội tại) của tư duy. Có các thao tác tư duy cơ bản như sau: phân tích – tổng hợp; so sánh, trừu tượng hoá – khái quát hoá.

Tuy có đầy đủ những đặc điểm tư duy, tính chất tư duy, các loại tư duy và các quy luật, thao tác tư duy như tất cả học sinh khác, học sinh DTTS cấp tiểu học cũng có các đặc điểm tư duy riêng biệt sau đây:

- *Nổi bật trong tư duy của học sinh DTTS cấp TH* là các em chưa có thói quen làm việc trí óc, đa số các em ngại suy nghĩ, ngại động não. Khi gặp phải vấn đề khó trong bài học là các em bỏ qua, không biết đọc đi đọc lại, lật đi lật lại vấn đề để hiểu. Các em chưa có thói quen kết hợp kiến thức của bài mới với kiến thức của bài cũ nên thường không hiểu bản chất của vấn đề. Các em không phát hiện ra những vấn đề cần thắc mắc. Có khi không hiểu, nhưng các em không dám hỏi thầy cô giáo và bạn bè vì sợ các bạn cười hoặc đánh giá mình "dốt". Các em thường suy nghĩ về kiến thức của bài học một cách xuôi chiều, dễ dãi. Khi suy xét một vấn đề hay một hiện tượng nào đó, các em không biết đi sâu tìm hiểu nguyên nhân, ý nghĩa, diễn biến, hậu quả,... mà dễ dàng thừa nhận những điều người khác nói. Từ đó dẫn đến việc học sinh khó có khả năng tự học tốt. Các em thích học thuộc, thậm chí học thuộc cả phần ghi sai trong vở mà vẫn không hiểu. Đó chính là hạn chế rất hay mắc phải của học sinh DTTS.
- Tư duy của học sinh tiểu học người DTTS còn thể hiện sự kém nhanh nhẹn, kém linh hoạt. Khả năng thay đổi giải pháp, thay đổi dự kiến cho phù hợp với hoàn cảnh còn chậm chạp, máy móc, rập khuôn. Nguyên nhân chính là do cuộc sống của các em ít có sự tranh luận hay đấu tranh bằng lý luận, ít giao tiếp, ít va chạm với thực tế cuộc sống phức tạp như ở miền xuôi và đô thị. Chính vì thế, học sinh dễ thoả mãn với những gì có sẵn, ít động não đổi mới, dẫn tới khả năng độc lập tư duy và óc phê phán rất hạn chế. Mặt khác, do thiếu vốn từ vựng tiếng Việt, khả năng sử dụng

ngôn ngữ yếu nên các em lúng túng trong suy nghĩ, ngại tranh luận, ngại trình bày một vấn đề khó, sợ nói sai sẽ bị các bạn cười.

- Trong tư duy của học sinh tiểu học người DTTS, khả năng "tư duy trực quan – hình ảnh" tốt hơn "tư duy trừu tượng – logic". Đối với các sự vật, hiện tượng cụ thể, gần gũi với đời sống, các em tư duy dễ dàng hơn so với các sự vật, hiện tượng các em chưa được nhìn thấy, chưa được cảm nhận. Ví dụ: Khi cho phân tích câu nói "Rừng vàng, biển bạc", các em phân tích "rừng vàng" rất tốt, nào là các loại gỗ quý, các loại chim muông, các loại thú rừng, các loại quặng...; nhưng khi phân tích hai chữ "biển bạc" thì các em chỉ nói được biển có "nhiều cá" là hết. Hoặc khi tả về "gió", nếu là "gió ngàn" thì các em hiểu rất rõ, nói được rất nhiều vấn đề; nhưng nếu hỏi các em về "gió nồm Nam" thì các em lại không nói được gì... Với những vấn đề đòi hỏi phải suy nghĩ trừu tượng và phức tạp, các em thường gặp nhiều khó khăn, đó là do các em không quen suy ngẫm những vấn đề phức tạp và do ngôn ngữ phổ thông còn rất hạn chế.
- Về các thao tác tư duy, học sinh tiểu học người DTTS rất yếu về khả năng phân tích, tổng hợp và khái quát. Điểm yếu cơ bản là sự thiếu hụt toàn diện khi các em phân tích, tổng hợp và khái quát. Các em rất khó để có thể tổng hợp hoặc khái quát được những kiến thức, tri thức đã học.
- Học sinh tiểu học người DTTS thường tồn tại kiểu tư duy kinh nghiệm (trên 90%). Còn kiểu tư duy lí luận, tư duy sáng tạo, tư duy khoa học thì kém phát triển (chưa đến 10%).
- Quá trình tư duy thực chất là một quá trình hoạt động trên cơ sở sử dụng các thao tác tư duy để lĩnh hội khái niệm, tri thức, kĩ năng, kĩ xảo. Sự lĩnh hội khái niệm của HSĐT có những đặc điểm đáng quan tâm. Đối với khái niệm khoa học và khái niệm thông thường, thì sự hiểu thuộc tính bản chất khái niệm và sự vận dụng các khái niệm đó vào thực tế ở HSĐT chỉ đạt tới mức gần trung bình. Các em hay nhầm lẫn giữa thuộc tính bản chất và thuộc tính không bản chất của khái niệm.

c. Đặc điểm về trí nhớ

Trí nhớ là quá trình tâm lí phản ánh những kinh nghiệm của cá nhân dưới hình thức biểu tượng, bao gồm sự ghi nhớ, giữ gìn và tái tạo sau đó

ở trong óc cái mà con người đã cảm giác, tri giác, rung động, hành động hay suy nghĩ trước đây.

Trí nhớ giúp con người lưu giữ lại những thông tin thu được bằng tri giác và làm cho những thông tin đó xuất hiện lại khi cần. Hoạt động học tập không thể không có sự tham gia của trí nhớ. học sinh DTTS cấp TH có một số đặc điểm về ghi nhớ sau:

- *Ghi nhớ máy móc chiếm ưu thế.* Các em học sinh DTTS cấp TH ghi nhớ chỉ dựa trên sự lặp đi lặp lại nhiều lần một cách đơn giản. Học vẹt là hình thức học còn tồn tại đối với học sinh Tiểu học và THCS. Nhìn chung, các em còn ngại tìm hiểu ý nghĩa của tài liệu. Mặt khác, do trình độ ngôn ngữ tiếng Việt thấp nên khả năng liên kết các phần của tài liệu của các em không tốt. Các em chỉ nhớ các phần của tài liệu một cách rời rạc, thiếu tính liên tục, tính hệ thống. Ngoài ra, do các em không có khả năng tự sáng tạo trong việc trình bày tài liệu, còn giáo viên lại chỉ chú ý yêu cầu học sinh trả lời đúng nội dung trong sách giáo khoa, đúng cả từ, cả câu... cho nên học sinh DTTS thường chỉ đọc đi đọc lại tài liệu sao cho thuộc để trả lời câu hỏi, trong khi có lúc các em không hiểu nội dung của các câu trả lời đó. Việc các em ghi nhớ máy móc như thế này còn ảnh hưởng nặng nề ở các cấp học tiếp theo.
- Yêu cầu học sinh DTTS phải ghi nhớ có ý nghĩa là một nhiệm vụ hết sức khó khăn, phức tạp. Vì ghi nhớ có ý nghĩa gắn liền với quá trình tư duy, mà như trên đã trình bày, tư duy của học sinh DTTS là phải có điểm tựa. Ghi nhớ có ý nghĩa là ghi nhớ chủ yếu của học sinh trong quá trình học tập, song đối với học sinh DTTS, để luyện cho các em biết cách ghi nhớ có ý nghĩa, GV dạy phải kiên trì, thậm chí mỗi bài giảng phải lưu ý các em phải ghi nhớ cái gì, dựa vào đâu để ghi nhớ được kiến thức mới, làm thế nào để tìm ra kiến thức là điểm tựa, rồi suy ra nội dung cần nhớ,...
- Học sinh DTTS cấp tiểu học kém khả năng hồi tưởng. Do ý chí học tập chưa cao, do việc ghi nhớ ý nghĩa yếu nên việc tạo ra những hình ảnh cũ dễ bị không chuẩn xác, thậm chí bị méo mó, vì thế rất khó hồi tưởng đúng hình ảnh.
- Học sinh DTTS có khả năng tái nhận tốt, song tái hiện chưa tốt. Điều này thể hiện qua việc khi đọc lại các tài liệu đã học, các em hiểu nhưng nếu

cho các em tự trình bày lại vấn đề đã học mà không dùng tài liệu thì nhiều em không trình bày được, thậm chí có em không nhớ lại được tài liệu. Do vậy, các em hay giải toán sai với những phép toán có nhớ. Có những học sinh đã học lớp 6 mà vẫn không giải được Toán lớp 3. Khi làm phép cộng theo cột dọc, có một số em học sinh còn cộng như sau:

$$\text{Ví dụ: } \begin{array}{r} 823 \\ + 495 \\ \hline 12118 \end{array} \text{ (kết quả sai)}$$

Do các em làm phép tính như sau:

$$\text{Hàng đơn vị: } 3 + 5 = 8$$

$$\text{Hàng chục: } 9 + 2 = 11$$

$$\text{Hàng trăm: } 4 + 8 = 12$$

Trong khi kết quả đúng là 1318.

Các em không biết chuyển nhớ hàng chục sang hàng trăm mà lại ghi 12 trăm, 11 chục và 8 đơn vị liền nhau thành một tổng lớn hơn gần 10 lần so với tổng đúng. Điều đó không thể nói do GV dạy sai, mà do học sinh không hiểu khi học ở lớp dưới. Hình ảnh mà các em thu được về "phép cộng" rất lơ mơ.

d. Một số đặc điểm về chú ý

Với HSĐT cấp tiểu học, sự tập trung chú ý thiếu bền vững. Chú ý có chủ định của các em còn yếu, khả năng điều chỉnh chú ý một cách có ý chí chưa mạnh. Sự chú ý của học sinh đòi hỏi một động cơ thiết thực thúc đẩy, ví dụ: được cô giáo khen, được điểm cao,...

Nhiều công trình nghiên cứu đã khẳng định, học sinh tiểu học thường chỉ tập trung và duy trì sự chú ý liên tục trong khoảng từ 30 – 35 phút. Song sự chú ý của học sinh tiểu học DTTS còn phụ thuộc vào nhịp độ học tập và sự cuốn hút vào cách dạy của giáo viên. Nhịp độ học tập trong lớp học cần duy trì ở mức độ vừa sức với các em. Nếu giáo viên tiến hành bài học quá nhanh, các em sẽ không theo kịp và không hiểu được bài. Ngôn ngữ giảng dạy trong lớp học với HSĐT là ngôn ngữ thứ hai, không

phải tiếng mẹ đẻ nên nếu giáo viên nói quá nhanh, hoặc ngôn ngữ nói của giáo viên không rõ ràng, không tròn vành rõ tiếng sẽ khiến học sinh rất khó theo dõi và không còn hứng thú tập trung vào bài học. Giáo viên cần tổ chức các hoạt động học phù hợp với khả năng của HS, giúp các em có cơ hội được tự trải nghiệm để tự lĩnh hội kiến thức.

e. Một số đặc điểm về tình cảm

Tình cảm là những thái độ cảm xúc ổn định của con người đối với những sự vật, hiện tượng của hiện thực khách quan, phản ánh ý nghĩa của chúng trong mối liên hệ với nhu cầu và động cơ của họ. Tình cảm là sản phẩm cao cấp của sự phát triển các quá trình xúc cảm trong những điều kiện xã hội.

Tình cảm có một số đặc điểm nổi bật sau đây: Rung động cảm xúc mang tính chất xác định, có ý thức; Khoảng thời gian không kéo dài lắm; Có thể nhận thức được; Mang tính đối tượng. Căn cứ vào nội dung và nguyên nhân phát sinh ra chúng mà người ta chia tình cảm thành hai loại: tình cảm cấp thấp và tình cảm cấp cao.

- Tình cảm cấp thấp: là tình cảm liên quan chủ yếu đến các quá trình sinh vật học trong cơ thể, đến sự thoả mãn hay không thoả mãn các nhu cầu tự nhiên của con người.
- Tình cảm cấp cao: là tình cảm liên quan đến sự thoả mãn hay không thoả mãn các nhu cầu xã hội của con người. Tình cảm cấp cao gồm ba nhóm sau:
 - + Tình cảm đạo đức: là những tình cảm cấp cao phản ánh thái độ của con người đối với các yêu cầu của đạo đức xã hội.
 - + Tình cảm trí tuệ: là tình cảm gắn bó với hoạt động nhận thức của con người. Chúng nảy sinh trong quá trình hoạt động học tập và hoạt động khoa học cũng như trong hoạt động sáng tạo ở các môn nghệ thuật, khoa học – kĩ thuật. Tình cảm trí tuệ rất đa dạng, người ta có thể ghi nhận các dạng tình cảm trí tuệ sau: Tình cảm và ý nghĩ rõ ràng hay mơ hồ; Tình cảm ngạc nhiên khi gặp cái mới, bất thường, chưa biết; Tình cảm không hiểu; Tình cảm dự đoán; Tình cảm vững tin; Tình cảm nghi ngờ.

- + **Tình cảm thẩm mỹ:** là tình cảm được hình thành do vẻ đẹp – xấu của đối tượng, được tri giác như các hiện tượng tự nhiên, các tác phẩm nghệ thuật hay hình dáng con người và cả những hành vi và hoạt động của họ. Cơ sở của tình cảm thẩm mỹ là nhu cầu đặc biệt đặc trưng cho con người đối với sự rung động thẩm mỹ. Trong quá trình phát triển lịch sử của xã hội loài người, nhu cầu thẩm mỹ đó đã được phát triển rất mạnh mẽ và được phản ánh qua các hình thức nghệ thuật khác nhau do con người sáng tạo nên như: âm nhạc, hội họa, thi ca, kiến trúc...

Một số đặc điểm về tình cảm của học sinh tiểu học người DTTS

- **Tình cảm của các em học sinh tiểu học người DTTS rất chân thực, mộc mạc, yêu ghét rõ ràng, không có hiện tượng quanh co.** Học sinh DTTS vùng Tây Nguyên và Nam Bộ thường biểu lộ tình cảm của mình một cách rõ rệt, sôi nổi, mạnh mẽ nhưng học sinh DTTS ở khu vực miền núi phía Bắc thường kín đáo, ít bộc lộ ra ngoài. Sự biểu lộ tình cảm này tương đối ổn định, kéo dài đến các lứa tuổi sau, thậm chí cả những thanh niên trưởng thành và người già. Nhiều giáo viên công tác ở miền núi phía Bắc nói rằng khi giảng bài cho HS, nhiều khi muốn giảng thật hay, diễn cảm thật tốt, gây không khí hào hứng, sôi nổi hoặc muốn tạo tình huống hài hước để học sinh cười cho vui, nhưng các em hầu như chỉ ngồi nghe một cách im lặng, rất trật tự, rất khó để đoán được cảm xúc của các em lúc đó diễn biến như thế nào. Tuy nhiên, bên trong cái vẻ trầm lặng, kín đáo, ít nói ấy của các em lại ẩn chứa một tình cảm rất chân thành.
- Các em rất gắn bó với gia đình, làng bản, quê hương.
- **Tình bạn của học sinh tiểu học người DTTS cũng rất độc đáo, cứ vài ba em cùng tuổi, hợp tính, hợp nết chơi thân với nhau là kết bạn tri kỷ (đặc biệt là trong các môi trường nội trú), tình cảm này tồn tại khá bền vững.** Tình cảm bạn bè bên cạnh những ưu điểm cũng có những hạn chế. Ví dụ: Bạn nghỉ học cũng nghỉ học theo. Một khi các em đã thân nhau thì sẽ bảo vệ nhau đến cùng, cho dù bạn có làm điều không hay cũng vẫn nhất quyết bảo vệ, che giấu cho bạn.
- **Tình cảm của học sinh tiểu học người DTTS khá bóng bộn và dễ bị tổn thương.** Các em dễ có phản ứng mãnh liệt trước sự đánh giá, nhất là sự

đánh giá thiếu công bằng của người lớn. Đôi khi các em có những phản ứng rất tiêu cực như là bỏ học, đánh lộn... Các em rất ưa chuộng tình cảm và muốn giải quyết mọi vấn đề bằng tình cảm. Mỗi khi các em có khuyết điểm, nếu GV biết giải quyết bằng tình cảm, dùng tình cảm để phân tích đúng sai cho các em thì đạt hiệu quả giáo dục cao hơn. Nếu cứng nhắc, dùng biện pháp đe dọa thì các em sẽ phản ứng lại một cách mạnh mẽ. Một em gái dân tộc Mông nói: “*Khi giáo viên mắng, em thấy buồn và em không muốn học nữa*”⁽¹⁾. Những tổn thương tâm lí có thể xuất phát từ những lí do tưởng như rất đơn giản như một câu mắng, một lời phê bình của thầy cô giáo, hay bị yêu cầu nhận khuyết điểm một cách thô bạo... và hậu quả của nó thật khó lường. Tâm trạng của các em thay đổi nhanh chóng, thất thường, có lúc đang vui nhưng chỉ vì một nguyên cớ gì đó lại sinh ra buồn ngay, hoặc đang lúc bực mình nhưng gặp điều gì thích thú lại tươi cười ngay. Do đó, thái độ của các em đối với những người xung quanh cũng có nhiều mâu thuẫn.

g. Đặc điểm về tính cách

Cũng như học sinh ở miền xuôi và các đô thị, học sinh lớp 4, 5 cấp tiểu học người DTTS đã bước đầu có nhu cầu tự đánh giá, tự so sánh mình với người khác. Đặc biệt ở các em cũng bắt đầu hình thành và phát triển sự tự ý thức. Tuy nhiên nó chỉ là mức ban đầu, các em chỉ nhận thức hành vi của mình, sau đó là nhận thức những phẩm chất đạo đức, tính cách và năng lực của mình trong những phạm vi khác nhau (tình cảm, trách nhiệm, lòng tự trọng, danh dự, tính nguyên tắc, tính mục đích,...).

Nghiên cứu tính cách riêng của học sinh người DTTS cấp TH phải dựa trên mối quan hệ biện chứng giữa ba mặt: nhận thức – tình cảm – ý chí; thông qua cách thức thể hiện thái độ trạng thái xúc cảm; thông qua phong cách sống: học tập, giao tiếp, lao động, vui chơi, sinh hoạt lớp, sinh hoạt các đoàn thể, văn nghệ, thể dục thể thao; phê bình và tự phê bình; quan hệ gia đình và thân tộc, quan hệ với thầy cô giáo và bạn bè,...

⁽¹⁾ Bộ GD&ĐT-UNICEF: *Nghiên cứu chuyển tiếp từ TH lên THCS của trẻ em gái DTTS*, 2008, tr 41.

Tính cách học sinh DTTS ở tuổi TH có tuân thủ theo sự phát triển chung của lứa tuổi, song cũng có một số đặc điểm tính cách riêng như sau:

- Các em sống rất hồn nhiên, giản dị, thật thà, chất phác. Trong quan hệ với mọi người các em rất trung thực, thường nghĩ thế nào thì nói thế ấy, không bao giờ cô chuyện thêm bớt. Vốn rất mộc mạc, chân thành nên các em muốn mọi người cũng phải sống chân thành với các em. Các em muốn mọi người tôn trọng trong mọi trường hợp, không muốn ai xúc phạm đến mình.
- Do còn nghèo về ngôn ngữ tiếng Việt và ít có cơ hội giao tiếp với xã hội nên nét tính cách điển hình của các em học sinh DTTS rất rụt rè, ít nói và hay tự ti. Một phần là do tính cách ấy, một phần là do sự hiểu biết về kiến thức còn hạn chế, nói ra sợ sai, thầy cô và các bạn cười nên các em rất ngại phát biểu ý kiến trong lớp. Sự tự ti, rụt rè khiến các em ngại va chạm, không dám đấu tranh với những biểu hiện sai trái của bạn bè xung quanh, đồng thời cũng không muốn ai động chạm đến mình. Tính cách bảo thủ này đã ảnh hưởng tới sự phát triển nhân cách của đại đa số các em học sinh DTTS.
- Các em đã bắt đầu có lòng tự trọng, có tính bảo thủ và đặc biệt là hay tự ái và hay tủi thân. Nếu không “vừa dạy – vừa dỗ”, mà phê phán quá đáng hoặc cách nói của giáo viên có ý đe nạt, coi thường học sinh thì sẽ dẫn tới kết quả là các em sẽ bỏ học. Thông thường, nếu một học sinh trong lớp bỏ học thì kéo theo vài học sinh nữa cùng bỏ học theo.
- Nếu nhà trường tổ chức bất cứ công việc gì mà có sự giải thích cặn kẽ để học sinh hiểu nội dung, ý nghĩa của công việc cần làm, thì các em sẽ tích cực làm đến nơi đến chốn. Học sinh DTTS cấp TH tuy còn nhỏ nhưng những công việc lao động chân tay, vệ sinh trường lớp, vệ sinh môi trường, làm vườn, trồng cây... là những công việc mà các em rất thích. Vì vậy, giáo viên cần tổ chức những hoạt động mang tính tập thể để các em có cơ hội thử sức mình, hoà đồng và dễ gần gũi. Ngoài ra, giáo viên cũng cần nắm bắt những yếu tố về tâm lý dân tộc như trên để động viên, khuyến khích các em hăng hái quan tâm đến việc học tập, giống như quan tâm tích cực tới công việc lao động chân tay khác.

- Một đặc điểm quan trọng mang tính dân tộc của học sinh tiểu học, kể cả ở người trưởng thành, người già là dễ tin người song cũng dễ nghi ngờ. Khi các em đã tin là tin tuyệt đối. Nhưng khi đã để mất niềm tin thì khó có thể lấy lại được. Người DTTS nói chung và các em học sinh TH người DTTS nói riêng rất ghét sống lừa đảo, xảo trá, thủ đoạn, thiếu chân thật. Các em thừa hưởng tính cách tốt đẹp cao cả của cha ông mình. Ngay cả với thầy cô giáo, các em rất tin tưởng và lắng nghe sự chỉ bảo ân cần của các thầy cô. Nhưng chỉ cần những hành động, cử chỉ, lời nói của thầy cô giáo làm mất niềm tin của các em thì việc lấy lại niềm tin đó là rất khó khăn. Vì vậy, cần thận trọng trong cách ứng xử, song phải có tình thương chân thành và làm gương tốt cho các em thì hình ảnh của các thầy cô giáo mới bền vững trong tâm hồn của các thế hệ học sinh DTTS.
- Phong tục tập quán ở các làng bản là thường suy tôn người có đạo đức mẫu mực, có trình độ hiểu biết và có tuổi tác cao làm Trưởng bản. Trưởng bản là người rất uy tín, nói sao đồng bào làm theo như vậy. Do đó, đường lối chính sách của Đảng muốn đến với dân thường phải qua Trưởng bản. Đây là con đường ngắn nhất đi từ Đảng tới dân. Do vậy, các thầy cô giáo ở vùng cao thường phải nhờ Trưởng bản vận động nhân dân cho con em đến trường học tập, gặp khó khăn thì nhờ Trưởng bản giúp đỡ.
- Được sống tự nhiên giữa cao nguyên bao la, hoặc giữa núi rừng đại ngàn hùng vĩ, dân cư thưa thớt, ít có sự tính toán cá nhân, nên các em học sinh DTTS cấp TH khó hoà nhập với nếp sống tập thể, có kỉ luật. Các em thích sống theo kiểu tự do, không thích gò bó, chặt chẽ, vì thế các em có những thói quen chưa tốt như: lề mề, chậm chạp, luộm thuộm, thiếu tập trung, không có tinh thần tự học. Điều này đã tạo nên những khó khăn trong việc quản lí của hầu hết các trường nội trú hay bán trú. Phòng ở của các em thường rất lộn xộn, quần áo, sách vở, bát đũa, giày dép để rất tùy tiện. Hằng tuần, các thầy cô giáo luôn phải nhắc nhở các em gấp chăn màn, sắp xếp đồ dùng gọn gàng, song chỉ được một vài ngày các em lại bày ra khắp phòng. Giấy gói và đồ ăn thừa sau khi ăn xong các em thường tiện tay vứt tại chỗ dù trường đã có thùng rác khắp nơi... Đây là tính cách được hình thành tại gia đình từ khi các em còn nhỏ. Thói quen này rất

khó thay đổi, gây khó khăn cho công tác quản lí, khó khăn trong việc xây dựng nếp sống văn minh theo tiêu chuẩn “xanh – sạch – đẹp” của các trường. Dù vậy, trách nhiệm của các thầy cô giáo và nhà trường là phải kiên trì dạy dỗ, chỉ bảo cho các em, để giảm bớt những thói quen xấu trong tập quán sinh hoạt của các em.

- Có những thói quen ứng xử do phong tục để lại ảnh hưởng không nhỏ đến sự giao tiếp của các em Học sinh. Các em không biết cách nói năng mềm mỏng, tế nhị, hay nói trống không, cộc lốc, không thưa gửi. Khi gặp khách lạ, các em không biết chào hỏi. Trong gia đình, các em thường nói trống không với ông bà, cha mẹ, anh chị. Thậm chí có dân tộc lạm dụng hai từ “mừng”, “câu” là “mày”, “tao” cho tất cả các đối tượng như là vợ nói với chồng, cha nói với con, em nói với anh. Tất cả những đặc điểm gián tiếp như trên là thói quen chứ không phải là bản chất tính cách. Do vậy, các thầy cô giáo không nên khó chịu khi mới tiếp xúc với các em, mà phải kiên trì sửa dần cho các em, một thời gian sau, các em sẽ quen với phong cách giao tiếp mới.

h. Một số đặc điểm về nhu cầu

Nhu cầu là sự đòi hỏi của con người về vật chất hoặc tinh thần, cần được thoả mãn để sống và phát triển một cách bình thường. Ở đây, chúng ta xét tới nhu cầu tinh thần (được học tập, vui chơi, giao tiếp, được tôn trọng, được trở thành nhân cách...). Có nhiều nhu cầu và nhu cầu ở mỗi người mỗi khác. Tuy nhiên, không phải lúc nào người ta cũng đòi hỏi thoả mãn tất cả các nhu cầu của mình, mà trái lại, ở một thời điểm, một hoàn cảnh nhất định, một số nhu cầu này nổi lên hàng đầu, cấp thiết hơn còn những nhu cầu khác lại “lấn chìm” đi. Tựa hồ như mỗi lúc như thế, con người có một hệ thống nhu cầu (chùm nhu cầu) nhất định, sắp xếp theo một trật tự nhất định và trật tự này cũng thường xuyên biến động theo mối quan hệ của chủ thể với hoàn cảnh.

Nhu cầu học tập: Đối với học sinh TH nói chung và học sinh DTTS lứa tuổi này nói riêng, đến trường đi học là sự thay đổi căn bản của hoạt động chủ đạo. Do đó, nhu cầu học tập ở đây cần được đặt lên hàng đầu. Lúc này, nhận thức của các em bắt đầu có sự chuyển biến tích cực, ý thức về mình là

HS, ý thức tập thể, kỉ luật học tập phải trở thành nếp sống mới, thói quen mới và dần được khắc sâu trong mỗi Học sinh. Tôi trường, các em tiếp xúc với môi trường có nhiều điều mới lạ. Sự thích thú với những điều mới lạ (hàng quán, thiết bị kĩ thuật mới, internet...) khiến trật tự nhu cầu của các em nhất thời chưa phù hợp với yêu cầu phát triển nhân cách.

Trong các nhu cầu học tập nói chung, nhu cầu học tập tiếng Việt của các em chưa được định hình một cách vững chắc. GV cần giúp học sinh có nhu cầu học tập tiếng Việt ngày càng cao hơn, vì đây là phương tiện giao tiếp và học tập quan trọng cho học sinh DTTS. Các em cần phải ý thức được tiếng Việt là một công cụ, một phương tiện quan trọng để học tốt các môn khoa học khác và phải trở thành một nhu cầu, chứ không chỉ dừng ở việc coi tiếng Việt như một môn học. Tuy nhiên, đối với học sinh DTTS, tiếng mẹ đẻ là ngôn ngữ sử dụng ở nhà và cộng đồng, và là một yếu tố không thể tách rời, do vậy không thể hạn chế, cưỡng ép, xoá bỏ thói quen sử dụng tiếng mẹ đẻ của các em trong giao tiếp, trong học tập. Điều quan trọng là hình thành cho các em một cách nhìn mới về giá trị của ngôn ngữ công cụ và ngôn ngữ mẹ đẻ trong học tập và đời sống xã hội.

Một số nhu cầu khác: Những tác động bên ngoài có vai trò quan trọng vì nó đáp ứng nhu cầu của học sinh DTTS cấp tiểu học. Nhu cầu được khen, có được uy tín trước bạn bè hoặc nhu cầu được chơi, hoạt động ngoại khoá... đều có tác dụng tích cực đối với hoạt động học tập của Học sinh. Do vậy, việc mở rộng phạm vi nhu cầu qua các hoạt động như: tổ chức hoạt động tập thể, lao động, vui chơi, văn hoá thể thao... là tiền đề nảy sinh nhu cầu mới – nhu cầu nhận thức. Tổ chức học tập theo các hình thức khác nhau như tự học, học ngoài giờ chính khoá, học qua tình huống, học qua hoạt động ngoại khoá,... đều có tác dụng bổ sung tri thức, mở ra những nhu cầu mới cho học sinh DTTS.

Đối tượng cơ bản của hoạt động học tập là tri thức, kĩ năng, kĩ xảo mà học sinh cần chiếm lĩnh. “Đối tượng ấy, vật chất hay tinh thần, đồng thời cũng là cái “vật thể hoá” nhu cầu thúc đẩy hoạt động. Bằng cách chiếm lĩnh đối tượng một cách vật chất hay tinh thần, chủ thể thoả mãn nhu cầu của mình, tức là thực hiện được xu hướng cơ bản của hoạt động

được tiến hành”. Đây là luận điểm quan trọng trong việc định hướng tổ chức học tập cho học sinh dân tộc thiểu số hiện nay.

Trong môi trường mới – môi trường học tập ở trường TH, hoạt động của bản thân học sinh là động lực để thúc đẩy các em trở thành thành viên của xã hội, phát triển nhân cách. Các dạng hoạt động khác như: học tập, vui chơi, hoạt động xã hội... đều thông qua mối quan hệ với người khác (thầy trò, bạn bè, gia đình, xã hội...). Sự phát triển nhu cầu của học sinh DTTS cũng diễn ra theo quy luật chung: từ những quá trình và chức năng trực tiếp thành gián tiếp, từ không chủ định thành chủ định, từ chưa có ý thức trở thành có ý thức. Quá trình hình thành nhu cầu, động cơ học tập không tách rời phương pháp, biện pháp tổ chức học tập. Do đó, GV cần xác định học sinh là chủ thể của hoạt động học tập. Trong các hình thức tổ chức học tập, cần coi trọng thực hành, tổ chức học tập độc lập, dạy học trực quan, sử dụng tối đa lợi thế môi trường giáo dục hiện nay.

Mối quan hệ giữa nhu cầu và hứng thú, nhu cầu và động cơ

- Nhu cầu và hứng thú là khái niệm thuộc xu hướng. Xu hướng nói lên phương hướng, chiều phát triển của con người “đi” theo hướng nào, từ đâu... Nhu cầu và hứng thú là không đồng nhất vì trong những sự kiện mà chúng ta gặp phải, nhu cầu và hứng thú không trùng nhau. Nhu cầu không đồng nhất với hứng thú nhưng nó là cơ sở để hình thành hứng thú. Hơn nữa, bản thân hứng thú cũng có thể trở thành nhu cầu của cá nhân.
- Khi hệ thống nhu cầu bắt đầu phát huy tác dụng thì con người chuyển sang một trạng thái tích cực, năng động nói chung cả về mặt sinh lí – thần kinh và tâm lí, tạo điều kiện thuận lợi cho nhận thức, rung cảm và hoạt động thực tiễn diễn ra. Trạng thái đó gọi là tâm thế dương tính. Tiếp theo, hoạt động định hướng bắt đầu được phác họa những nét lớn, chủ yếu dưới hình thức mô hình thần kinh, tức là nhu cầu đã xác định được hướng thoả mãn. Lúc này, trên cái nền là tâm thế đã hình thành ý hướng. Tâm thế và ý hướng nói chung đều diễn ra trên cấp độ chưa ý thức hoặc ý thức mơ hồ.

Nhờ thực hiện hoạt động định hướng này, chủ thể nhận ra đối tượng có thể thoả mãn nhu cầu. Nói đúng hơn là đã xác định được động cơ, nhờ đó, hoạt động chẳng những có phương hướng, mà còn nhắm đến đối

tượng rõ rệt... Hiện tượng ám ức hoặc “hổng hụt” liên quan đến mối liên hệ giữa nhu cầu và động cơ.

- GV cần vận dụng những đặc điểm về nhu cầu trong dạy học:
- + Chú ý đến việc xây dựng và củng cố nhu cầu hiểu biết, nhu cầu học tập, nhu cầu đạo đức và nhu cầu phát triển nhân cách của HS, quan tâm đến phương pháp dạy học để tiếp tục duy trì nhu cầu học tập của các em.
- + Tổ chức các hoạt động ngoại khoá để phát triển nhu cầu học tiếng Việt của học sinh, cung cấp cho các em phương tiện giao tiếp cực kì quan trọng để mở rộng phạm vi nhu cầu, hiện thực hoá những nhu cầu đặc trưng lứa tuổi và những nét riêng trong nhu cầu của học sinh DTTS hiện nay. Đồng thời giúp các em có cách nhìn đúng đắn về giá trị của ngôn ngữ công cụ và ngôn ngữ mẹ đẻ trong học tập và đời sống xã hội.
- + Mở rộng phạm vi nhu cầu qua các hoạt động như: tổ chức hoạt động tập thể, lao động, vui chơi, giao lưu hoạt động xã hội, văn hoá thể thao..., tổ chức học tập theo các hình thức khác nhau như tự học, học ngoài giờ chính khoá, học qua tình huống, học qua hoạt động ngoại khoá...
- + Trong các hình thức tổ chức học tập, cần coi trọng thực hành, tổ chức học tập độc lập, dạy học trực quan, sử dụng tối đa lợi thế môi trường giáo dục hiện nay.
- + “Gắn” hoạt động có tính giáo dục với nhu cầu đã có ở các em, rồi trên cơ sở đó sẽ dần dần “lái” sang động cơ mong muốn và nhằm vào đối tượng có tính giáo dục. Ví dụ: đi từ những hoạt động thực hành, thực tiễn mà các em có nhu cầu và hứng thú, dần dần hình thành cho các em nhu cầu hoạt động lí luận. Trong quá trình này cần lưu ý một số vấn đề sau: lựa chọn nội dung, phương pháp, tổ chức, không khí su phạm càng đáp ứng nhu cầu của học sinh bao nhiêu càng tốt bấy nhiêu; trong quá trình chuyển biến động cơ, xác định, điều chỉnh biện pháp và bước đi dựa vào tâm thế, ý hướng và các biểu hiện tâm lí khác của HS; tránh tạo sự hổng hụt ở học sinh.

Nhu cầu sáng tạo là một trong những yếu tố quan trọng để hình thành tư duy sáng tạo. Song học sinh DTTS cấp tiểu học chỉ thích giải quyết những vấn đề cụ thể. Đây là đặc điểm tâm lí vốn tồn tại ở người DTTS. Tư

duy cụ thể vốn gắn với thiên nhiên, tự nhiên và thường được lí giải thông qua các giác quan.

Nhu cầu giao tiếp của học sinh TH DTTS phụ thuộc vào khả năng ngôn ngữ công cụ. Do vậy, trang bị cho học sinh ngôn ngữ phổ thông là cung cấp cho các em phương tiện giao tiếp cực kì quan trọng để mở rộng phạm vi nhu cầu, hiệu quả hoá những nhu cầu đặc trưng lứa tuổi và những nét riêng trong nhu cầu học sinh DTTS hiện nay.

i. Một số đặc điểm về giao tiếp

Giao tiếp là điều kiện tồn tại của cá nhân và xã hội loài người. Nhu cầu giao tiếp là một trong những nhu cầu xã hội cơ bản, xuất hiện sớm nhất ở con người. Giao tiếp là quá trình tác động qua lại giữa con người với con người, thể hiện sự tiếp xúc tâm lí giữa người với người, thông qua đó, con người trao đổi thông tin, trao đổi cảm xúc, tác động và ảnh hưởng qua lại lẫn nhau. Nói cách khác, giao tiếp là hoạt động xác lập và vận hành các quan hệ người – người để hiện thực hoá các quan hệ xã hội giữa người với người.

- Đối với học sinh DTTS cấp tiểu học, trước khi đến trường, các em đã được tiếp xúc với cộng đồng dân tộc, tiếp thu truyền thống, phong tục tập quán của dân tộc mình. Môi trường giao tiếp của học sinh DTTS hẹp, đối tượng giao tiếp chủ yếu trong gia đình, làng bản nhưng có sức hấp dẫn lớn đối với Học sinh. Thông qua con đường giao tiếp tự nhiên, học sinh DTTS trao đổi thông tin, trao đổi tình cảm trong cuộc sống bằng phương tiện chủ yếu là tiếng mẹ đẻ. Các phương tiện giao tiếp khác hầu như hạn chế. Do đó, lối nói, cách nghĩ, hành vi của học sinh có những nét riêng.
- Trong giao tiếp, các em có thể thẳng thắn, thiếu mềm mỏng, bộc lộ rõ cảm xúc, song thiếu kĩ năng định vị. Khi giao tiếp với người thân, với bạn bè, các em cũng đều thẳng thắn, bình đẳng, lời nói ít quan tâm đến chủ ngữ, hay nói trống không, với giáo viên thì ít thưa gửi. Gặp người lạ, các em khó tiếp xúc, ngại trao đổi, chủ yếu là tò mò quan sát. Kĩ năng định hướng trong giao tiếp của học sinh DTTS cấp tiểu học gần như chưa được hình thành. Mặc dù cư trú xen kẽ với nhiều dân tộc khác, tiếp xúc

với nhiều nguồn ảnh hưởng, song điều này không làm biến đổi lớn về phong cách giao tiếp của các em, ngay cả khi các em đã học ở trường THCS, THPT, đại học, cao đẳng và trung học chuyên nghiệp.

- Một bộ phận đáng kể học sinh DTTS cấp tiểu học thường rụt rè, không mạnh dạn trong các hoạt động, không chủ động trong tiếp nhận kiến thức. Điều này ảnh hưởng tới việc tổ chức các hoạt động học tập, đặc biệt là tổ chức dạy học theo hướng đổi mới phương pháp dạy học lấy học sinh làm trung tâm. Các em thường ngại tiếp xúc với người lạ; ít nói, ít bộc lộ những ý kiến của mình. Đặc điểm này cản trở sự tiếp xúc, sự giao tiếp trong quá trình học tập. Các em thường có tính tự ti, hay tự ái trước những nhận xét hơi quá lời của GV, bạn bè. Vì vậy, việc lựa chọn ngôn ngữ khi nhận xét, đánh giá là rất cần thiết đối với GV, làm sao cho các em tiếp nhận được những đánh giá của GV một cách chính xác, từ đó mới có thể động viên các em học tập.

Cùng với việc hình thành kiểu quan hệ mới, phương tiện học tập, giao tiếp chủ yếu ở nhà trường của học sinh DTTS cấp TH là tiếng Việt và với các em đó là ngôn ngữ thứ hai. Điều này có ảnh hưởng sâu sắc tới giao tiếp nói chung và tới quá trình lĩnh hội tri thức của các em nói riêng. Theo một nghiên cứu về tâm lí ngôn ngữ học, sự khác biệt giữa tiếp thu tiếng mẹ đẻ với tiếp thu một ngôn ngữ thứ hai đứng trên bình diện tâm lí học cho thấy: trong những cố gắng đưara để dần dần chi phối được tiếng mẹ đẻ, trẻ em phải theo những động cơ sâu xa. Thứ tiếng đó cần thiết cho các em như là phương tiện kinh tế nhất và có hiệu quả nhất thoả mãn được các hoạt động trọng yếu mà những động cơ này thể hiện, đó là nhu cầu tác động đến thế giới xung quanh, nhu cầu khẳng định mình là một cá thể. Ngược lại, những động cơ của các em khi tiếp thu một ngôn ngữ thứ hai là những động cơ do những hoạt động thuộc phạm vi trí tuệ (tính tò mò, lòng ham thích yếu tố “ngoại”), hoặc là thuộc phạm vi cảm xúc (tìm kiếm một hình thức mới lạ), hoặc thậm chí đơn thuần do chương trình dạy học ở nhà trường.

Những cố gắng của người tiếp thu hệ thống giao tiếp và biểu hiện mới này nhiều lúc làm nảy sinh sự ức chế sâu sắc do việc lĩnh hội chông chéo phức tạp của cái “tôi” với tiếng mẹ đẻ. Cần phải thừa nhận tư duy của

mình có thể được tạo ra bằng một phát ngôn theo một thang giá trị và phạm trù mới về trí tuệ tương ứng với một cách thể hiện xa lạ với thực tế. (dẫn theo C.P. Bu-tông, *Sự tiếp thu một ngôn ngữ thứ hai* – trong *Một số vấn đề cơ bản của tâm lí ngôn ngữ học*, sưu tập của Ủy ban Khoa học Xã hội Việt Nam – Viện Thông tin Khoa học Xã hội, 1987).

Mặt khác, giao tiếp có các chức năng sau

- Chức năng thông tin hai chiều giữa hai người hay hai nhóm người.
- Chức năng tổ chức, điều khiển, phối hợp hành động của một nhóm người trong hoạt động cùng nhau.
- Chức năng giáo dục và phát triển nhân cách. Con người không thể sống cô lập, tách rời gia đình, người thân và cộng đồng. Phạm vi giao tiếp của con người ngày càng được mở rộng. Như vậy, cùng với hoạt động của mỗi cá nhân, giao tiếp giúp con người lĩnh hội được các chuẩn mực đạo đức xã hội, nắm được các kinh nghiệm lịch sử xã hội và trở thành nhân cách, nghĩa là nên người.

Trong trường TH, các em học sinh DTTS giao tiếp với nhau chủ yếu bằng tiếng mẹ đẻ. Chuyển từ giao tiếp chủ yếu bằng tiếng mẹ đẻ sang tiếng Việt (với đối tượng học sinh dân tộc Kinh và các dân tộc khác) đối với học sinh DTTS là bước chuyển biến cơ bản. Theo một thực nghiệm hạn chế của tác giả Trịnh Văn Thành thì ở tiểu học, các em giao tiếp bằng tiếng mẹ đẻ là 77,13%, lên THPT tỉ lệ đó là 58,2%. Như vậy, có thể nhận xét rằng học sinh DTTS cấp TH giao tiếp bằng tiếng Việt sẽ gặp nhiều khó khăn và còn chịu những ảnh hưởng bất lợi từ thói quen sử dụng tiếng mẹ đẻ.

Nghiên cứu đặc điểm tâm lí học sinh DTTS từ bình diện nhận thức, nhu cầu, giao tiếp, theo quan điểm của tâm lí học dạy học đã cho thấy: giữa nhận thức – nhu cầu – giao tiếp có quan hệ mật thiết, hình thành những nét phẩm chất tâm lí đặc trưng của học sinh DTTS cấp tiểu học (bộc trực, thẳng thắn trong giao tiếp, e ngại khi chưa quen, hoàn toàn cởi mở khi đã tạo được sự thân quen, tạo được niềm tin...).

Tính tích cực trong giao tiếp của học sinh DTTS cấp tiểu học chưa cao. Trong việc thiết lập quan hệ mới, các em gặp khó khăn, thiếu chủ động.

Do đặc điểm nhận thức hạn chế, khả năng ngôn ngữ chi phối, đã hình thành cho học sinh DTTS thái độ giao tiếp thờ ơ (mặc dù bên trong có thể khá tích cực). Các em không biết sử dụng phối hợp giữa ngôn ngữ và cử chỉ, biểu cảm thái độ chưa đúng lúc, đúng chỗ. Trong học tập, các em còn bị động trong cách học, ngại trao đổi với bạn bè, với thầy cô, một phần do thiếu tính tích cực giao tiếp chi phối. Giữa nhu cầu nhận thức của học sinh DTTS với nhu cầu giao tiếp nhiều khi thiếu thống nhất. Các em mong muốn được đánh giá tốt, được khen nhưng ngại bộc lộ mình, ngại nói, ngại viết; thích mở rộng tầm nhìn, ham hiểu biết nhưng ngại suy nghĩ về các vấn đề trừu tượng.

Thông qua các dạng hoạt động như: hoạt động tự học, vui chơi, thể thao, văn hoá, lao động... học sinh DTTS rất thích thú khi được tiếp xúc với các phương tiện của xã hội văn minh. Tuy nhiên, khả năng định hướng trong giao tiếp thiếu trọng tâm, biểu hiện ở hiện tượng nhiều em mãi vui quên học, chỉ thích hoạt động bề nổi, ít chú trọng việc ứng dụng kiến thức đã học vào các tình huống hoạt động. Như vậy, khả năng giao tiếp của học sinh DTTS, có quan hệ hữu cơ với trình độ nhận thức, với khả năng ngôn ngữ. Nhu cầu giao tiếp tích cực, chủ động mở rộng phạm vi giao tiếp phụ thuộc vào năng lực trí tuệ và động cơ.

k. Đặc điểm nhận thức về ngôn ngữ tiếng Việt

Ngôn ngữ là một thứ tiếng của một dân tộc, bao gồm hệ thống các kí hiệu, từ ngữ và hệ thống các quy tắc ngữ pháp. Ngôn ngữ là phương tiện giao tiếp, là công cụ của tư duy. Vì thế, ngôn ngữ là đối tượng nghiên cứu của ngôn ngữ học. Bên cạnh đó, ngôn ngữ còn là một quá trình mỗi cá nhân sử dụng để giao tiếp, để truyền đạt và lĩnh hội những kinh nghiệm xã hội – lịch sử, hoặc để kế hoạch hoá hoạt động của mình. Vì thế, ngôn ngữ còn là một hoạt động tâm lí, là đối tượng của tâm lí học.

Ngôn ngữ có vai trò quan trọng đối với toàn bộ hoạt động của con người. Nhờ có sự tham gia của ngôn ngữ vào việc tổ chức, điều chỉnh các hoạt động tâm lí mà tâm lí của con người khác hẳn về chất so với tâm lí của loài vật. Đó là một công cụ góp phần làm cho tâm lí con người mang tính mục đích, tính xã hội và tính khái quát cao. Ngoài chức năng là công cụ

của giao tiếp, ngôn ngữ còn là công cụ của tư duy và ảnh hưởng quan trọng đến toàn bộ nhận thức của con người. Công việc này liên quan đến tất cả các bình diện khác nhau của ngôn ngữ: ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp. Vì vậy, những đặc điểm về ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp của ngôn ngữ mẹ đẻ có ảnh hưởng không nhỏ tới việc học tiếng Việt (với tư cách ngôn ngữ thứ hai) của học sinh DTTS cấp tiểu học.

Đặc điểm các ngôn ngữ ở Việt Nam

- Các ngôn ngữ ở Việt Nam có trình độ phát triển không đồng đều: một số ngôn ngữ đã phát triển đạt tới trình độ của những ngôn ngữ văn học nghệ thuật, đó là những ngôn ngữ như tiếng Việt, Khmer, Chăm... Có khoảng gần 30 ngôn ngữ đã có chữ viết. Số lớn ngôn ngữ của các DTTS (kể cả một số ngôn ngữ đã có chữ viết) phát triển chậm, thậm chí ở tình trạng ngưng trệ như các ngôn ngữ Bru – Vân Kiều, Pacô, Tà Ôi, Gié Triêng...; khoảng 10 ngôn ngữ đang đứng trước nguy cơ mất đi. Đó là những ngôn ngữ có số dân ít (các dân tộc có số dân dưới 1000 người: Cống, Si La, Pu Péo, Rơ Măm, Brâu, O Du), cư trú trên địa bàn hẹp hoặc phân tán; phạm vi sử dụng ngôn ngữ bị thu hẹp theo hướng nhiều người không còn sử dụng được tiếng mẹ đẻ, số người khác thì chỉ biết mà không có điều kiện để giao tiếp.
- Vị thế của các ngôn ngữ ở Việt Nam cũng rất khác nhau. Tiếng Việt, so với các ngôn ngữ DTTS, có vị thế cao hơn trong đời sống xã hội do chỗ có phạm vi sử dụng, thực hiện các chức năng với tư cách là ngôn ngữ quốc gia. Một số ngôn ngữ DTTS khác như tiếng Thái ở Tây Bắc, tiếng Tày ở Đông Bắc, tiếng Êđê ở Tây Nguyên..., ngoài chức năng là phương tiện giao tiếp trong nội bộ dân tộc, có thể thực hiện chức năng ngôn ngữ phổ thông vùng – công cụ giao tiếp giữa các dân tộc trong vùng. Các ngôn ngữ còn lại chỉ được sử dụng hạn chế trong giao tiếp gia đình, làng bản, trong nội bộ cộng đồng tộc người.

Do vậy, trình độ song ngữ ở các dân tộc không như nhau thể hiện ở năng lực sử dụng tiếng Việt khác nhau. Những DTTS có điều kiện sống gần gũi, đôi khi đan xen với địa bàn người Việt (Kinh), có nền văn hoá phát triển như người Tày, người Thái, người Mường, người Nùng... (phía Bắc),

người Chăm, người Khmer... (phía Nam), có trình độ tiếng Việt tương đối thành thạo. Khả năng này thể hiện rất rõ ở tầng lớp thanh niên hiện nay. Các DTTS khác khả năng sử dụng tiếng Việt còn thấp, đặc biệt là các dân tộc có số dân quá ít, văn hoá ngôn ngữ chưa phát triển. Ví dụ như người Mường (theo tư liệu điều tra tại Cao Răm, Lương Sơn, Hoà Bình của Phạm Tất Thắng), thì 100% số người trong độ tuổi từ 45 trở xuống đều nghe nói thành thạo tiếng Việt; tỉ lệ này ở độ tuổi từ 46 – 60 tuổi là 93,7% và 75% ở độ tuổi từ 61 – 80 tuổi. Với người Hmông thì tình hình khác hẳn: Theo tác giả Nguyễn Hữu Hoàn, việc sử dụng tiếng Việt trong các môi trường giao tiếp rất hạn chế: 5,5% đến 10,4% ở nơi công cộng; 0,5% đến 1,6% ở các cuộc họp của bản, xã; 14,4% khi giao tiếp với dân tộc khác; ngay cả khi giao tiếp với người Kinh tỉ lệ này chỉ là 54,6%.

- Tiếng Việt và tiếng các dân tộc, mặc dù có khác nhau về quan hệ cội nguồn nhưng đều là những ngôn ngữ thuộc loại hình đơn lập. Tiếng Việt và tiếng dân tộc có quá trình tiếp xúc lâu dài; tiếng Việt được dạy ở mọi cấp học, được sử dụng trong giao tiếp không chỉ ở nhà trường, nơi hội họp, chợ búa mà nhiều khi được sử dụng trong cuộc sống gia đình, trong từng bản làng của đồng bào dân tộc. Vì vậy nên dạy tiếng Việt cho học sinh dân tộc dù là dạy ngôn ngữ thứ hai nhưng không phải như một ngoại ngữ bởi tiếng Việt đối với trẻ em dân tộc không phải là một ngôn ngữ xa lạ. Các em được học tiếng Việt ngay từ tiểu học và tiếp tục được học ở cấp THCS, sau đó là cấp THPT và các cấp học cao hơn; môi trường tiếng Việt là có sẵn trong nhà trường, ngoài xã hội và phần nào đó cả trong gia đình. Trong điều kiện đó, tiếng Việt sẽ dễ chiếm lĩnh hơn bất cứ một ngoại ngữ nào.

Các đặc điểm về ngôn ngữ mẹ đẻ của học sinh DTTS xét trên các bình diện ngôn ngữ học trong sự so sánh với tiếng Việt, đặc điểm trạng thái song ngữ và tình hình sử dụng ngôn ngữ nói cũng như chính sách phát triển những trạng thái song ngữ có ảnh hưởng quan trọng tới quá trình các em sử dụng tiếng Việt để giao tiếp, để học tập...

Đặc điểm nhận thức về tiếng Việt của học sinh DTTS cấp tiểu học

- Một trong những đặc điểm chi phối hoạt động học tập của học sinh DTTS cấp tiểu học là vốn ngôn ngữ – phương tiện để học tập và môi

trường học tập còn hạn chế. Đây là hai vấn đề quan trọng nếu xét ở phương diện dạy học để có thể tổ chức tốt các hình thức dạy học thích hợp cho các em.

- Tiếng Việt với HS DTTS là ngôn ngữ thứ hai, do đó, trình độ tiếng Việt của các em còn thấp, làm trở ngại đến quá trình tiếp thu tri thức cũng như hoạt động tự học, kĩ năng học tập trung và kĩ năng hoạt động của Học sinh. Do vốn từ hạn chế nên nhiều em ngại tiếp xúc, thiếu mạnh dạn trong trao đổi thông tin. Trên lớp, các em ngại phát biểu, thảo luận, bảo vệ ý kiến vì sợ sai, xấu hổ.
- Vốn tiếng Việt của học sinh DTTS vào học TH còn rất nghèo nàn. Các em lại phải tiếp xúc ngay với chương trình các môn học khá mới mẻ, ngôn ngữ thể hiện cũng xa lạ với các em. Do đó khả năng tiếp thu bài giảng (qua nghe lời giảng của GV, qua đọc – tài liệu học tập) và khả năng thực hiện yêu cầu của các bài tập (nói, viết) chưa đáp ứng được đòi hỏi của chuẩn kiến thức, kĩ năng. Khả năng hiểu ngôn ngữ tiếng Việt của các em học sinh DTTS cấp tiểu học rất hạn chế. Một bài văn trong SGK có nhiều từ các em không hiểu hoặc hiểu lơ mơ, nhất là các từ ngữ có ý nghĩa trừu tượng, khái quát cao, hay ít sử dụng trong cuộc sống hàng ngày... Vấn đề kém hiểu biết ngôn ngữ còn kéo dài tới cấp THCS và THPT và thậm chí nhiều em học sinh DTTS ít người khi đã trúng tuyển vào các trường đại học, cao đẳng thì khả năng hiểu ngôn ngữ vẫn còn rất hạn chế, nhất là hiểu thuật ngữ thuộc các môn Triết học, Tâm lí học; từ Hán Việt...
- Do khả năng hiểu ngôn ngữ hạn chế, vốn từ chưa được phong phú, học sinh DTTS TH gặp nhiều khó khăn trong việc sử dụng tiếng Việt trong giao tiếp và học tập, thể hiện rõ nhất trong các bài kiểm tra viết, đọc hiểu, trả lời câu hỏi. Các em viết sai nhiều lỗi chính tả, ngữ pháp; chưa biết sử dụng dấu câu; bài viết thiếu mạch lạc, kiến thức lộn xộn. Do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ nên học sinh một số dân tộc còn có hiện tượng sai trong trật tự câu (ví dụ: “Bạn đi đâu?” thì các em hỏi là “Đi đâu bạn?”; “Lớp có hơn 30 HS” thì các em nói là “Lớp có 30 hơn HS”; đáng lẽ nói “Ra đây chị bé nào” thì lại nói “Ra đây bé chị nào”...).

Một số khó khăn học sinh DTTS cấp tiểu học thường gặp trong sử dụng tiếng Việt

- Kỹ năng dùng từ trong văn bản viết, trong giao tiếp: mức độ phong phú của từ vựng chưa cao; dùng sai từ ngữ chỉ ngôi trong giao tiếp với thầy cô giáo, người lớn khác.
- Kỹ năng sử dụng ngữ pháp tiếng Việt: lỗi dùng từ không chính xác, lỗi tạo câu, dấu câu, trật tự câu; cấu trúc đoạn văn chưa hợp lí.
- Kỹ năng đọc hiểu: khó khăn về ngôn ngữ dẫn đến hiểu sai nội dung bài học, không biết tóm tắt nội dung; chưa biết khai thác ý cơ bản để trả lời câu hỏi về nội dung của bài...
- Khó khăn khi giao tiếp bằng tiếng Việt: Nhiều khi các em chưa biết sử dụng các nghi thức lời nói phù hợp trong giao tiếp.

Những hạn chế về tiếng Việt cũng ảnh hưởng đến khả năng giao tiếp của học sinh DTTS với thầy cô, bạn bè trong lớp cũng như ngoài lớp học. Một vấn đề có thể các em hiểu nhưng các em không biết phải diễn đạt bằng tiếng Việt như thế nào nên các em thường ngại, không mạnh dạn trao đổi với các thầy cô giáo. Nhiều khi các em muốn thể hiện tình cảm nhưng rất khó nói ra bằng lời.

Một điểm cần lưu ý là với một bộ phận khá lớn học sinh DTTS cấp tiểu học, các em đọc được, viết được, nói được bằng tiếng Việt nhưng các em không hiểu nghĩa của tiếng Việt – đây chính là hiện tượng “*rỗng nghĩa*”.

III. TỰ ĐÁNH GIÁ

Trả lời câu hỏi sau:

Câu hỏi 1: Hoạt động này có hữu ích với thầy/cô không? Vì sao?

Câu hỏi 2: Ở địa phương nơi thầy/cô công tác có những nhóm học sinh DTTS nào? Thầy /cô có những hiểu biết gì về điều kiện sống, hiểu về lịch sử phát triển tộc người, hiểu về đặc điểm tín ngưỡng, văn hoá, tập tính cộng đồng DTTS ở địa phương?

Câu hỏi 3: Hãy nhớ lại và liệt kê những biểu hiện nổi trội của các nhóm học sinh DTTS ở trường của thầy cô: về đặc điểm cảm giác, tri giác, trí

nhớ, chú ý, tư duy, tình cảm, nhu cầu, đặc điểm về giao tiếp và ngôn ngữ tiếng Việt trong học tập và sinh hoạt ở môi trường lớp/trường học? Có thể khái quát thành các nhóm tính cách được không?

Câu hỏi 4: So sánh sự khác nhau về khả năng ngôn ngữ tiếng Việt các nhóm học sinh DTTS của trường thầy/cô khi vào lớp 1.

Câu hỏi 5: Là giáo viên tiểu học, thầy/cô có thể làm gì để học sinh DTTS khi vào trường tiểu học nhanh chóng hoà nhập?

IV. CHIA SẺ VỚI ĐỒNG NGHIỆP, TỔ CHUYÊN MÔN

Hoạt động 2

TÌM HIỂU ĐẶC ĐIỂM TÂM LÝ CỦA TRÉ KHIẾM THỊ

I. MỤC TIÊU

Sau khi nghiên cứu hoạt động này, người học có khả năng:

- Nhận biết được đặc điểm tâm lý của học sinh khiếm thị.
- Xác định được khả năng và nhu cầu của học sinh khiếm thị.
- Vận dụng những hiểu biết về đặc điểm tâm lý, nhu cầu, khả năng của học sinh khiếm thị vào quá trình dạy học của bản thân.

II. THÔNG TIN CƠ BẢN

Học sinh khiếm thị là những học sinh có khuyết tật thị giác, mặc dù đã có những phương tiện trợ giúp nhưng trẻ vẫn gặp nhiều khó khăn trong các hoạt động cần sử dụng mắt.

Căn cứ vào mức độ suy giảm thị lực, người ta chia tật thị giác thành hai loại: mù và nhìn kém.

- Mù:
 - + Mù hoàn toàn: Hoàn toàn không nhìn thấy gì, kể cả phân biệt sáng.
 - + Mù thực tế: Mắt còn khả năng phân biệt sáng tối nhưng không rõ.

- Nhìn kém:
- + Nhìn quá kém: Trẻ gặp rất nhiều khó khăn trong học tập khi sử dụng mắt và cần được giúp đỡ thường xuyên trong sinh hoạt và học tập.
- + Nhìn kém: Khi đã có các phương tiện trợ giúp tối đa trẻ vẫn gặp khó khăn trong hoạt động. Tuy nhiên, những trẻ này có khả năng tự phục vụ, ít cần sự giúp đỡ thường xuyên của mọi người, còn chủ động trong mọi hoạt động hằng ngày.

a. Một số đặc điểm về giao tiếp và tình cảm xã hội

- Việc giao tiếp của con người phụ thuộc rất nhiều vào thị giác (90% lượng thông tin thu nhận của người bình thường thông qua thị giác). Khiếm thị ảnh hưởng rất lớn đến quá trình phát triển ngôn ngữ cũng như giao tiếp của trẻ.
- Giảm hoặc giảm đáng kể khả năng tư duy trừu tượng, lượng thông tin tiếp nhận rời rạc, đơn điệu và nghèo nàn.
- Lời nói mang nặng tính hình thức, khó diễn đạt ý nghĩa của câu nói.
- Mất hoặc giảm khả năng bắt chước những cử động, biểu hiện của nét mặt cũng như khả năng biểu đạt bằng cử chỉ, điệu bộ, nét mặt dẫn tới kết quả tất yếu là học sinh khiếm thị, đặc biệt là học sinh mù không biết kết hợp ngôn ngữ nói với ngôn ngữ cử chỉ, điệu bộ.
- Khó định hướng trong giao tiếp, khó tham gia vào các hoạt động giao tiếp, nhất là những hoạt động đòi hỏi phải có sự định hướng, di chuyển trong không gian.
- Bị động trong giao tiếp, không xác định được khoảng cách, số lượng người nghe trong không gian giao tiếp.
- Xuất hiện tâm lý mặc cảm, tự ti, ngại giao tiếp.
Nguyên nhân: Cơ quan tiếp nhận ánh sáng (mắt, dây thần kinh thị giác) hoặc vùng não thị lực bị phá hủy.
- Đòi sống tình cảm, nội tâm của trẻ khiếm thị, đặc biệt là học sinh mù rất phức tạp, những người sáng mắt thường áp đặt thế giới của mình đối với thế giới riêng của người khiếm thị.
- Môi trường giao tiếp bị hạn chế, trẻ khiếm thị ít có cơ hội tham gia và trải nghiệm thông qua những hoạt động với mọi người xung quanh.

Những khó khăn trong giao tiếp trẻ mù thường gặp:

- Mất hoặc giảm khả năng biểu đạt cử chỉ, điệu bộ, nét mặt;
- Định hướng không gian trong giao tiếp;
- Bị động trong giao tiếp;
- Tâm lý mặc cảm, ngại giao tiếp.

b. Một số đặc điểm về nhận thức

Mặc dù gặp rất nhiều khó khăn trong các hoạt động và trong đời sống xã hội nhưng các đặc điểm tâm lý của học sinh nhìn kém vẫn gần giống những đặc điểm tâm lý của học sinh sáng mắt cùng độ tuổi, nên trong giới hạn phạm vi của module này chủ yếu tập trung vào đối tượng học sinh mù và nhìn quá kém.

Nhận thức cảm tính: Hoạt động nhận thức cảm tính là hình thức khởi đầu trong sự phát triển hoạt động nhận thức của con người. Cảm giác là quá trình tâm lý phản ánh từng thuộc tính riêng lẻ của sự vật và hiện tượng khi trực tiếp tác động vào giác quan của ta.

Ví dụ: Đặt vào tay trẻ mù một vật lạ, trẻ rất khó trả lời đúng đó là vật gì. Nhưng khi hỏi: Em cảm thấy vật đó thế nào? (cứng, mềm, nhẵn, nóng, lạnh, nặng, nhẹ...) nếu trẻ trả lời được tức là trẻ có cảm giác. Trẻ mù hoàn toàn còn có những cảm giác: Cảm giác nghe; Cảm giác sờ; Cảm giác cơ khớp vận động; Cảm giác rung; Cảm giác mùi vị; Cảm giác thăng bằng.

Đối với trẻ mù, cảm giác sờ và cảm giác nghe đem lại khả năng thay thế chức năng nhìn của mắt có hiệu quả nhất.

c. Cảm giác xúc giác

Cảm giác xúc giác là tổng hợp của nhiều loại cảm giác gồm: cảm giác áp lực, cảm giác nhiệt, cảm giác đau, cảm giác sờ... Có hai loại cảm giác xúc giác: cảm giác xúc giác tuyệt đối và cảm giác xúc giác phân biệt.

- Ngưỡng cảm giác tuyệt đối: là khả năng nhận rõ một điểm của vật tác động vào bề mặt của da. Đo cảm giác tuyệt đối bằng giác kế (bộ lông nhỏ), xác định được diện tích của một điểm tác động lên từng bộ phận

của cơ thể người (khả năng cảm nhận được một điểm) tính theo miligam/milimét vuông cho kết quả: đầu lưỡi 2; đầu ngón tay trỏ 2,2; môi 5; bụng 26; thắt lưng 48; gan bàn chân 250.

- Ngưỡng cảm giác phân biệt: là khả năng nhận biết hai điểm gần nhau đang kích thích trên da. Nếu tính khoảng cách giữa hai điểm theo đơn vị milimét thì ngưỡng cảm giác phân biệt các vùng trên cơ thể như sau: môi 4,5, cổ 54,2, đùi và lưng 67,4... Khoảng cách tối thiểu giữa các chấm nổi trong ô kí hiệu Braille chỉ bằng 2,5mm (ngưỡng xúc giác phân biệt ở đầu ngón tay trỏ của người bình thường là 2,2mm và ở người mù được rèn luyện tốt là 1,2mm). Nhờ vậy, tay của người mù sờ đọc chữ Braille không gặp khó khăn về nguyên tắc. Đó cũng chính là cơ sở khoa học của hệ thống kí hiệu Braille.

d. Một số đặc điểm thính giác

Cùng với cảm giác xúc giác, cảm giác thính giác là một trong những cảm giác quan trọng giúp trẻ mù giao tiếp, định hướng trong các hoạt động: học tập, lao động và sinh hoạt cuộc sống.

Tai người hơn hẳn tai động vật ở chỗ hiểu được ngôn ngữ, cảm thụ được phẩm chất của âm thanh như cường độ, trường độ và nhịp điệu. Âm thanh phản ánh nhiều thông tin:

- Vật nào phát ra âm thanh.
- Khoảng cách và vị trí không gian của vật phát ra âm thanh đối với người nghe, các vật xung quanh.
- Vật phát ra âm thanh tĩnh tại hay chuyển động? Chuyển động theo hướng nào? (an toàn hay nguy hiểm; sôi động hay yên tĩnh...).
- Nhờ âm thanh giọng nói của đối tượng đang giao tiếp, trẻ mù có thể biết được trạng thái tâm lí của họ. Ngưỡng cảm giác thính giác của trẻ khiếm thị, độ nhạy cảm âm thanh của mọi người đều phát triển theo quy luật như nhau, tuy nhiên, khi bị mù họ buộc phải thường xuyên lắng nghe đủ mọi âm thanh, nên độ nhạy cảm giác nghe của họ tốt. Nói như vậy, không có nghĩa là mọi người mù đều có độ nhạy âm thanh tốt hơn người sáng mắt. Khoa học và thực tiễn đã chứng minh được rằng: muốn có độ

nhạy của thính giác cần phải được rèn luyện thường xuyên. Âm nhạc là một công cụ rèn luyện thính giác rất tốt cho trẻ mù.

e. Các loại cảm giác khác

Cảm giác cơ khớp vận động: Là cảm giác nhận biết tín hiệu từ các cơ quan vận động của cơ thể. Với người sáng mắt, cảm giác cơ khớp vận động ít có ý nghĩa. Với người khiếm thị, nhờ có cảm giác này trong khi di chuyển, họ điều chỉnh bước đi chính xác hơn, nhận biết nhiều dấu hiệu không gian, khoảng cách, phương hướng, tốc độ... của vật thể.

Cảm giác rung: Là cảm giác phản ánh sự dao động của môi trường không khí. Loại cảm giác này ở người bình thường ít có ý nghĩa thiết thực trừ một số ít người làm nghề lái máy bay, lái ô tô, lái xe gắn máy... nhờ nó, có thể biết được tình trạng hoạt động của máy móc. Với người khiếm thị, nhờ cảm giác rung, họ đoán được vật cản, độ lớn, khoảng trống sắp đi tới.

Cảm giác mùi, vị: Cảm giác mùi, vị phản ánh tính chất hoá học của vật chất. Khi vật chất đó tan trong không khí (hiện tượng thăng hoa), tác động vào cơ quan thụ cảm là mũi (mùi); Khi vật chất đó được cơ quan thụ cảm là lưỡi tiếp nhận (vị); Thông qua mùi, vị người mù để xác định được đối tượng: nhà ăn hay nhà vệ sinh; Người mù cảm nhận người quen có thể qua mùi mồ hôi...

Cảm giác thăng bằng: Là cảm giác phản ánh sự cảm nhận vị trí của cơ thể trong không gian; Bộ máy nhạy cảm thăng bằng là bộ phận tiền đình nằm ở tai trong. Thực tế cho thấy: trong điều kiện như nhau, nếu người sáng mắt nhắm mắt lại thì người mù có độ nhạy cảm thăng bằng và định hướng không gian tốt hơn.

g. Một số đặc điểm về tri giác

Tri giác là một quá trình tâm lí phản ánh một cách trọn vẹn thuộc tính của sự vật và hiện tượng khi chúng tác động trực tiếp vào các giác quan của ta.

Không phải chỉ có một cơ quan mà có cả hệ cơ quan phân tích tham gia vào quá trình tri giác. Tùy theo đối tượng và nhiệm vụ tri giác mà xác

định giác quan nào giữ vai trò chính. Nếu nghe giảng văn thì thính giác giữ vai trò chủ yếu, nếu xem tranh vẽ thì thị giác giữ vai trò chính.

Với trẻ khiếm thị, hình ảnh thị giác thu nhận được bị suy giảm hoặc mất hoàn toàn; sai lệch cảm giác về không gian. Tri giác âm thanh và tri giác xúc giác phân biệt phát triển, bổ sung cho sự thiếu hụt do thị lực bị suy giảm. Cảm giác thăng bằng và cảm giác cơ giác vận động phát triển vượt trội.

Hình ảnh xuất hiện trên vỏ não do tri giác sờ đem lại tuy bị hạn chế hơn so với tri giác nhìn nhưng cũng giúp cho trẻ mù nhận biết hình ảnh một cách trung thực. Giữa mắt và tay có thể phản ánh những dấu hiệu giống nhau (hình dạng, độ lớn, phương hướng, khoảng cách, thực thể, chuyển động hay đứng yên), và những dấu hiệu khác nhau.

- Nhận biết màu sắc ánh sáng, bóng tối thì mắt mới phản ánh đầy đủ trọn vẹn;
- Nhận biết về áp lực, trọng lượng, nhiệt độ thì tay phản ánh tốt hơn. Thực nghiệm cho thấy: hiệu quả tri giác sờ chỉ được phát huy khi trẻ bị mù hoàn toàn. Đó là điều lí giải vì sao người sáng mắt khi bị bịt mắt để sờ đọc và viết chữ nổi không hiệu quả như người mù.

h. Một số đặc điểm về tư duy

Tư duy là một quá trình tâm lí phản ánh những thuộc tính bản chất, những mối liên hệ bên trong, có tính quy luật của sự vật, hiện tượng trong hiện thực khách quan mà trước đó ta chưa biết.

Ngôn ngữ giữ vai trò đặc biệt trong quá trình tư duy ở trẻ mù, chức năng cơ bản của ngôn ngữ không bị rối loạn. Do đó, tư duy của trẻ vẫn đủ điều kiện phát triển. Tuy nhiên, những thao tác tư duy diễn ra phức tạp và khó khăn:

- Quá trình phân tích, tổng hợp dựa trên kết quả của quá trình nhận thức cảm tính (cảm giác, tri giác). Ở trẻ mù, nhận thức cảm tính lại bị khiếm khuyết, không đầy đủ, do đó, ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả tư duy (phân tích, tổng hợp), mức độ khái quát thấp, bị giới hạn về màu sắc, hình khối.
- Quá trình so sánh thường dựa vào kết quả phân tích, tổng hợp, để tìm ra những dấu hiệu giống và khác nhau giữa các sự vật và hiện tượng. Trẻ

mù khô tự tìm ra những dấu hiệu bản chất để khái quát hoá và phân loại theo một hệ thống xác định. Đôi khi các em chỉ dựa vào một dấu hiệu đơn lẻ để khái quát thành một nhóm chung.

- Nhờ có khả năng bù trừ chức năng của các giác quan nên khả năng nhận thức của trẻ không bị ảnh hưởng nhiều, vì thế tư duy của trẻ mù vẫn có thể phát triển bình thường.

i. Một số đặc điểm biểu tượng và tưởng tượng

Biểu tượng là những hình ảnh được lưu giữ lại, nhờ kết quả tri giác sự vật và hiện tượng trước đó. Đó là những hình ảnh xuất hiện trên não bộ không phải do các sự vật đang trực tiếp tác động lên cơ quan cảm giác mà chỉ là hình ảnh của trí nhớ. Do những hạn chế của quá trình tiếp nhận thông tin của trẻ khiếm thị, biểu tượng của trẻ khiếm thị có những đặc điểm: thường khuyết lệch; thiếu hoàn toàn hoặc nghèo nàn, hình ảnh bị đứt đoạn; mức độ khái quát thấp; bị giới hạn về màu sắc, hình khối.

Tưởng tượng là một quá trình tâm lí phản ánh những cái chưa từng có trong kinh nghiệm của cá nhân, là quá trình xây dựng những hình ảnh mới trên cơ sở những biểu tượng đã có.

Tưởng tượng được xây dựng trên cơ sở của biểu tượng. Khi biểu tượng bị nghèo nàn, khuyết lệch, mờ, đứt đoạn, chắp vá thì chắc chắn sẽ ảnh hưởng tới khả năng phát triển của tưởng tượng, tức là hạn chế khả năng tái tạo, sáng tạo.

Tưởng tượng của trẻ mù có đặc điểm: Khả năng tái tạo, sáng tạo hình ảnh mới bị hạn chế, nghèo nàn (đôi khi đánh giá không đúng sự thật hoặc cường điệu hoá hoặc không thực hiện được nhiệm vụ cần sự tưởng tượng).

Ví dụ 1: Trẻ mù bẩm sinh, chưa được nhìn trực tiếp đám mây thì khó tưởng tượng ra hình ảnh: một lùm cây xanh in trên nền trời xanh biếc, có đám mây trắng ngấn.

Ví dụ 2: Trẻ mù bẩm sinh, trong giấc mơ không bao giờ có hình ảnh, màu sắc.

Trẻ mù ở độ tuổi trưởng thành, vẫn có nhiều cơ hội phát triển tưởng tượng.

k. Một số đặc điểm ngôn ngữ

Trong giao tiếp, con người sử dụng ngôn ngữ (tiếng nói, chữ viết) để biểu đạt tư tưởng, ý nghĩ, tình cảm, ý muốn của mình. Ngôn ngữ giữ vai trò quan trọng đối với tất cả mọi người. Nó không chỉ là phương tiện giao tiếp mà còn có chức năng khái quát hoá và trừu tượng hoá, là điều kiện không thể thiếu được nhằm phát triển tư duy. Ngôn ngữ là cái vỏ của tư duy.

Với người mù, ngôn ngữ còn có thêm chức năng bù trừ những khiếm khuyết trong hoạt động nhận thức. Chẳng hạn, những gì mà người mù không sờ thấy được thì người bình thường có thể thấy được, có thể giải thích mô hình bằng lời. Ngay cả những sự vật tuy đã sờ thấy, nghe được, nhưng chưa hẳn người mù đã thấu hiểu. Nếu được giải thích thêm (bằng ngôn ngữ) sẽ giúp người mù hiểu rõ hơn, kĩ càng hơn. Vai trò của giáo viên dạy trẻ mù chính là ở chỗ này. GV cần tìm hiểu sự phát triển ngôn ngữ của người mù để có biện pháp giảng dạy tốt. Nhìn chung, ngôn ngữ của người mù cũng như ngôn ngữ của người sáng, đều trải qua quá trình: Luyện phát âm; Tích lũy vốn từ; Nắm vững luật chính tả, ngữ pháp.

Bên cạnh ngôn ngữ nói (phát thành tiếng) còn có ngôn ngữ cử chỉ, điệu bộ (nét mặt, ngôn ngữ kịch cảm,...). Khi giám thị lực (mù), ngôn ngữ ít nhiều mang sắc thái riêng, biểu hiện trong quá trình biến đổi, phát triển, tích lũy và đặc biệt là thiếu hài hoà giữa nội dung và hình thức diễn đạt. Một trong những điều kiện quan trọng để phát âm đúng là biết bắt chước khẩu hình. Trẻ mù khó bắt chước vì không nhìn thấy sự vận động của cơ quan phát âm của người hướng dẫn mà chủ yếu thông qua tri giác nghe để luyện phát âm. Bởi vậy, khi học phát âm những từ khó, trẻ mù thường khó nói gấp hai lần so với trẻ bình thường. Nhiều kết quả nghiên cứu cho thấy trẻ mù thường khó phát âm các âm s, gi, tr, d,...

Ngôn ngữ phát triển kém còn thể hiện ở chữ viết. Những âm khó phát âm cũng dẫn tới viết sai. Đó cũng là đặc điểm trong ngôn ngữ viết của trẻ mù. Quá trình tích lũy vốn từ phụ thuộc khả năng tri giác nhìn. Vốn từ ngữ của trẻ mù thường không phong phú bằng trẻ sáng vì vốn từ phụ thuộc vào mức độ giao tiếp với mọi người xung quanh, vào năng lực hiểu rõ nội dung lời nói, vào kết quả đọc sách, xem phim, du lịch,... So với trẻ sáng,

trẻ mù rất ít có các cơ hội nói trên. Điều đó càng hạn chế vốn từ của các em. Như ta đã biết, hệ thống tín hiệu thứ hai hình thành và phát triển thông qua hệ thống tín hiệu thứ nhất. Với trẻ mù, mối liên hệ giữa hai hệ thống tín hiệu này thường bị gián đoạn. Bởi vậy, lời nói của trẻ mù thường mang tính hình thức, bắt chước máy móc câu nói của người khác. Lượng thông tin của lời nói kém, thiếu logic. Quá trình nắm bắt ý nghĩa của lời nói thường xuất phát từ cảm thụ đặc điểm đối tượng, nhận dạng rồi mới gọi tên. Có hiểu rõ nội dung mới khái quát được tài liệu cảm nhận. Chỉ trên cơ sở ấy mới tạo nên khả năng khái quát hoá ý nghĩa lời nói, không cần phụ thuộc tính chất cụ thể nữa. Ở trẻ mù, quá trình này thường ngược lại; các em học lỏm cách nói trước, hiểu nội dung từ ngữ sau. Lúc đầu nghe thoáng qua các em nói có vẻ logic, hợp lí với hoàn cảnh nhưng thực tế là lời nói rỗng, thiếu mối quan hệ cụ thể. Nhờ tri giác, thính giác, qua quá trình học tập, giao tiếp, bắt chước người xung quanh, con người có khả năng nắm được quy luật chính tả, ngữ pháp. Ở trẻ mù, khả năng này phát triển tốt nếu các em được chăm sóc, giáo dục. Hạn chế lớn nhất của trẻ mù là rất khó hiểu được ngôn ngữ cử chỉ điệu bộ. Trong giao tiếp, hàng loạt cử chỉ, điệu bộ như: gật, lắc đầu, cau mày,... hầu như không thấy ở trẻ mù. Vì vậy, khi nói chuyện, trẻ mù thường biểu hiện rất yếu tình cảm, xúc cảm. Có không ít người mù, khi trò chuyện, họ nói quá to hoặc ngược lại, do họ không xác định được khoảng cách đến người đối thoại. Khi nói, họ cũng khó xác định mặt nên quay về hướng nào cho đúng phép xã giao.

1. Một số đặc điểm về khả năng và nhu cầu

- Khả năng của trẻ khiếm thị: khiếm khuyết về thị giác song trẻ khiếm thị vẫn có những khả năng mà chúng ta cần tính đến và tìm hiểu để hỗ trợ trẻ trong suốt quá trình dạy và học như: thị lực còn lại; khả năng nghe; khả năng sờ; khả năng định hướng di chuyển; khả năng tự phục vụ; ngôn ngữ và khả năng phát triển trí tuệ.
- Nhu cầu chủ yếu của trẻ khiếm thị học hoà nhập cũng bao gồm tất cả những nhu cầu như bao trẻ em bình thường khác, song với những khó khăn do tật khiếm thị mang lại, trẻ khiếm thị cần:

- + Được hướng dẫn và hỗ trợ kịp thời, hiệu quả về định hướng đi lại.
- + Cần chuyển hoá một cách khoa học, hiệu quả các nội dung kênh hình khi minh hoạ nội dung cần học tập.
- + Cần có các phương pháp dạy học phù hợp, tránh việc trẻ ngồi nghe thụ động.
- + Điều kiện ánh sáng và việc bố trí không gian phù hợp.
- + Cần thêm thời gian cho trẻ khiếm thị khi yêu cầu trẻ đọc chữ nổi hay tri giác, xúc giác.

III. TỰ ĐÁNH GIÁ

Hãy xem xét các biểu hiện của học sinh trong các trường hợp sau và trả lời câu hỏi:

Lớp 1 của cô Hoa có em Ly. Sau một trận ốm dài trở lại, lớp học có nhiều sự thay đổi rất lạ. Sức khoẻ của em bị sút kém rõ rệt, đi lại hay bị vấp ngã. Trong lớp, em hay ngồi một chỗ. Nếu phải đi từ chỗ này sang chỗ khác, em thường chạm vào đồ vật hoặc va vào người bạn. Khi ra khỏi lớp, em luôn tìm kiếm chỗ vịn để đi. Khi giao tiếp với cô giáo và các bạn, em thường không nhìn vào mắt người đối diện.

Bùi Kiều Chinh là một học sinh học lớp 5. Chinh nói rằng em rất khó khăn khi nhìn chữ viết trên bảng. Vào lúc chập tối, em không thể nhìn rõ mọi vật. Mặc dù đã ngồi gần cửa sổ song em vẫn thực sự khó khăn, đặc biệt trong việc mô tả các tranh ảnh có nhiều chi tiết. Quan sát mắt của trẻ thì thấy phần lòng trắng bị khô, mờ và nhẵn, có các chấm bọt màu xám; phần lòng đen mất bóng và mờ đi kèm theo các nốt lốm nhốm trên bề mặt. Trông con mắt mất đi vẻ nhanh nhẹn, tinh khôn.

Câu hỏi 1. Bạn có nhận xét gì về hành vi của em Ly? Những biểu hiện về mắt của em Chinh? Nếu là giáo viên dạy lớp đó, bạn sẽ giải quyết như thế nào? Tại sao?

Câu hỏi 2. Trong quá trình dạy học của bản thân, bạn đã dạy một lớp học có trẻ bị khiếm thị chưa? Bạn đã làm gì với học sinh đó? Bạn đã được tập huấn về dạy chữ Braille chưa?

Câu hỏi 3. Tìm hiểu hoạt động này có hữu ích với bạn không? Vì sao?

Câu hỏi 4. Qua hoạt động đọc tài liệu và kinh nghiệm thực tế của bản thân, bạn có có kế hoạch gì với những trẻ khiếm thị ở lớp mình phụ trách (mù, nhìn kém)?

IV. CHIA SẺ VỚI ĐỒNG NGHIỆP, TỔ CHUYÊN MÔN

Hoạt động 3

TÌM HIỂU ĐẶC ĐIỂM TÂM LÝ CỦA TRẺ KHIẾM THÍNH

I. MỤC TIÊU

Người học có khả năng:

- Hiểu rõ những đặc điểm tâm lý cơ bản của học sinh khiếm thính.
- Xác định được khả năng và nhu cầu của trẻ khiếm thính để có phương pháp dạy phù hợp.

II. THÔNG TIN CƠ BẢN

Trong cộng đồng tồn tại một bộ phận trẻ bị suy giảm khả năng nghe với các mức độ khác nhau (gọi là trẻ khiếm thính). Một số trẻ còn có thể nghe được tiếng nói to, một số khác chỉ nghe được tiếng sấm, tiếng còi xe; một số khác không còn khả năng tiếp nhận bất cứ loại âm thanh nào nếu không có thiết bị hỗ trợ đặc biệt. Trẻ bị khiếm thính gặp nhiều khó khăn trong sinh hoạt, học tập. Người ta chia ra các mức độ khiếm thính như sau:

- Điếc nhẹ (độ điếc trung bình 20 – 40dB, đơn vị đo thính lực, gọi là đề xi ben): Nghe được tiếng nói bình thường, không nghe được tiếng nói hơi nhỏ ở sát tai.
- Điếc vừa (độ điếc trung bình 41 – 70dB): Chỉ nghe được tiếng nói to, không nghe được tiếng nói chuyện bình thường.
- Điếc nặng (độ điếc trung bình 71 – 90dB): Chỉ nghe được tiếng thét, tiếng nói to sát tai.

- Điếc sâu (độ điếc trung bình 90dB trở lên): Không nghe được âm thanh ngôn ngữ, kể cả tiếng nói rất to sát tai, có thể nghe được những tiếng động rất lớn như tiếng sấm, chớp, còi xe lửa.

a. Đặc điểm về ngôn ngữ và giao tiếp

- Trẻ khiếm thính thường bị rối loạn về ngữ âm: thường thay thế hay bỏ nhiều âm của từ khiến cho ngôn ngữ trở nên khó hiểu.
- Nói ngọng, phát âm sai, tiếng nói bị méo, người khác khó hiểu.
- Không có khả năng lĩnh hội được từ hoặc dùng từ sai, không sát nghĩa cơ bản.
- Vốn từ vựng nghèo nàn, hạn chế.
- Gặp khó khăn về nói và viết đúng ngữ pháp, thường viết sai, thiếu âm. Ví dụ: ngủ thành gủ.
- Thường diễn đạt ngôn ngữ theo tư duy của mình. Ví dụ: “ăn cơm tôi” (tôi ăn cơm); “đọc em bài” (em đọc bài).
- Khó thể hiện nhu cầu bản thân bằng ngôn ngữ nói.
- Khó hoặc không hiểu những điều người xung quanh nói dẫn tới việc hay cục cằn, cáu gắt.
- Ngại giao tiếp và khó tiếp xúc với người khác.
- Hạn chế trong quan hệ xã hội, giao lưu, kết bạn.
- Mặc cảm, tự ti, tránh đám đông.
- Có thể mạnh về thị giác (thị giác phát triển, tinh, nhạy hơn) vì vậy có khả năng sử dụng kí hiệu ngôn ngữ, đọc hình miệng.

b. Đặc điểm về cảm giác, tri giác

Cảm giác và tri giác là nền tảng nhận thức của mỗi con người. Chúng là cơ sở để con người nhận thức được thế giới xung quanh. Trong các loại cảm giác thì cảm giác nghe và nhìn có ý nghĩa đặc biệt quan trọng. Chúng ta sống trong một thế giới âm thanh muôn hình muôn vẻ. Những nguồn thông tin từ phát thanh, truyền hình, phim ảnh, sân khấu, ca nhạc muốn tiếp nhận được phải dựa trên cảm giác nghe. Mắt

sức nghe làm trẻ mất đi một kênh thông tin quan trọng. Để tiếp nhận được ngôn ngữ, cảm giác, tri giác nghe có vai trò rất lớn vì thính giác là tiền đề của ngôn ngữ. Không có thính giác, trẻ không thể tự hình thành và phát triển ngôn ngữ. Trên cơ sở nghe nảy sinh sự phát triển các hình thái chủ động và bị động của lời nói. Nghe được tiếng nói của người xung quanh, nhất là tiếng nói của người thân trong gia đình, đưa trẻ bắt đầu bắt chước và bập bẹ những âm, từ đầu tiên. Nhờ tiếng nói, trẻ tiếp nhận được những thông tin cơ bản, lĩnh hội những kiến thức và kinh nghiệm mà người lớn truyền cho nó. Trẻ khiếm thính không thể tự mình lĩnh hội được ngôn ngữ. Trong thực tế, trẻ khiếm thính sẽ bị câm nếu không được phát hiện sớm và không có phương pháp đặc biệt hình thành ngôn ngữ cho trẻ.

Ở trẻ khiếm thính, do thiếu cảm giác nghe hoặc cảm giác nghe bị hạn chế nên thị giác và tri giác có vai trò đặc biệt quan trọng trong hoạt động nhận thức cảm tính. Thị giác trở thành chủ đạo trong việc nhận thức thế giới xung quanh và trong quá trình học, tiếp nhận ngôn ngữ. Cùng với cảm giác vận động, cảm giác tri giác trở thành nền tảng để hình thành tiếng nói. Khả năng tri giác bằng mắt của trẻ khiếm thính tốt hơn trẻ nghe bình thường để làm chức năng bù trừ cho thính giác.

Tri giác phân tích ở trẻ khiếm thính thường trội hơn tri giác tổng hợp. Mặc dù tất cả những khó khăn tâm lý và sự phức tạp của quá trình tri giác nhìn đối với ngôn ngữ nói, trẻ khiếm thính làm chúng ta ngạc nhiên bằng khả năng dùng thị giác để tiếp nhận và phân biệt tinh tế những câu, từ người khác nói với trẻ. Xúc giác và cảm giác vận động cũng đóng vai trò quan trọng trong quá trình nhận thức của trẻ. Xúc giác – rung của trẻ khiếm thính khá đặc biệt và độc đáo. Đây là phương tiện quan trọng để trẻ tiếp nhận ngôn ngữ.

c. Một số đặc điểm trí nhớ

Những sự vật và hiện tượng được trẻ khiếm thính tri giác bằng xúc giác không thua kém trẻ bình thường.

- Với những từ tượng thanh, trẻ khiếm thính nhớ kém hơn nhiều so với trẻ bình thường.

- Đối với trẻ bình thường, lúc tròn tuổi, trẻ đã ghi nhớ được từ. Ở trẻ khiếm thính, ghi nhớ từ ngữ bắt đầu muộn hơn vì trẻ bị mất khoảng thời gian dài ban đầu rất quan trọng để tiếp nhận từ ngữ. Ghi nhớ có chủ định về vị trí đối tượng của trẻ khiếm thính không thua kém trẻ bình thường. Trẻ khiếm thính ghi nhớ ba dạng từ sau:
 - + Những từ biểu thị đồ vật và hiện tượng thu nhận bằng mắt.
 - + Những từ biểu thị chất lượng của đồ vật thu nhận được nhờ cơ quan xúc giác.
 - + Những từ biểu thị hiện tượng âm thanh trẻ gặp nhiều khó khăn trong tiếp nhận.

Trong số ba dạng từ trên, những từ biểu thị đồ vật và hiện tượng thu nhận bằng mắt và những từ biểu thị chất lượng của đồ vật thu nhận được nhờ cơ quan xúc giác, sự ghi nhớ của trẻ bình thường và trẻ khiếm thính là gần như nhau. Thậm chí những trẻ khiếm thính ghi nhớ nhờ cơ quan xúc giác còn tốt hơn trẻ bình thường. Trẻ khiếm thính thua kém trẻ bình thường khi thu nhận từ biểu thị hiện tượng âm thanh. Trẻ ghi nhớ từ thuộc phạm vi những hiện tượng âm thanh diễn ra nhờ sự hoạt động phức tạp của các cơ quan chức năng chưa bị phá hủy như: sự hoạt động đồng thời và tác động qua lại của các cơ quan thị giác, xúc giác, vận động và cảm giác rung.

Trong quá trình ghi nhớ từ ngữ, trẻ khiếm thính gặp khó khăn trong việc sử dụng thủ thuật so sánh. Bù lại, trẻ nhớ tư liệu trực tiếp bằng mắt tốt hơn trẻ nghe được. Trẻ khiếm thính ghi nhớ tốt qua chữ viết và có sự hỗ trợ của ngôn ngữ cử chỉ, điệu bộ.

d. Một số đặc điểm tương tượng

Trẻ khiếm thính bị rối loạn ngôn ngữ nên có nhiều sai lệch và làm hạn chế quá trình hình thành tư duy và quá trình hình thành trí tưởng tượng. Trẻ khiếm thính không thể tương tượng mà không có ảnh hưởng của cái trực tiếp đã có, những tình huống cụ thể. Trẻ khó khăn trong việc hiểu được những từ ẩn dụ, những từ có nghĩa bóng. Mặc dù hình tượng thị giác của trẻ khiếm thính đạt mức độ cao và sống động, nhưng do phát

triển ngôn ngữ chậm, tư duy trừu tượng hạn chế, vì thế trẻ khó thoát khỏi cái ý nghĩa cụ thể – nghĩa đen của từ, điều đó làm khó khăn cho sự hình thành hình tượng mới.

e. Một số đặc điểm tư duy

Tư duy trực quan hành động chiếm ưu thế trong hoạt động nhận thức của trẻ khiếm thính. Ngôn ngữ ở trẻ khiếm thính kém phát triển, vì thế sự tham gia của ngôn ngữ vào tư duy của trẻ là rất nhỏ.

Tư duy trực quan hành động của trẻ khiếm thính có sự liên hệ trực tiếp tới hoạt động, tới tri giác của trẻ và thể hiện trong quá trình thao tác thực hành với vật thật.

Đặc trưng của tư duy trực quan – hành động phụ thuộc vào tri giác, nhất là tri giác nhìn. Kiểu tư duy này dựa trên tư liệu trực quan cảm tính – cụ thể. Trẻ khiếm thính suy nghĩ không dựa trên lời nói, mà dựa trên hình tượng, hình ảnh cụ thể. Sự diễn đạt bằng hình tượng được trẻ khiếm thính tri giác với nội dung sự vật theo nghĩa đen của nó. Cách diễn đạt đó gây khó khăn cho trẻ đi sâu vào ý nghĩa khái niệm và nhận thức ý nghĩa khái quát của sự vật, hiện tượng.

Khả năng phân tích của trẻ khiếm thính rất tốt nhưng khả năng tổng hợp lại rất kém. Trẻ dễ dàng nhận ra đặc điểm riêng, đặc điểm khác nhau giữa những đối tượng quan sát.

Ngôn ngữ kém phát triển ở trẻ khiếm thính đã hạn chế rất nhiều đến tư duy trừu tượng, chậm phát triển những thao tác tư duy trừu tượng hoá, khái quát hoá.

f. Một số khả năng, nhu cầu

Trẻ khiếm thính có khả năng tri giác bằng mắt tốt hơn trẻ nghe bình thường. Trẻ khiếm thính quan sát nhanh hơn, chính xác hơn, có thể nhận thức được thế giới xung quanh không cần thính giác.

Trẻ khiếm thính quan sát sự vật, hiện tượng thường quan sát đặc điểm nổi bật, không theo một trình tự nhất định. Ví dụ: quan sát một cái áo hoa, trẻ chỉ quan sát những bông hoa sặc sỡ mà không để ý đến cái áo đó như thế nào.

Trẻ khiếm thính có khả năng phân tích rất tốt. Trẻ dễ dàng nhận ra đặc điểm khác nhau giữa những đối tượng quan sát. Ví dụ: trâu có lông màu đen, bò có lông màu vàng, ngựa có bờm,...

Trẻ khiếm thính rất kém về khả năng tổng hợp. Trẻ rất khó nhận ra đặc điểm chung giữa các đối tượng quan sát. Trẻ khó nhận thấy nhóm gia súc hoặc gia cầm có những đặc điểm nổi bật nào chung nhất. Ví dụ: khó nhận ra trâu, bò, ngựa đều là động vật bốn chân, đẻ con và nuôi con bằng sữa,...

Trẻ khiếm thính rất hạn chế về khả năng sử dụng ngôn ngữ trong tư duy. Ngôn ngữ nói của trẻ thường kém phát triển. Trẻ sử dụng ngôn ngữ nói trong tư duy là rất nhỏ. Trẻ dùng ngôn ngữ kí hiệu để tư duy. Chính vì vậy, trẻ khiếm thính hay tư duy ngược với ngôn ngữ nói. Ví dụ: trẻ nói câu ngược: “Đi học tôi/Tôi đi học”.

III. TỰ ĐÁNH GIÁ

Đọc trường hợp sau và trả lời câu hỏi:

Ở lớp 2 của cô giáo Giàng Thị Mai có 1 học sinh tên là Dưa. Dưa thường có những biểu hiện dưới đây:

- Em thường khó duy trì sự tập trung trong giờ học.
- Thường khó nghe trong lớp học ngay cả khi lớp học đang rất trật tự.
- Khi nói chuyện với cô giáo và các bạn em thường nhìn rất chăm chú vào mặt cô và các bạn nhưng đôi lúc lại có biểu hiện ngơ ngác khi nghe cô hoặc bạn nói chuyện.
- Nhiều lần em thường trả lời không đúng câu hỏi, ngay cả khi câu hỏi rất đơn giản hoặc phải hỏi lại hoặc đề nghị nói lại.
- Nhiều lần nói chuyện, cô giáo cố tình nói to hơn bình thường nhưng em cũng không có cảm nhận gì khác.
- Em luôn căng thẳng, nói to hơn bình thường và thể hiện thái độ không phù hợp với bạn khi không vừa ý.
- Ngại giao tiếp, có xu hướng tách ra khỏi hoạt động chung của lớp.
- Đọc kém.

Câu hỏi 1. Theo bạn, với các biểu hiện trên, em Dưa thuộc dạng trẻ đặc biệt nào? Nếu là giáo viên dạy lớp đó, bạn sẽ giải quyết như thế nào? Tại sao?

Câu hỏi 2. Bạn đã bao giờ dạy học ở một lớp học có đối tượng là học sinh khiếm thính chưa? Bạn đã làm gì? Bạn đã được tập huấn về phương pháp dạy học cho trẻ khiếm thính chưa?

Câu hỏi 3. Tìm hiểu hoạt động này có hữu ích với bạn không? Vì sao?

Câu hỏi 4. Qua việc đọc tài liệu và kinh nghiệm thực tế của bản thân, bạn có kế hoạch gì với trẻ khiếm thính có trong lớp học của bạn?

IV. CHIA SẺ VỚI ĐỒNG NGHIỆP, TỔ CHUYÊN MÔN

Hoạt động 4

TÌM HIỂU ĐẶC ĐIỂM TÂM LÝ CỦA TRẺ CHẬM PHÁT TRIỂN TRÍ TUỆ

I. MỤC TIÊU

Người học có khả năng:

- Hiểu rõ những đặc điểm tâm lý cơ bản của trẻ chậm phát triển trí tuệ.
- Xác định được khả năng và nhu cầu của những trẻ chậm phát triển trí tuệ.

II. THÔNG TIN CƠ BẢN

Trẻ chậm phát triển trí tuệ là những trẻ có khiếm khuyết về khả năng trí tuệ khiến trẻ gặp nhiều khó khăn trong sinh hoạt và học tập.

Trước đây, trẻ chậm phát triển trí tuệ được gọi là trẻ có khó khăn về học. Song hiện nay, các nhà giáo dục xác định trẻ chậm phát triển trí tuệ và trẻ có khó khăn về học là hai nhóm đối tượng hoàn toàn khác nhau. Trẻ có khó khăn về học là nhóm trẻ có vấn đề về học tập nhưng không phải nguyên nhân do trẻ chậm phát triển trí tuệ.

Một số đặc điểm của trẻ chậm phát triển trí tuệ:

- Chức năng trí tuệ dưới mức trung bình.
- Hạn chế ít nhất hai lĩnh vực hành vi thích ứng như: giao tiếp, tự chăm sóc, các kĩ năng xã hội, sử dụng các phương tiện trong cộng đồng, tự định hướng, sức khỏe và an toàn, kĩ năng học đường, giải trí, làm việc,...

- Căn cứ vào khả năng nhận thức của trẻ chậm phát triển trí tuệ, người ta chia ra ba mức độ:
- + Mức độ nhẹ: Trẻ tiếp cận thông tin chậm, không đầy đủ, chóng quên, có thể có khó khăn khi tập trung chú ý. Tư duy của trẻ phát triển ở mức độ thấp, đặc biệt là tư duy trừu tượng vì ngôn ngữ phát triển chậm và kém.
- + Mức độ trung bình: Nhận thức của nhóm trẻ này bị suy giảm nhiều. Trẻ gặp nhiều khó khăn về trí nhớ và học tập. Trẻ có tật ngôn ngữ và thường có những hành vi bất thường. Nếu được giáo dục trong môi trường hoà nhập, trẻ có thể đọc, viết, tính toán và huấn luyện được một số kỹ năng đơn giản như: kỹ năng tự phục vụ, kỹ năng sống ở gia đình, kỹ năng giao tiếp với bạn bè,...
- + Mức độ nặng: Trẻ hiểu biết về bản thân và xung quanh rất ít, không có khả năng tự phục vụ và có những tật ngôn ngữ, vận động rất nặng. Trẻ loại này thường được chăm sóc ở môi trường gia đình hoặc các cơ sở y tế.

a. Một số đặc điểm về cảm giác và tri giác

Cảm giác và tri giác của trẻ chậm phát triển trí tuệ có ba đặc điểm sau:

- Chậm chạp và hạn hẹp.
- Phân biệt màu sắc, chi tiết và sự vật kém, dễ nhầm lẫn và thiếu chính xác.
- Thiếu tính tích cực khi tri giác: quan sát sự vật đại khái, qua loa, khó quan sát kỹ các chi tiết, khó hiểu rõ nội dung.

Do đặc điểm trên, trẻ chậm phát triển trí tuệ gặp nhiều khó khăn trong học đọc, học nói, học viết, quan sát, nhận xét, phân biệt đối tượng xung quanh dẫn đến kết quả học tập kém.

b. Một số đặc điểm tư duy

Tư duy của trẻ chậm phát triển trí tuệ có 4 đặc điểm sau:

- Tư duy chủ yếu là hình thức tư duy cụ thể (trực quan, hình ảnh) và rất kém về tư duy trừu tượng. Trẻ thường gặp khó khăn trong thực hiện nhiệm vụ và nắm bắt khái niệm. Ví dụ: Khi giáo viên sử dụng đồ vật cụ thể để hỏi, tay giáo viên cầm 2 quyển vở thì học sinh trả lời được nhưng

nếu đặt thành phép tính: 1 quyển vở + 1 quyển vở = ? thì trẻ lại không trả lời được.

- Tư duy thiếu liên tục. Trong quá trình học tập, trẻ chậm phát triển trí tuệ thường có biểu hiện nhanh mệt mỏi. Khi giáo viên đưa ra yêu cầu, trẻ chỉ làm trong mấy phút đầu, sau đó bắt đầu uể oải. Những trẻ này cần có chế độ nghỉ ngơi xen kẽ giữa các hoạt động, giao việc vừa sức, tránh kích thích mạnh làm trẻ chóng mệt mỏi.
- Khả năng tư duy logic kém. Trẻ chậm phát triển trí tuệ thường không vận dụng được các thao tác tư duy đối với các hành động trí tuệ. Không định hướng được trình tự trước khi thực hiện nhiệm vụ. Khi thực hiện thì lẫn lộn giữa các bước. Trẻ khó vận dụng những kiến thức học được vào việc giải quyết các tình huống cụ thể. Ví dụ: Khi đưa nhiệm vụ học tập, trẻ chậm phát triển trí tuệ thường không biết phân chia nhiệm vụ thành các bước nhỏ hơn, không biết làm phần nào trước, phần nào sau.
- Tư duy thiếu tính phê phán, nhận xét. Trong các hoạt động hay thực hiện nhiệm vụ, trẻ chậm phát triển trí tuệ thường khó xác định cái gì là đúng hay sai nên không điều khiển được hành vi của mình.

c. Một số đặc điểm về trí nhớ

Trí nhớ của trẻ chậm phát triển trí tuệ có một số đặc điểm cơ bản sau:

- Hiểu thông tin mới chậm, dễ quên thông tin vừa tiếp thu được. Quy trình ghi nhớ chậm chạp, không bền vững, không đầy đủ và thiếu chính xác. Dễ quên cái gì không liên quan, không phù hợp với nhu cầu và sở thích của trẻ.
- Ghi nhớ dấu hiệu bên ngoài tốt hơn ghi nhớ các thông tin bản chất.
- Khó nhớ những gì có tính khái quát, trừu tượng, quan hệ logic.
- Có khả năng ghi nhớ máy móc, khó ghi nhớ ý nghĩa. Trẻ có thể nhắc lại từng từ, từng câu riêng biệt trong một đoạn/câu chuyện nhưng khó có thể tóm tắt ý nghĩa hay ý chính của đoạn/câu chuyện.

Thông thường để dạy trẻ chậm phát triển trí tuệ một nội dung kiến thức mới, giáo viên cần nhiều thời gian hơn so với việc dạy cho 1 trẻ bình thường. Kiến thức được cung cấp phải thường xuyên được luyện tập. Các

em chỉ ghi nhớ máy móc các thông tin trực quan, rất ít khi ghi nhớ có ý nghĩa. Các em hầu như không nhớ được những thông tin trừu tượng.

d. Một số đặc điểm chú ý

Chú ý của trẻ chậm phát triển trí tuệ có các đặc điểm sau:

- Khó có thể tập trung trong một thời gian dài, dễ bị phân tán. Các em thường không có khả năng tập trung lâu vào một hoạt động. Trong giờ học, các em thường không chịu ngồi yên, lúc thì quay sang ngang, lúc thì quay xuống bàn dưới...
- Khó tập trung cao vào các chi tiết.
- Kém bền vững, thường xuyên chuyển từ hoạt động này sang hoạt động khác dù hoạt động đó vẫn chưa hoàn thành.
- Luôn bị phân tán, khó tuân theo những chỉ dẫn, khó kiên nhẫn đợi đến lượt, khó kiểm chế phản ứng.
- Đỉnh cao chú ý và thời gian chú ý của trẻ chậm phát triển trí tuệ kém hơn nhiều so với trẻ bình thường.

e. Một số đặc điểm ngôn ngữ

Ngôn ngữ của trẻ chậm phát triển trí tuệ phát triển chậm hơn so với trẻ bình thường cùng độ tuổi và có những đặc điểm sau:

- Vốn từ vựng ít, nghèo nàn, vốn từ thụ động/từ chết nhiều; vốn từ tích cực/từ sống ít.
- Phát âm thường sai, phân biệt âm kém, nói ngọng, nói lắp, nói khó.
- Ngữ pháp: nói sai ngữ pháp nhiều, ít sử dụng động từ, tính từ; thường sử dụng câu đơn, không nắm được quy tắc ngữ pháp.
- Một số biểu hiện khác:
 - + Trẻ nói được nhưng đôi khi không hiểu mình nói cái gì.
 - + Khó khăn trong việc tiếp thu lời nói của người khác.
 - + Nghe được mà không hiểu.
 - + Nhớ từ mới chậm.
 - + Đa số trẻ chậm phát triển trí tuệ chậm biết nói.

- + Một số trẻ có hiện tượng nghe câu được câu chẳng, chỉ nghe được một số từ, nghe lơ mơ, có khi không nghe được gì nên thường gặp nhiều khó khăn khi viết chính tả, nghe kể chuyện và kể lại.

g. Một số đặc điểm hành vi

Trẻ chậm phát triển trí tuệ thường có những biểu hiện hành vi bất thường sau:

- Hành vi hướng ngoại: là hành vi được biểu hiện theo xu hướng hướng ra bên ngoài. Những hành vi này thường gây ra nhiều phiền nhiễu cho giáo viên và những người xung quanh, hung hăng, làm tổn thương, hay tấn công người khác, hành vi chống đối, trẻ có rối loạn tăng động/giảm tập trung, hành vi sai trái,...
- Hành vi hướng nội: là hành vi được biểu hiện theo xu hướng vào bên trong. Những hành vi này thường không gây ra nhiều phiền nhiễu cho giáo viên và những người xung quanh, trầm cảm, thu mình lại, sợ hãi, bối rối, tự làm tổn thương mình, lảm lì, rầu rĩ... Trẻ ngồi học rất trật tự song chẳng hiểu gì.

h. Một số đặc điểm về khả năng và nhu cầu

Trẻ chậm phát triển trí tuệ cũng có những nhu cầu đối với bản thân như những trẻ bình thường khác. Các em đều có năng lực về một hay một số lĩnh vực nào đó, đều có thể học được, học theo những cách khác nhau. Xem xét nhu cầu và khả năng của trẻ chậm phát triển trí tuệ cần chú ý những vấn đề sau:

- Khả năng phát triển thể chất và vận động:
 - + Hình dáng, đầu, mình, chân tay,... có hoạt động bình thường không.
 - + Khả năng vận động: đi, đứng, ngồi, chạy nhảy,...
 - + Tình trạng sức khoẻ.
- Khả năng ngôn ngữ và giao tiếp:
 - + Vốn từ của trẻ, sử dụng từ, câu, ngữ pháp.
 - + Trẻ có bị tật ngôn ngữ không, khả năng giao tiếp, khả năng nghe hiểu,...

- Khả năng nhận thức:
 - + Nhận thức cảm tính, lí tính.
 - + Khả năng ghi nhớ, tri giác, tư duy, chú ý.
 - + Khả năng tính toán, đọc, viết.
 - + Khả năng quan sát, nhận biết.
 - Hành vi tính cách: hăng hái, thờ ơ, lãnh đạm, ưu tư, nóng nảy,...
 - Khả năng tự phục vụ bản thân: tự ăn uống, giữ gìn vệ sinh thân thể,...
 - Khả năng hoà nhập: mối quan hệ với bạn bè, sự tham gia vào các hoạt động của trẻ.
 - Về môi trường sống: gia đình, nhà trường, cộng đồng.
- Những nhu cầu của trẻ bao gồm:
- Phát triển thể chất (sinh học và an toàn).
 - Về tình cảm (yêu thương và tôn trọng).
 - Về học tập.

III. TỰ ĐÁNH GIÁ

Đọc trường hợp sau và trả lời câu hỏi:

Lớp 2 của cô An có em Mai năm nay 8 tuổi. Sau 2 năm học lại lớp 1, các thầy cô giáo cũng cho Mai lên học lớp 2. Mai học rất yếu, đặc biệt là môn Toán. Mai mới chỉ nhận biết được các số và làm các phép tính cộng trong phạm vi 10 một cách khó khăn. Toán có lời văn hầu như Mai không làm được dù chỉ rất đơn giản sử dụng phép cộng trong phạm vi 10. Hầu như Mai rất hiếm khi viết được lời giải cho bài toán. Mai học tiếng Việt rất kém, luôn nhầm lẫn các âm vần, dù giáo viên hôm trước đã dạy một mình Mai cả buổi chiều, em đã thuộc bài nhưng hôm sau em lại quên. Giáo viên đã rất cố gắng nhưng nhiều lúc mệt mỏi bất lực. Cô giáo cũng đã đề nghị nhà trường can thiệp. Tổ trưởng và cô hiệu phó cũng đã rất quan tâm, cùng với cô An giúp đỡ em Mai nhưng sự tiến bộ của em vẫn không đáng kể. Họ nghĩ rằng họ hoàn toàn bất lực.

Câu hỏi 1. Theo thầy/cô, em Mai của lớp cô giáo An thuộc dạng đặc biệt nào? Những nguyên nhân nào dẫn tới các hành vi của em Mai? Nếu là giáo viên dạy lớp cô học sinh Mai, thầy/cô sẽ làm gì?

Câu hỏi 2. Tìm hiểu hoạt động này có hữu ích cho thầy/cô không? Vì sao?

Câu hỏi 3. Nhớ lại xem trong quá trình giảng dạy, các lớp học của thầy/cô đã có hiện tượng học sinh chậm phát triển trí tuệ chưa? Trong những trường hợp đó thầy/cô đã làm gì?

Câu hỏi 4. Thầy/cô đã được tham dự khoá tập huấn nào về giáo dục cho trẻ chậm phát triển trí tuệ chưa?

Qua việc nghiên cứu tài liệu và kinh nghiệm thực tế của bản thân, thầy/cô sẽ làm gì với đối tượng học sinh chậm phát triển trí tuệ ở lớp mình phụ trách?

IV. CHIA SẺ VỚI ĐỒNG NGHIỆP, TỔ CHUYÊN MÔN

Hoạt động 5

TÌM HIỂU ĐẶC ĐIỂM TÂM LÝ CỦA HỌC SINH CÓ KHÓ KHĂN TRONG HỌC TẬP HAY HỌC SINH KHUYẾT TẬT HỌC TẬP

I. MỤC TIÊU

Sau hoạt động này, người học hiểu được một số đặc điểm của nhóm học sinh có khó khăn trong học tập, từ đó hiểu đúng hơn về đối tượng học sinh trong lớp học mà họ đang trực tiếp giảng dạy để điều chỉnh phương pháp dạy cho phù hợp với đối tượng.

II. THÔNG TIN CƠ BẢN

Phần lớn trẻ em, khả năng học tập, nhận thức được phát triển tương ứng với độ tuổi. Các em phát triển đồng thời cả kiến thức lẫn kĩ năng trong các môn học ở trường và các hoạt động sống tại gia đình. Tuy nhiên, thực tế vẫn tồn tại một số ít trẻ có sự phát triển không cân bằng trong việc ứng dụng kiến thức và kĩ năng tại hai môi trường này. Có trẻ rất nhanh nhẹn

tháo vát trong sinh hoạt hằng ngày nhưng lại chậm chạp trong học tập. Có trẻ học tính toán tốt nhưng đọc, viết lại gặp khó khăn. Đặc biệt, có trẻ đọc và diễn đạt bằng ngôn ngữ nói rất tốt nhưng không thể trình bày đúng một bài viết đơn giản. Những trẻ như vậy, năng lực nhận thức có thể đạt ở mức trung bình, hoặc trên trung bình nhưng lại gặp rất nhiều khó khăn khi học tập các môn văn hoá, đặc biệt môn Toán và Tiếng Việt. Ở tiểu học, hoạt động học tập ngày càng chiếm vị trí chủ đạo trong sự phát triển nhân cách của Học sinh. Các em phải dành phần lớn thời gian trong ngày để tiến hành các hoạt động học tại lớp. Học tập và rèn luyện để có các kĩ năng đọc, viết, tính toán thành thạo trở thành nhiệm vụ trọng tâm của mỗi Học sinh. Nếu không thành thạo các kĩ năng này, trẻ thường thiếu tự tin, ít hứng thú và bỏ dở giữa chừng khi phải tham gia các hoạt động học tập.

Trẻ gặp khó khăn trong học tập thường bắt đầu có xu hướng học tụt lùi so với trẻ khác ở kết quả học tập môn Tập đọc, Tập viết và tính toán trong năm đầu tiên đi học và đến cuối năm đầu tiên đó thì trẻ này thường bị chậm lại so với các trẻ khác tối thiểu là 6 tháng hoặc hơn. Sau 2 hoặc 3 năm ở trường, nếu không nhận được sự trợ giúp nào thêm thì những trẻ này thường bị học chậm lại và tụt lùi tối thiểu 1 năm so với các trẻ khác và có thể phải học lại ít nhất 1 lớp hoặc có nguy cơ tạm dừng không theo kịp chương trình học.

Nhiều nghiên cứu cho thấy, đối với bất kì cộng đồng nào cũng có khoảng 10 – 15% học sinh có khó khăn trong học tập, trong đó có khoảng 4% sẽ gặp phải những khó khăn trong học tập bắt nguồn từ lí do bị khuyết tật trí tuệ hay khiếm thính, khiếm thị,... Một nhóm khó khăn khác do ngôn ngữ giảng dạy trong nhà trường khác xa với ngôn ngữ mẹ đẻ của trẻ (ngôn ngữ trẻ nói ở nhà). Ở những nhóm khác, nơi mà trẻ phải sống thiếu nguồn nước sạch thì các bệnh về tai và xoang xảy ra rất phổ biến và ở đó cũng có thể có rất nhiều trẻ có khả năng thính giác bị ảnh hưởng nghiêm trọng, có thể chịu hậu quả vĩnh viễn hoặc tạm thời, do bị nhiễm bệnh hoặc các chất dịch nhầy trong viêm xoang và tai gây nên. Tuy nhiên, ở hầu hết các quốc gia trên thế giới,

dự kiến có khoảng 10% các trẻ không bị khuyết tật vẫn sẽ gặp phải các khó khăn về học tập trên lớp. Những học sinh này cũng được xếp vào nhóm trẻ có nhu cầu đặc biệt.

Vậy, học sinh có khó khăn trong học tập còn được gọi là học sinh khuyết tật học tập (*children with learning difficulties / disabilities*) là những học sinh có biểu hiện chậm trong việc tiếp thu và sử dụng một số kỹ năng nhất định trong học tập ở một hoặc một số nội dung học tập hoặc một số môn học, đặc biệt trong việc học đọc, viết, thực hiện các phép tính toán. Mức độ tụt hậu của những học sinh này so với học sinh bình thường từ một đến vài năm. Những học sinh này không gặp nhiều khó khăn về các kỹ năng sống trong nhà trường và ngoài xã hội.

- Có biểu hiện sự mất cân đối nghiêm trọng giữa trí thông minh thực tế (kỹ năng sống) và trí thông minh học tập (kết quả học tập tại trường). Các em không gặp khó khăn lớn trong các mối quan hệ với bạn bè, thầy cô hay giải quyết những tình huống, nhiệm vụ trong cuộc sống hàng ngày nhưng kết quả học tập rất thấp.
- Khó khăn trong đánh vần, đọc, viết tiếng Việt, hoặc thực hiện các phép tính toán. Kết quả học tập môn Toán hoặc môn Tiếng Việt thấp hơn hẳn so với các bạn cùng lớp từ một đến vài năm.
- Học kém không phải do lười biếng hay bị các khuyết tật khác như khiếm thính, khiếm thị, khuyết tật trí tuệ, khuyết tật vận động, mắc các rối loạn cảm xúc hoặc ít có cơ hội học tập.
- Kết quả học tập kém không phải do thiếu tự tin, ít hứng thú và chú ý tới các hoạt động học tập.

Các dạng khó khăn về học thường gặp là: khó khăn về đọc; khó khăn về viết; khó khăn về tính toán.

Theo nhiều nhà nghiên cứu trên thế giới, nguyên nhân dẫn đến khuyết tật học tập là do một số trung khu thần kinh bị tổn thương về chức năng, không liên quan đến các khuyết tật khác như khiếm thính, khiếm thị, khuyết tật trí tuệ, không có vấn đề về tâm lý tình cảm và các nguyên nhân mang tính môi trường.

a. Một số đặc điểm về khả năng ghi nhớ

Học sinh có khó khăn trong học tập thường khó nhớ được các thông tin qua kênh thị giác và thính giác. Chính dựa trên những đặc điểm của trí nhớ mà người ta dễ dàng phân biệt được học sinh có khó khăn trong học tập với học sinh bình thường trong trường học. Những học sinh này hay có những biểu hiện rối loạn trí nhớ. Ví dụ: thường quên cách đánh vần các từ, các cách làm toán và những lời hướng dẫn dặn dò của thầy cô mặc dù tiết học trước các em đã có thể thực hiện thành thạo. Trí nhớ của học sinh có khó khăn trong học tập thường có những đặc điểm sau:

- Không chủ động sử dụng được những thủ thuật ghi nhớ mà những học sinh bình thường hay sử dụng. Ví dụ: để học thuộc các thông tin của một bài học, những học sinh bình thường sẽ chủ động đưa ra các thủ thuật giúp mình nhớ tốt hơn như xếp chúng vào một nhóm, đặt những điểm mấu chốt quan trọng, gắn nó với những đặc điểm riêng,...
- Khiếm khuyết liên quan tới bộ nhớ ngôn ngữ ảnh hưởng tới khả năng giải mã, xếp loại và gọi lại thông tin trước đó đã được truyền tải, học sinh có khó khăn trong học tập thường gặp khó khăn trong việc ghi nhớ các sự kiện, không thể nhớ được đầy đủ các thông tin, nếu các thông tin đó được cung cấp chỉ bằng một kênh là ngôn ngữ. Việc xử lý âm thanh chậm hơn không cho phép các học sinh có khó khăn trong học tập có đủ thời gian để nạp những thông tin đó vào bộ nhớ ngắn hạn. Do đó, hầu hết những gì vừa được trình bày trước người học sẽ bị mất đi, không được lưu giữ trong bộ nhớ ngắn hạn và ảnh hưởng tới khả năng giải mã, xếp loại và gọi lại thông tin trước đó đã được truyền tải.

b. Một số đặc điểm về chú ý

Hoạt động học tập đòi hỏi mỗi học sinh vừa phải cố gắng duy trì sự tham gia, nỗ lực hoàn thành một lượng bài tập nhất định, vừa phải di chuyển sự tập trung, chú ý từ đối tượng này sang đối tượng khác khi được yêu cầu. Trong khi đó, học sinh có khó khăn trong học tập thường bị chi phối nhiều bởi các kích thích của tác nhân cũ nên rất khó chuyển hướng sự chú ý của mình đến kích thích mới. Sức bền chú ý kém nên học sinh chỉ

tập trung được trong thời gian ngắn rồi lập tức lơ đãng, hay bị chi phối với tất cả xung quanh... Nhiều học sinh quá hiếu động, luôn thực hiện những hành vi không mục đích (sờ ngón tay, ngón chân, hỏi liên tiếp cùng một câu hỏi, không thể đứng hoặc ngồi yên). Đây cũng là nguyên nhân chính khiến những đối tượng này khó thích nghi được với môi trường ở tiểu học.

c. Một số đặc điểm về xã hội và cảm xúc

Nhà trường, gia đình và bản thân học sinh đều mong đợi một kết quả học tập tốt. Nhiều HS, dù đã cố gắng nhưng kết quả học tập không đạt yêu cầu khiến các em trở nên buồn chán, suy giảm động cơ học tập và xuất hiện nhiều hành vi có vấn đề. Một số em còn mất niềm tin vào bản thân và người khác, nảy sinh tâm lý tự ti, coi thất bại của mình là điều đương nhiên. Các em tự lý giải nguyên nhân là do bản thân mình thiếu khả năng về mọi mặt.

Học sinh có khó khăn trong học tập thường có tâm lý không ổn định từ cấp độ nhẹ tới nghiêm trọng. Hầu hết các em không đạt được mức độ thích nghi tâm lý. Tuy nhiên, thực tế cho thấy, không có một đặc điểm hay công thức chung nào cho các biểu hiện về tính cách. Sự thích nghi về mặt tâm lý, năng lực xã hội, khả năng tự hiểu mình hoặc các chỉ số thể hiện chức năng tâm lý xã hội khác ở học sinh có khó khăn trong học tập.

Nhiều nghiên cứu gần đây chỉ ra rằng: khoảng 70% học sinh có khó khăn trong học tập tự đánh giá mình thấp trong nhận thức và học tập. Trong khi đó, hầu hết các em lại có trí tuệ bình thường. Các giáo viên đều cho rằng những khó khăn trong học tập không phải do các em thiếu nỗ lực hay trí tuệ. Vì thế, xác định sớm và can thiệp kịp thời về tâm lý và giáo dục cho học sinh có khó khăn trong học tập có thể hạn chế tối đa những khiếm khuyết mang tính xã hội.

Một số học sinh có khó khăn trong học tập khi gặp thất bại trong việc học tập lại xuất hiện hành vi gây gổ và mang tâm lý tự ti. Thay vì phải cố gắng học và hoàn thành những bài tập thì các em lại thường cố làm những gì mà mình không thể làm nổi. Việc không xác định đúng khả

năng của bản thân (quá cao hoặc quá thấp) thường khiến cho các em cảm thấy bị quan, mất niềm tin vào chính mình và đôi khi đánh mất luôn cả lòng tự trọng. Trên thực tế, nhiều học sinh có khó khăn trong học tập có kết quả học tập kém nhưng lại không thua kém bạn bè cùng trang lứa trong các lĩnh vực khác như trong các mối quan hệ gia đình và xã hội. Những học sinh có khó khăn trong học tập thường hay gặp phải rắc rối khi giao tiếp xã hội như: với cha mẹ, thầy cô, bạn bè và những người lạ mặt là do thiếu sự nhạy cảm. Đặc biệt các em thường thiếu các kĩ năng tương xứng để có thể hiểu được những gợi ý trong tình huống giao tiếp.

III. TỰ ĐÁNH GIÁ

Đọc trường hợp sau và trả lời câu hỏi:

Học sinh Lan lớp 1, 2 học chậm hơn các bạn trong lớp. Sang lớp 3, xu hướng tụt lùi càng rõ nét. Kết quả học tập môn Toán và Tiếng Việt của em đều bị yếu rất nhiều so với các bạn trong lớp. Giáo viên cũng rất chú ý bồi dưỡng thêm cho học sinh nhưng nguy cơ cuối năm em phải ở lại lớp. Giáo viên đã gặp gỡ cha mẹ em nhiều lần để hỏi han về những biểu hiện của em ở nhà. Gia đình em nói rằng em hoàn toàn bình thường. Ở nhà, em rất chăm học. Bố mẹ em sống hạnh phúc và quan tâm tới con cái.

Câu hỏi 1. Là giáo viên, trong lớp có học sinh như em Lan, thầy/cô sẽ làm gì? Theo thầy/cô, nguyên nhân dẫn tới kết quả học tập của em Lan là gì?

Câu hỏi 2. Trong quá trình công tác, các lớp học thầy/cô trực tiếp giảng dạy có các đối tượng học sinh gặp khó khăn về học chưa? Thầy/cô đã làm gì để hạn chế tối đa khó khăn cho trẻ?

Câu hỏi 3. Tìm hiểu hoạt động này có hữu ích với thầy/cô không? Vì sao?

Câu hỏi 4. Qua việc tìm hiểu những đặc điểm của nhóm học sinh có khó khăn trong học tập và kinh nghiệm thực tế, thầy/cô có dự kiến gì cho việc xây dựng kế hoạch chuyên môn của bản thân?

IV. CHIA SẺ VỚI ĐỒNG NGHIỆP

Hoạt động 6

TÌM HIỂU ĐẶC ĐIỂM TÂM LÝ CỦA NHÓM HỌC SINH BỊ ỨC HIẾP/
BẮT NẠT

I. MỤC TIÊU

Qua hoạt động này, người học sẽ nhận thức rõ hơn về vấn đề trẻ bị ức hiếp, bắt nạt trong nhà trường. Từ đó, người học sẽ có kĩ năng xử lí những hiện tượng ức hiếp, bắt nạt trong thực tế ở lớp học của mình. Người học sẽ xây dựng kế hoạch chủ động giúp đỡ nhóm trẻ này.

II. THÔNG TIN CƠ BẢN

Trong một lớp học hoà nhập, có bao nhiêu trẻ có hoàn cảnh và năng lực khác nhau thì có bấy nhiêu khó khăn và thử thách. Có một thách thức, cản trở rất phổ biến mà các giáo viên cần quan tâm là hiện tượng ức hiếp/bắt nạt.

Khi nói về nạn ức hiếp, bắt nạt, chúng ta thường nghĩ ngay đến một đứa trẻ hay một nhóm trẻ (những kẻ đi bắt nạt) đe dọa một đứa trẻ khác (nạn nhân) một cách thường xuyên bởi lí do khác nhau. Không chỉ có thái độ và hành vi của trẻ em, mà ngay cả của người lớn và các giáo viên cũng có thể được xem như biểu hiện của sự ức hiếp/bắt nạt. Ức hiếp/bắt nạt là một dạng bạo hành. Các đe dọa và nỗi sợ hãi có thể cản trở trẻ em học tập trong các lớp học hoà nhập và thân thiện.

- Ức hiếp, bắt nạt có nhiều dạng khác nhau:
- + Ức hiếp về thể chất như bị bạn, giáo viên hoặc người đỡ đầu đánh.
- + Ức hiếp về trí tuệ là khi những ý kiến của trẻ không được quan tâm hoặc không được coi trọng.
- + Ức hiếp về tinh thần do trẻ bị buộc phải đánh giá thấp bản thân mình, bị quấy rối, bị chế giễu ở trường, bị tước phần thưởng.
- + Ức hiếp bằng lời như bị gọi tên với thái độ coi thường, chế giễu, bị xúc phạm thường xuyên, bị trêu chọc và bị đánh dấu chủng tộc.

- + Úc hiếp gián tiếp như lan truyền các tin đồn hoặc cô lập một người khỏi tập thể.
- Úc hiếp về mặt văn hoá xã hội bắt nguồn từ định kiến hoặc kì thị do sự khác nhau về tầng lớp, nhóm dân tộc, giai cấp hoặc giới tính.
- Úc hiếp, bắt nạt thường là một dạng hành vi có chủ ý làm tổn thương người khác, có khi là những hành vi hung hãn. Nó có thể tiếp diễn trong vòng vài tuần, vài tháng, thậm chí vài năm. Nếu không có sự giúp đỡ, những người bị úc hiếp, bắt nạt thường khó có thể tự bảo vệ mình. Ở một số nơi, những người không giống những người khác thường bị úc hiếp, bắt nạt. Sự khác biệt có thể là do giới tính, chủng tộc, do khuyết tật hoặc do những đặc điểm cá nhân nào đó. Thông thường các em nam thường hay tham gia vào các vụ úc hiếp, bắt nạt về thể chất. Các em nữ tham gia một cách gián tiếp với mức độ nhẹ nhàng hơn như trêu chọc, chế giễu...
- Đứa trẻ bị úc hiếp, bắt nạt thường không dám kể hoặc chia sẻ với ai bởi lẽ các em sợ nếu nói ra sẽ bị bắt nạt nhiều hơn. Đối với những em bị người lớn lạm dụng, các em càng không dám nói vì sợ chính người bắt nạt đó và có thể cả những người lớn khác.
- Đối với giáo viên, thật khó có thể giải quyết nạn úc hiếp, bắt nạt lẫn nhau trong học sinh bởi nó thường diễn ra ngoài khu vực lớp học như khu vực sân chơi hoặc trên đường từ nhà tới trường. Những ảnh hưởng do bị bắt nạt, úc hiếp thường ảnh hưởng khá sâu sắc tới kết quả học tập của đứa trẻ.
- Giáo viên cần nhìn nhận một cách nghiêm túc nạn úc hiếp, bắt nạt và cố gắng tìm hiểu mức độ của hiện tượng này trong lớp học của mình. Cần quan sát khi trẻ đang chơi cũng như khi trẻ học trong lớp. Những em thường chơi một mình, những em có ít bạn hoặc những em có đặc điểm nào đó khác biệt thường là mục tiêu của nạn úc hiếp, bắt nạt.
- Một số dấu hiệu nhận biết trẻ đang bị úc hiếp, bắt nạt:
 - + Trẻ đột nhiên mất đi tính tự tin.
 - + Trẻ tránh nhìn thẳng vào mắt người đối diện và trở nên im lặng.

- + Kết quả học tập sút kém.
- + Trẻ bắt đầu đi học thất thường hoặc có những triệu chứng nhưc đầu, đau bụng không rõ nguyên nhân.
- Một số biện pháp ngăn chặn và chống ức hiếp, bắt nạt:

Bạn có thể tiến hành một cuộc điều tra để có thể hiểu được mối quan hệ bên trong lớp học hoặc trường học. Bạn có thể xây dựng một bảng hỏi điều tra nhanh về hành vi ức hiếp, bắt nạt và một bảng hỏi thu thập những phản hồi về các mối quan hệ trong và xung quanh trường học và lớp học. Bạn có thể yêu cầu học sinh của bạn điền vào bảng hỏi nhưng giấu tên.

Sau khi phân tích kết quả của bảng hỏi, bạn có thể xác định được những học sinh sẵn sàng nói lên việc mình bị bắt nạt và những học sinh nào có thể là những em bắt nạt người khác. Tuy nhiên, bạn nên cẩn trọng. Một số học sinh có thể là nạn nhân của những em đi bắt nạt, tuy nhiên các em không sẵn sàng chia sẻ ngay cả trong bảng hỏi giấu tên. Tuy người trả lời giấu tên nhưng ít nhất nó cũng sẽ giúp bạn hiểu được mức độ của nạn ức hiếp/bắt nạt trong lớp học của bạn. Từ thông tin này, bạn có thể bắt đầu lên kế hoạch hành động cụ thể hơn với các giáo viên khác, với phụ huynh, người đỡ đầu và cả trẻ em.
- Để giảm thiểu hiện tượng ức hiếp/bắt nạt bạn cần tiến hành nhiều hoạt động như:
 - + Tổ chức các bài tập thể dục giúp trẻ thư giãn và giảm căng thẳng.
 - + Tăng cường các hoạt động hợp tác trong lớp học.
 - + Tăng cường tính khẳng khái và trách nhiệm của học sinh bằng cách trao cho các em nhiều quyền hơn như tự đề ra các quy tắc trong lớp học, trách nhiệm của cán bộ lớp, các biện pháp kỉ luật với những ai bắt nạt các bạn khác,...
 - + Phối hợp với phụ huynh và cộng đồng địa phương.
 - + Phát triển chiến lược trường học thân thiện/lớp học thân thiện nhằm giải quyết các xung đột.

III. TỰ ĐÁNH GIÁ

Hãy đọc hai trường hợp sau và trả lời câu hỏi:

(1) Dũng là đứa trẻ không biết cha mình là ai. Nghe hàng xóm nói, em là con ngoài giá thú. Đến lớp, em thường bị bạn bè xa lánh và chế giễu. Em rất buồn vì không ai chơi với em. Em kể, giờ ra chơi không ai nói chuyện với em, các bạn đang chơi với nhau rất vui, thấy em đến gần các bạn không nói gì nhưng lảng đi chỗ khác không chơi nữa. Một số bạn muốn chơi với em thì lại bị những bạn lớn trong lớp cấm, “không được chơi với thằng không có cha”, cũng vì thế Dũng không muốn đến lớp.

(2) Đạo này, cô Hoa bỗng thấy một số em học sinh nữ ở bán Quây có thái độ rất nhóm nhác sợ sệt, các em thường đi học muộn, ngày nào cũng có em nghỉ học. Kết quả học tập của các em sút hẳn. Cô bèn theo dõi và tâm sự để tìm hiểu nguyên nhân. Các em không dám nói nhưng có một em gái khác trong lớp nói cho cô biết là đạo này các bạn ở bán Quây bị chặn đường trên đường tới trường. Có một nhóm thanh niên hằng ngày đón đường bắt mỗi bạn phải nộp 1000đ, không có là đánh và đe dọa nếu nói với người lớn sẽ đánh đau hơn.

Câu hỏi 1. Nếu là giáo viên chủ nhiệm của lớp có hai đối tượng học sinh trên, thầy/cô sẽ làm gì? Làm thế nào để có thể chủ động ngăn chặn những khả năng có thể xảy ra hoặc xử lý tình huống khi có hiện tượng ức hiếp, bắt nạt?

Câu hỏi 2. Trong các lớp học mà thầy/cô đã từng giảng dạy, có hiện tượng học sinh bị ức hiếp/bắt nạt không? Thầy/cô đã làm gì để ngăn chặn?

Câu hỏi 3. Tìm hiểu hoạt động này có hữu ích với thầy/cô không? Vì sao?

Câu hỏi 4. Sau khi đọc tài liệu và kinh nghiệm thực tế của bản thân, thầy/cô sẽ làm gì cho lớp học mà mình phụ trách?

III. TRAO ĐỔI VỚI ĐỒNG NGHIỆP, NHÀ TRƯỜNG

Hoạt động 7

TÌM HIỂU HIỆN TƯỢNG KÌ THỊ VÀ ĐỊNH KIẾN

I. MỤC TIÊU

Qua hoạt động này, người học được bổ sung thêm sự hiểu biết về những thái độ hành vi bất công (kì thị và định kiến) trong trường học có ảnh hưởng đến học tập và cuộc sống của học sinh như thế nào. Từ đó, người học sẽ có kĩ năng ứng xử phù hợp cũng như điều chỉnh kế hoạch dạy học của bản thân cho phù hợp đối tượng.

II. THÔNG TIN CƠ BẢN

Thường thì các nguyên nhân của nạn ức hiếp/bất nạt là do định kiến (quan điểm, thái độ, hành vi không công bằng về con người) và kì thị (sự phân biệt không bình đẳng các nhóm người, "chúng nó" đối nghịch với "chúng ta"). Một cách để hiểu được kì thị và định kiến biểu hiện như thế nào trong lớp học và trường học của chúng ta là thông qua khám phá chính những kinh nghiệm mà chúng ta đã trải qua.

Bất kì ai cũng có thể nhận ra những hành vi thái độ kì thị và định kiến đối với họ, thậm chí ngay từ khi còn nhỏ tuổi.

Sự thiên lệch trong chương trình và tài liệu dạy học

Định kiến và kì thị có thể vô tình được phản ánh trong chương trình và tài liệu dạy và học mà chúng ta đang sử dụng. Đây là trường hợp thấy với các em gái, với những trẻ em bị ảnh hưởng bởi HIV/AIDS cũng như những em có hoàn cảnh và năng lực khác biệt. Ví dụ, trẻ sống và làm việc trên đường phố có thể được miêu tả trong sách giáo khoa hoặc sách kể chuyện là những kẻ móc túi hoặc trộm cắp. Những trẻ em phải lao động thường được miêu tả là những người nghèo khổ mặc dù các em cũng có thể có nhiều mặt mạnh như các em có kĩ năng xã hội và khả năng sinh tồn tuyệt vời. Nếu các tài liệu có nội dung về hoà nhập đưa trẻ em dạng này vào hoàn cảnh và năng lực khác biệt, thì chúng càng phải nhạy cảm hơn với tính đa dạng của trẻ và hoàn cảnh của các em, chúng cũng phải phù hợp hơn với khả năng học tập của các em.

Tình huống tương tự cũng xảy ra với những tài liệu có tính hoà nhập với các em gái. Vai trò xã hội của nam giới và phụ nữ (vai trò giới) có thể khác nhau trong mỗi xã hội. Các quan niệm truyền thống về vị thế và vai trò của nam giới đối nghịch với nữ giới có thể hạn chế khả năng tiếp cận giáo dục của các em gái. Trong các cộng đồng, nơi mà người ta tin rằng phụ nữ có thân phận thấp kém hơn nam giới, các em gái thường bị giữ trong nhà, phải làm việc nhà và không được đi học. Những vai trò, niềm tin và hành động kì thị các em gái có thể được phản ánh ngay trong các tài liệu học mà chúng ta đang sử dụng. Khi các em gái nhìn thấy mình được nói ở trong sách giáo khoa như là những người thụ động còn các bạn nam là những người tích cực, chủ động thì các em có thể tự cho rằng mình cần phải thụ động. Điều này thường dẫn đến việc các em gái học không tốt, nhất là môn Khoa học và Toán học. Ví dụ, các em gái sẽ e ngại hoặc rụt rè khi sử dụng các tài liệu toán học hoặc tham gia vào nghiên cứu khoa học, bói lệ, những lĩnh vực này thường được coi là lĩnh vực của bạn nam.

Do đó, bình đẳng trong thiết kế chương trình là rất quan trọng đối với việc đảm bảo tính hoà nhập trong lớp học. Các tài liệu giảng dạy chúng ta sử dụng sẽ đảm bảo tính hoà nhập khi:

- Hoà nhập tất cả trẻ em, thậm chí cả những trẻ em có hoàn cảnh và năng lực khác biệt.
- Phù hợp với nhu cầu và khả năng học tập của trẻ em.
- Phù hợp với hoàn cảnh văn hoá.
- Tôn trọng đa dạng xã hội (ví dụ, chúng có sự đa dạng về kinh tế - xã hội, chúng đề cập đến các gia đình nghèo có thể là những gia đình rất tốt cho trẻ em, chúng đưa ra những giải pháp sáng tạo cho các vấn đề và chúng được xem là một sự độc đáo).
- Hữu ích cho cuộc sống sau này.
- Đưa vào cả nam giới và nữ giới trong các vai trò khác nhau.
- Sử dụng những ngôn ngữ phù hợp nhằm đưa vào tất cả các phương diện công bằng đề cập ở trên.

Giới trong giảng dạy

Giáo viên và trường học một cách vô tình có thể làm tăng các định kiến liên quan đến giới. Chúng ta có thể đã:

- Gọi học sinh nam trả lời nhiều hơn học sinh nữ.
- Giao các công việc vệ sinh cho học sinh nữ và các công việc sử dụng công cụ máy móc cho các học sinh nam.
- Giao cho học sinh nam nhiều trách nhiệm hơn các học sinh nữ (như làm lớp trưởng hoặc tổ trưởng). Hơn thế nữa, nhiều giáo viên có thể hoàn toàn không nhận thức được rằng, họ có sự phân biệt trong cách cư xử với học sinh nam và nữ.
- Cần tạo cơ hội cho tất cả học sinh nam và nữ nhằm giúp các em học tập tốt nhất bằng khả năng của mình. Không nhất thiết phải chống lại những quan niệm được coi là quan trọng với một nền văn hoá hoặc một cộng đồng địa phương nào đó. Tuy nhiên vẫn cần phải hiểu những quan niệm đó có ảnh hưởng như thế nào đối với việc dạy học và những cơ hội học tập mà tất cả trẻ em cần có.
- Nếu chúng ta muốn đưa tất cả trẻ em vào lớp học có môi trường học tập hoà nhập và thân thiện, chúng ta sẽ phải luôn tự hỏi trong mỗi giờ học: “Nội dung bài dạy của mình có lôi cuốn các em không?”; “Cách thiết kế các hoạt động của bài học này có được tất cả các em trai và các em gái thích thú không?”; “Liệu tất cả học sinh trong lớp có thời gian và sức khoẻ hoàn thành bài tập mình giao hay không?”,... Để trả lời được những câu hỏi này, bạn hãy tiến hành một bài tập nhỏ: Hãy kể hoặc viết một câu chuyện ngắn với tiêu đề “Những công việc em làm ở nhà”. Bạn có thể sẽ rất ngạc nhiên khi biết được lượng công việc các em, đặc biệt là các em gái, phải làm cho gia đình. Từ đó, bạn có thể điều chỉnh nội dung và phương pháp dạy học của mình cho phù hợp với nhu cầu và hoàn cảnh của các em học sinh.

HIV/AIDS và sự kỳ thị

Ngày càng có nhiều trẻ em trên thế giới bị nhiễm HIV/AIDS ngay từ khi lọt lòng mẹ. Nhiều trẻ em khác có thể bị kỳ thị hoặc hoàn toàn bị loại trừ ra khỏi trường học bởi vì các em sống trong một gia đình có người bị

HIV/AIDS; những trẻ em bị mồ côi sống với ông bà, với người thân hoặc là trẻ em đường phố do cha mẹ mất sớm vì AIDS.

Hai vấn đề lớn mà các giáo viên gặp phải liên quan đến HIV/AIDS trong trường học:

- *Vấn đề thứ nhất*, sức khỏe và y tế khi làm việc với những em có HIV/AIDS: để giải quyết được thách thức này, giáo viên cần phải được thông tin một cách đầy đủ về tất cả các bệnh lây nhiễm, để khi nào nói về AIDS là bạn có thể liên hệ tới những gì đã biết. Bạn có thể nói chuyện với các cán bộ y tế địa phương và cập nhật các thông tin, đặc biệt là về tình trạng của các căn bệnh lây nhiễm trong khu vực cũng như tình trạng lây nhiễm AIDS. Bạn cũng có thể thu thập những tài liệu, thông tin quan trọng liên quan đến HIV/AIDS và chia sẻ chúng với đồng nghiệp và học sinh. Việc chia sẻ thông tin có thể giúp sửa chữa những sai lầm về căn bệnh và những người bị ảnh hưởng. Trên thực tế, mọi người trong trường học đều tham gia giữ gìn nhà trường trong sạch và lành mạnh cho trẻ em. Việc cung cấp găng tay cao su và chất khử trùng sẽ rất cần thiết để tẩy uế máu, phân và các chất nôn mửa.
- *Vấn đề thứ hai*, làm thế nào để trả lời các câu hỏi của học sinh về HIV/AIDS: Bạn sẽ cảm thấy thoải mái hơn khi nói chuyện với trẻ nếu bạn chuẩn bị sẵn những câu hỏi “Con người bị nhiễm AIDS bằng cách nào?” hoặc “Bao cao su là gì?”... Khi một học sinh đặt câu hỏi cho bạn, hãy:
 - + Chú ý lắng nghe.
 - + Nhìn nhận nghiêm túc những gì các em nói.
 - + Trả lời ở mức độ hiểu biết của các em.
 - + Càng trung thực càng tốt.

Trong trường hợp bạn không biết câu trả lời, đừng ngại nói cho các em biết bạn cần có thêm thời gian để tìm ra câu trả lời chính xác.

Sự kỳ thị

Một người có thể vừa là nạn nhân vừa là người thực hiện những hành vi thái độ bất công với người khác. Một số bài học quan trọng có thể rút ra từ hoạt động này như ví dụ dưới đây:

Chia số người học thành các nhóm gồm 5 hoặc 6 người. Yêu cầu họ chia sẻ một câu chuyện về lần họ nhìn thấy thái độ định kiến hoặc chính họ đã trải qua trong trường học. Một số những gợi ý và chỉ dẫn sẽ rất hữu ích cho người tham dự. Chẳng hạn như:

- Những hành vi thái độ định kiến hoặc kì thị không nhất thiết phải có chủ ý.
- Kinh nghiệm này có thể có cả sự tham gia của học sinh, giáo viên, cán bộ quản lí hoặc chỉ là môi trường hằng ngày của nhà trường.
- Hãy gợi ý người tham dự nên nghĩ tới cả chương trình dạy học, phương pháp giảng dạy, tài liệu giáo dục, các mối quan hệ hoặc những khía cạnh khác liên quan trong môi trường học đường.
- Hãy lưu ý người tham dự rằng các đặc điểm đề cập đến phải đa dạng. Thường thì mọi người hãy nghĩ ngay đến vấn đề chủng tộc hoặc thành phần dân tộc trong hoạt động này. Hãy cố gắng giúp họ xem xét những vấn đề khác liên quan đến kì thị hay định kiến như những quan niệm cho rằng các em nữ thường không giỏi khoa học hoặc quan điểm cho rằng trẻ em khuyết tật không thể chơi các môn thể thao.
- Cuối cùng, hãy gợi ý cho tham dự đưa ra những kinh nghiệm mà họ có thể vừa là người bị đối xử bất công hoặc là người đối xử bất công với người khác. Ít người sẽ lựa chọn phương án sau nhưng khi có người làm như vậy, thì họ sẽ tạo nhiều cơ hội để mọi người cùng suy ngẫm.

Dành cho mỗi người 5 phút để chia sẻ câu chuyện của mình và nếu cần thiết, dành thêm 5 phút nữa cho họ trả lời các câu hỏi về những gì mình đã trải qua. Điều quan trọng là mọi người được tìm hiểu về kinh nghiệm của nhau và rút ra được những suy nghĩ của mọi người nói chung khi những việc như thế xảy ra, bạn cũng có thể hỏi mỗi cá nhân về việc kinh nghiệm trải qua, đã ảnh hưởng như thế nào tới thái độ và hành vi của họ hay theo họ làm thế nào để tránh những việc này.

Khi mọi người có cơ hội được kể chuyện, bạn có thể đặt các câu hỏi cho cuộc trao đổi, thảo luận về định kiến và kì thị trong lớp học và trường học.

- Bạn cảm thấy như thế nào khi chia sẻ với mọi người câu chuyện riêng tư của bạn liên quan đến kì thị và định kiến?

- Bạn đã học được gì từ kinh nghiệm của chính mình? Câu chuyện của người khác có thể làm cho bạn hành động khác đi trong công việc dạy học hoặc trong đời sống hằng ngày không?
- Bạn thấy có liên quan gì giữa những câu chuyện này? Bạn có thấy thú vị với liên hệ nào mà bạn tìm thấy không?
- Có ai thấy khó khăn khi nhớ lại hoàn cảnh hay tình huống khi lần đầu tiên thấy có hiện tượng kì thị hoặc định kiến trong môi trường học đường không? Nếu có thì tại sao lại cảm thấy như vậy?
- Những câu chuyện do người khác kể làm cho bạn nhớ đến những hoàn cảnh tương tự nào khác của bạn không?

III. TỰ ĐÁNH GIÁ

Trả lời câu hỏi

Câu hỏi 1. Trong lớp của thầy/cô có những đối tượng học sinh có hoàn cảnh đặc biệt khó khăn không? Hoàn cảnh của các em thế nào? Hàng ngày các em phải làm những công việc gì? Những học sinh ấy có gì khác với các học sinh cùng lớp về tâm lí, giao tiếp và học tập? Nếu có hãy ghi lại.

Câu hỏi 2. Nhớ lại hồi nhỏ, thầy/cô đã bao giờ bị ức hiếp/bắt nạt chưa? Hoặc bạn biết người khác từng bị ức hiếp/bắt nạt? Hãy ghi lại.

Câu hỏi 3. Trong quá trình dạy học, có khi nào thầy/cô nhận thấy dấu hiệu trẻ đang bị ức hiếp, bắt nạt trong lớp của mình không? Đó là những dấu hiệu nào? Hãy ghi lại một trường hợp cụ thể.

Câu hỏi 4. Học sinh ở trường của thầy/cô có hiện tượng kì thị định kiến không? Có khi nào thầy/cô nhận thấy dấu hiệu trẻ đang bị kì thị, định kiến trong lớp của mình không? Theo thầy/cô đó là những dấu hiệu nào? Hãy ghi lại một câu chuyện về hiện tượng kì thị/định kiến.

Câu hỏi 5. Qua việc nghiên cứu tài liệu và kinh nghiệm thực tế bản thân, thầy/cô sẽ làm gì cho các em học sinh trong lớp học mình phụ trách?

Hoạt động 8

THỰC HÀNH

Hãy đọc các ví dụ dưới đây và trả lời câu hỏi

- (1) Nhà Lan rất nghèo, nên em chỉ có một bộ quần áo để mặc đến lớp, nhìn các bạn mặc quần áo đẹp em thấy rất buồn và xấu hổ. Cũng vì vậy Lan ngại đi học và hay nghỉ ở nhà.
- (2) Hùng có tính “hậu đậu”, mỗi khi được lớp giao nhiệm vụ gì em thường làm hỏng. Mỗi lần như thế cô giáo thường mắng: *Em thì làm được việc gì cơ chứ*. Hùng tin rằng mình là đồ vô tích sự, do đó em trở nên nhút nhát, không thích tham gia vào hoạt động chung.
- (3) Páo là một học sinh học yếu môn Toán, giáo viên đã giúp đỡ nhiều lần nhưng em vẫn chưa tiến bộ. Hôm nay, em chỉ làm được 2 trong 5 phép tính của bài kiểm tra. Sau đây là 2 cách nhận xét của giáo viên về bài làm của học sinh Páo:
 - Páo lại làm sai mất 3 phép tính rồi. Cô đã nhắc nhở nhiều lần sao em vẫn làm sai. Em học rất kém.
 - Páo đã làm đúng được 2 phép tính rồi đây này. Em hãy xem lại những bài này và hãy tìm cách để lần sau có thể làm thêm được nhiều bài tính đúng nữa nhé.
- (4) Năm nay, lớp LA của cô Hoa có tới 3 học sinh học quá yếu về môn Tiếng Việt. Các em không thể đánh vần được. Cô Hoa tìm đủ mọi cách để các em có thể đọc mà vẫn không được. Cô nhờ tổ trưởng và hiệu phó tư vấn, giúp đỡ nhưng cuối năm, kết quả đọc và viết của cả 3 em đều không đạt. Lớp của cô chỉ có 10 học sinh và cô đã không đạt chỉ tiêu thi đua.
- (5) Vào đầu năm học, lớp 3A của thầy Đơn tiếp nhận một học sinh mới. Hai ngày sau, thầy Đơn nhận ra em học sinh đó nhìn rất kém. Thầy đã bố trí cho em ngồi ở bàn đầu. Em học yếu, không theo kịp tốc độ học của học sinh trong lớp. Thầy Đơn đã chia sẻ điều này với đồng nghiệp, sau đó tìm tài liệu trong thư viện để đọc. Thầy biết em đó đã bị khiếm thị ở dạng nhìn kém.

Trả lời câu hỏi

1. Theo bạn vì sao các em học sinh trong ví dụ 1, 2, 3 lại có hành vi như vậy?
2. Làm thế nào để giúp những em này hoà nhập với lớp?
3. Bạn hãy so sánh và phân tích tác dụng của hai lời nhận xét về bài làm của em Páo.
4. Bạn hãy tư vấn giúp cô Hoa và thầy Don về trường hợp hai học sinh trên.
5. Hãy thực hiện các hoạt động sau:
 - (1) Xây dựng kế hoạch theo dõi sự tiến bộ của học sinh trong lớp học của bạn.
 - (2) Thiết kế một số hoạt động để quan sát, phân tích đặc điểm tâm lí để phân loại các nhóm học sinh trong lớp học.
 - (3) Thực hành quan sát ở lớp học của bạn. Mô tả và phân tích kết quả.

Bạn hãy tham khảo mẫu quan sát dành cho nhóm học sinh có hoàn cảnh khó khăn dưới đây:

Những tình huống có thể xảy ra trong lớp học của tôi	Mức độ			Tại sao lại thế?	Tôi có thể làm gì?
	Chưa xảy ra	Một lần	Hơn một lần		
Em học sinh bị xô đẩy, bị đá, hoặc bị bạn khác cố tình lao vào.					
Các bạn khác kể những câu chuyện không hay về em.					
Em bị bạn khác lấy đồ.					
Em bị gọi bằng những tên xấu bởi vì em có những đặc điểm khác với các bạn.					
Em bị gọi bằng những tên xấu vì những lí do khác.					

Những tình huống có thể xảy ra trong lớp học của tôi	Mức độ			Tại sao lại thế?	Tôi có thể làm gì?
	Chưa xảy ra	Một lần	Hơn một lần		
Em bị các bạn chế giễu hoặc xúc phạm không vì lí do gì.					
Em bị đẩy ra ngoài một trò chơi một cách có chủ ý.					
Một vài bạn không tốt với em vì một lí do nào đó.					

Trong tuần qua, ở lớp có em	Mức độ			Tại sao lại thế?	Tôi có thể làm gì?
	Chưa xảy ra	Một lần	Hơn một lần		
Bị bạn gọi bằng những cái tên mà em không thích.					
Nói không tử tế với em.					
Cố tình đá em để trêu chọc.					
Tặng quà cho em.					
Không thiện cảm với em chỉ vì không thích em.					
Nói những lời làm tổn thương em.					
Bắt em đưa tiền.					
Làm em sợ hãi.					

Trong tuần qua, ở lớp có em	Mức độ			Tại sao lại thế	Tôi có thể làm gì?
	Chưa xảy ra	Một lần	Hơn một lần		
Ngăn cản không cho em chơi cùng các bạn trong lớp.					
Kể cho em một câu chuyện cười rồi cười lại em.					
Bắt em trêu chọc hoặc đánh các bạn khác.					
Nói dối em và đẩy em vào vụ việc rắc rối.					
Bắt em mang đồ cho họ.					
Cố tình chế giễu em.					
Khó chịu vì quần áo em mặc.					
Không chơi với em.					
Cố tình làm vỡ, hỏng đồ dùng của em.					



D. ĐÁNH GIÁ

Bạn hãy tự đánh giá bản thân sau khi học xong module bằng việc trả lời các câu hỏi sau:

1. Theo thầy/cô, module có thực sự thiết thực, hữu ích với nghề nghiệp của thầy/cô không? Nếu có thì vì sao? Và nếu không thì cũng xin thầy/cô giải thích vì sao.
2. Sau khi học xong module này, thầy/cô có thể làm được những gì để giúp các em học sinh giảm bớt thiệt thòi, nhanh chóng hoà nhập và học tập có chất lượng?
3. Những việc mà thầy/cô dự kiến sẽ thực hiện trong thời gian tới ở lớp học của bạn.



E. TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Nội dung và phương pháp dạy học cho học sinh dân tộc*, Trung tâm Nghiên cứu giáo dục dân tộc.
2. *Chuyên đề giáo dục hoà nhập*, Tài liệu kĩ thuật dạy học lớp ghép, Trung tâm Nghiên cứu giáo dục dân tộc.
3. *Bộ tài liệu về giáo dục hoà nhập*, Dự án PEDC.