

**BỘ GIÁO DỤC & ĐÀO TẠO
VIỆN HÀN LÂM KHOA HỌC XÃ HỘI VIỆT NAM
HỌC VIỆN KHOA HỌC XÃ HỘI**



**NỘI DUNG CHI TIẾT
CHƯƠNG TRÌNH BỒI DƯỠNG VÀ CẤP CHỨNG CHỈ
NĂNG LỰC TƯ VẤN CHO GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG
LÀM CÔNG TÁC TƯ VẤN CHO HỌC SINH**

Hà Nội, năm 2018

MỤC LỤC

CHƯƠNG TRÌNH BỒI DƯỠNG

MÔ ĐUN 1: MỘT SỐ VẤN ĐỀ CHUNG VỀ TƯ VẤN CHO HỌC

SINH VÀ NHU CẦU TƯ VẤN CỦA HỌC SINH

1.1.Mục tiêu	1
1.2. Nội dung, hình thức tổ chức, phân bổ thời gian chi tiết.....	2
1.3. Một số khái niệm cơ bản về tư vấn tâm lý cho học sinh trong nhà trường và nhu cầu tư vấn tâm lý của học sinh trong nhà trường	2
1.3.1.Khái niệm tư vấn	2
1.3.2. Tư vấn tâm lý	7
1.3.3. Trợ giúp tâm lý.....	8
1.3.4.Khái niệm nhu cầu.....	9
1.3.5. Khái niệm nhu cầu tham vấn	12
1.3.6. Khái niệm nhu cầu tham vấn của học sinh trong nhà trường.....	13
1.3.7. Vai trò và ý nghĩa của hoạt động tư vấn tâm lý trong nhà trường.....	14
1.3.8. Chức năng tư vấn tâm lý của giáo viên trong nhà trường phổ thông	15
1.3.9. Hoạt động tư vấn tâm lý trong nhà trường	16
1.4 Nguyên tắc đạo đức trong tư vấn tâm lý cho học sinh trong nhà trường	17
1.4.1. Nguyên tắc tôn trọng thân chủ.....	18
1.4.2. Nguyên tắc chấp nhận, không phán xét thân chủ	19
1.4.3. Dành quyền tự quyết cho thân chủ.....	19
1.4.4. Nguyên tắc đảm bảo tính bí mật thông tin cho thân chủ.....	20
2. Nội dung tư vấn tâm lý trong nhà trường phổ thông	21
2.1. Giai đoạn lứa tuổi học sinh tiểu học.....	21
2.2. Giai đoạn học sinh THCS.....	23
2.2.1. Một số khó khăn tâm lý của học sinh THCS	23
2.2.2. Một số nội dung tư vấn học đường trong trường THCS.....	24
2.3. Giai đoạn thanh niên học sinh - THPT.....	25
2.3.1. Một số khó khăn tâm lý của học sinh THPT	25
2.3.2. Một số nội dung tư vấn học đường trong trường THPT	26

3. Quy trình tư vấn tâm lý trong nhà trường	27
3.1. Quy trình tham vấn.....	27
3.1.1. Giai đoạn 1: Thiết lập quan hệ.....	27
3.1.3. Giai đoạn kết thúc.....	29
3.2. Quá trình tư vấn.....	30
3.2.1. Thiết lập mối quan hệ trong tư vấn	30
3.2.2. Đánh giá.....	32
3.2.3. Tìm kiếm và lựa chọn giải pháp.....	32
3.2.4. Thực hiện	33
3.2.5. Kết thúc	34
3.3. Quá trình hướng dẫn.....	34
3.3.1. Tìm hiểu và xác định nhu cầu hướng dẫn của học sinh	34
3.3.2. Xây dựng nội dung chương trình hoạt động hướng dẫn	34
3.3.3. Tổ chức thực hiện	36
3.3.4. Kiểm tra, đánh giá	36
3.3.5. Kết thúc	37
4. Một số phương pháp nhận biết nhu cầu tư vấn học đường của học sinh phổ thông	37

MÔ ĐUN 2: MỘT SỐ KỸ NĂNG CƠ BẢN TRONG TƯ VẤN

CHO HỌC SINH

1.1.Một số khái niệm cơ bản	41
1.1.1.Khái niệm kỹ năng	41
1.1.2. Khái niệm tư vấn	43
1.1.3. Khái niệm kỹ năng tư vấn.....	46
1.1.4. Khái niệm kỹ năng tư vấn cho học sinh	47
1.2.Phân biệt khái niệm tư vấn với khái niệm tham vấn.....	47
1.3. Các giai đoạn của quá trình tham vấn	49
1.4.Những kỹ năng tham vấn cơ bản	54
1.4.1.Nhóm kỹ năng xây dựng mối quan hệ với học sinh	54
1.4.2.Nhóm kỹ năng thu thập thông tin trong tư vấn cho học sinh	57

1.4.3.Kỹ năng quan sát.....	66
1.4.4.Kỹ năng phản hồi	67
1.4.5.Kỹ năng thấu cảm.....	70
1.4.6. Kỹ năng đánh giá tâm lý học sinh.....	71
1.4.7. Kỹ năng ghi chép và lưu trữ hồ sơ tâm lý của học sinh.....	73

MÔ ĐUN 3: TÌM HIỂU, ĐÁNH GIÁ KHÓ KHĂN TÂM LÝ CỦA HỌC SINH

1.1.Đánh giá tâm lý là gì?.....	77
1.2. Các loại đánh giá.....	78
1.3. Các hình thức đánh giá	79
1.3.1. Đánh giá chính thức.....	79
1.3.2. Đánh giá không chính thức	80
1.3.3.Các bước của quá trình đánh giá tâm lý	82
1.3.4. Một số vấn đề đạo đức trong đánh giá tâm lý	83
1.3.5. Một số kỹ thuật và phương pháp đánh giá	84
*Quy trình phỏng vấn.....	87
*Chuẩn bị cho một cuộc phỏng vấn.....	87
*Gặp mặt trực tiếp trao đổi với người được phỏng vấn.....	88
*Kết thúc cuộc phỏng vấn	90
*Một số vấn đề cần lưu ý trong quá trình phỏng vấn	91
Chuẩn bị của người làm trắc nghiệm	114
Chuẩn bị môi trường trắc nghiệm.....	115
Ghi chép câu trả lời của học sinh.....	122
Thực hiện các mục trắc nghiệm.....	123

MÔ ĐUN 4: TƯ VẤN HỌC SINH GẶP KHÓ KHĂN TÂM LÝ

1.1. Một số vấn đề lí luận về khó khăn tâm lý	146
1.1.1. Khái niệm khó khăn tâm lí.....	146
1.1.2. Nguồn gốc của khó khăn tâm lý.....	150
1.1.3. Các mức độ khó khăn tâm lý	152
1.1.4.Các trở ngại tâm lí	152

1.1.5.Cản trở tâm lí.....	153
1.2.Khó khăn tâm lý của học sinh trong bối cảnh hiện nay.....	153
1.2.1. Bối cảnh xã hội hiện đại	153
1.2.2.Các lĩnh vực hoạt động và quan hệ có khó khăn tâm lý của học sinh.....	154
1.2.3. Khó khăn tâm lí trong các lĩnh vực khác nhau của học sinh các cấp học	155

MÔ ĐUN 5: TƯ VẤN HỌC SINH CÓ HÀNH VI LỆCH CHUẨN

1.1. Một số vấn đề lí luận về hành vi và hành vi lệch chuẩn.....	199
1.1.1. Lí luận về hành vi.....	199
1.1.2. Lí luận về hành vi lệch chuẩn	224

MÔ ĐUN 6: TƯ VẤN HỌC TẬP VÀ HƯỚNG NGHIỆP

1.1. Tư vấn học tập.....	311
1.1.1. Các phong cách học tập	311
1.1.2. Các phương pháp học tập	317
1.2. Tư vấn hướng nghiệp cho học sinh THPT	321
1.2.1.Khái niệm hướng nghiệp và tư vấn hướng nghiệp, tư vấn hướng nghiệp cho học sinh phổ thông.....	321
1.2.2. Phân loại tư vấn hướng nghiệp	327
1.2.3.Một số đặc điểm tâm lý của học sinh THPT trong hoạt động tư vấn hướng nghiệp	329
1.2.4. Quy trình tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông.....	334
1.2.5. Các nội dung tâm lý của hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông.....	339
1.2.6. Một số yếu tố ảnh hưởng tới tư vấn hướng nghiệp cho học sinh THPT	345

MÔ ĐUN 7: TƯ VẤN GIỚI TÍNH VÀ SỨC KHOẺ SINH SẢN

1.1.Một số vấn đề chung về tư vấn giới tính và sức khỏe sinh sản.....	358
1.1.1.Nội dung chăm sóc giáo dục SKSS/SKTD cho học sinh trong nhà trường.....	358
1.1.2. Những trở ngại tâm lý trong tư vấn giới tính SKSS/SKTD cho học sinh	361

1.1.3. Một số yếu tố gây trở ngại tâm lý cho học sinh trung học cơ sở trong tư vấn giới tính SKSS/SKTD cho học sinh.....	368
1.1.4. Một số điều cần chú ý trong tư vấn giới tính SKSS/SKTD cho học sinh	379
1.2. Các nguyên tắc, quy trình, hình thức cơ bản trong tư vấn giới tính và sức khoẻ sinh sản.....	380
1.2.1.Các nguyên tắc trong tư vấn giới tính, SKSS	380
1.2.2.Quy trình tư vấn giới tính, SKSS	382
1.2.3.Các hình thức tư vấn.....	383

MÔ ĐUN 8: THỰC HÀNH VÀ KIỂM TRA CUỐI KHOÁ

1.1. Tư vấn hướng nghiệp.....	393

CHƯƠNG TRÌNH BỒI DƯỠNG

1. KHỐI LƯỢNG KIẾN THỨC VÀ THỜI LƯỢNG BỒI DƯỠNG

-Chương trình bồi dưỡng: 08 mô đun;

-Thời lượng bồi dưỡng: 240 tiết (tương ứng với 16 tín chỉ).

2. CẤU TRÚC CHƯƠNG TRÌNH BỒI DƯỠNG

TT	MÔ ĐUN	Số tín chỉ	SỐ TIẾT	
			Học lý	Thực hành &
1	Một số vấn đề chung về tư vấn cho học sinh và nhu cầu tư vấn của học sinh	2	10	20
2	Các kỹ năng tư vấn cơ bản	2	10	20
3	Tìm hiểu, đánh giá khó khăn tâm lý của học sinh	2	10	20
4	Tư vấn học sinh gặp khó khăn tâm lý	3	10	35
5	Tư vấn học sinh có hành vi lệch chuẩn	2	8	22
6	Tư vấn học tập và hướng nghiệp	2	10	20
7	Tư vấn giới tính và sức khỏe sinh sản	1	5	10
8	Thực hành và kiểm tra cuối khóa	2	5	25
Tổng số		16	68	172

3. NỘI DUNG CHI TIẾT CÁC CHUYÊN ĐỀ

MÔ ĐUN 1: MỘT SỐ VẤN ĐỀ CHUNG VỀ TƯ VẤN CHO HỌC SINH **VÀ NHU CẦU TƯ VẤN CỦA HỌC SINH**

1.1.Mục tiêu

+ Hiểu được tầm quan trọng của công tác tư vấn cho học sinh; vị trí, vai trò, nhiệm vụ của người giáo viên trong hoạt động tư vấn cho học sinh; hiểu được khái niệm và bản chất của việc tư vấn cho học sinh; phân biệt được tư vấn và tham vấn; nắm vững các nguyên tắc, hình thức, nội dung tư vấn theo cấp học (Tiểu học, Trung học cơ sở, Trung học phổ thông); hiểu được các nhu cầu tư vấn phổ biến của học sinh theo cấp học; nắm được một số phương pháp nhận biết, xác định nhu cầu tư vấn của học sinh;

+ Vận dụng được một số kỹ năng cơ bản để tìm hiểu nhu cầu tư vấn và các vấn đề học sinh thường gặp trong nhà trường;

+ Tích cực vận dụng kiến thức và kỹ năng tìm hiểu nhu cầu tư vấn của học sinh theo cấp học và hỗ trợ học sinh giải quyết khó khăn; chủ động bồi dưỡng nâng cao kiến thức và kỹ năng tư vấn cho học sinh.

1.2. Nội dung, hình thức tổ chức, phân bổ thời gian chi tiết

Nội dung	Hình thức tổ chức (số tiết đã quy đổi)			Tổng (số tiết)	Ghi chú
	Lên lớp		Thực hành và tự học		
	Lý thuyết	Thảo luận			
1. Một số khái niệm cơ bản về tham vấn tâm lý cho học sinh trong nhà trường và nhu cầu tham vấn tâm lý của học sinh trong nhà trường	1	1		2	
2. Nội dung, nhiệm vụ, hình thức tư vấn cho học sinh theo cấp học	2	1	1	4	
3. Các nguyên tắc cơ bản trong tư vấn cho học sinh	2	2	1	5	
4. Nhu cầu tư vấn của học sinh hiện nay theo cấp học	3	3	2	8	
5. Một số phương pháp tìm hiểu nhu cầu tư vấn của học sinh	2	5	4	11	
Tổng cộng	10	12	8	30	

1.3. Một số khái niệm cơ bản về tư vấn tâm lý cho học sinh trong nhà trường và nhu cầu tư vấn tâm lý của học sinh trong nhà trường

1.3.1. Khái niệm tư vấn

Tham vấn tâm lý (TVTL) là một hình thức trợ giúp tâm lý, đã có lịch sử khá lâu đời và khá phát triển, đặc biệt ở các nước đã phát triển như Anh, Pháp, Mỹ... Tuy nhiên, ở Việt Nam, tham vấn vẫn còn là một cụm từ khá mới mẻ và vẫn đang được ít người quan tâm đến, chủ yếu mới chỉ đánh được vào tầng lớp trí thức với tên gọi chung là “*tham vấn*”. Có rất nhiều các khái niệm về thuật ngữ này. Trong phạm vi luận án, chúng tôi coi thuật ngữ “*tham vấn*” đồng nghĩa với “*tham vấn tâm lý*” với cùng một nội hàm khái niệm.

Theo như NASP – hội tâm lý học Mỹ xác định rằng : “ *Tham vấn tâm lý được hiểu như là mối quan hệ tự nguyện giữa nhà tham vấn và khách hàng. Trong mối quan hệ này nhà tham vấn giúp khách hàng tự xác định và tự giải quyết các vấn đề của mình*” (Trần Thị Minh Đức, 2016).

Theo tổ chức TVTL thế giới, TV là: “ *Tham vấn là một quá trình trợ giúp dựa trên các kỹ năng, trong đó, một người dành thời gian, sự quan tâm và sử dụng thời gian một cách có mục đích để giúp đỡ thân chủ khai thác tình huống, xác định và triển khai các giải pháp khả thi trong một thời gian cho phép*”.(Dẫn theo Hoàng Anh Phước, 2012).

Theo tác giả Onner P.K cho rằng, TVTL là một quá trình, vì vậy, nó đòi hỏi nhà TV phải dành thời gian và sử dụng kết hợp các kỹ năng tham vấn một cách thuần thực để có thể trợ giúp cho thân chủ một cách tốt nhất trong phạm vi cho phép. Tham vấn là một khoa học thực hành nhằm giúp con người vượt qua được những khó khăn tâm lý của chính mình, giúp họ có khả năng hoạt động độc lập trong xã hội bằng chính kỹ năng sống và năng lực của mình.

Mielke J.(1999) cho rằng, yếu tố tâm lý là động cơ rõ nét nhất thúc đẩy con người tìm đến tham vấn. Do đó, nói đến tham vấn là nói đến vấn đề trợ giúp tâm lý, chứ không đơn thuần là sự hỏi đáp hay phân tích về các thông tin, kiến thức. Tác giả định nghĩa, tham vấn là một quá trình, một mối quan hệ nhằm giúp đỡ thân chủ cải thiện cuộc sống của họ bằng cách khai thác nhận thức và thấu hiểu những suy nghĩ, cảm xúc và hành vi của thân chủ (Trần Thị Minh Đức, 2016).

Hoạt động TV không chỉ dừng lại ở việc giúp đối tượng có lối thoát mà còn hướng tới mục tiêu nâng cao khả năng tự nhận thức và tự giải quyết vấn đề. Carl Rogers (1952) mô tả: *Tham vấn như là quá trình NTV hay trị liệu sử dụng mối quan hệ tích cực để tạo nên môi trường an toàn giúp đối tượng chia sẻ, chấp nhận và hướng tới thay đổi* (Phạm Thanh Bình ,2012).

Như vậy, có thể nhận thấy rằng, các nhà tâm lý học nước ngoài có rất nhiều các quan điểm khác nhau về tâm lý, tuy nhiên, trong khuôn khổ luận án của mình, chúng tôi đồng ý với quan điểm về cách tiếp cận của Mielke J (1999).

Không chỉ ở nước ngoài, ở Việt Nam, tham vấn đã được rất nhiều những nhà tâm lý học quan tâm và nghiên cứu cũng như đưa ra nhiều khái niệm khác nhau. Có thể kể đến những nhà tâm lý tiêu biểu trong lĩnh vực này như: Trần Thị Minh Đức, Bùi Thị Xuân Mai, Ngô Minh Uy....

Theo như tác giả Trần Thị Minh Đức, “*Tham vấn là quá trình thamong tác giữa nhà tham vấn (người có chuyên môn và kỹ năng tham vấn, có các phẩm chất đạo đức của nghề tham vấn và được pháp luật thừa nhận) với thân chủ (còn gọi là khách hàng – người đang có vấn đề khó khăn về tâm lý muốn được giúp đỡ). Thông qua các kỹ năng trao đổi và chia sẻ tâm tình (dựa trên các nguyên tắc đạo đức và mối quan hệ mang tính chất chuyên nghiệp) thân chủ hiểu và chấp nhận thực tế của mình, tự tìm thấy tiềm năng bản thân để giải quyết vấn đề của chính mình*”. Thuật ngữ “*tham vấn*” miêu tả một cách chính xác bản chất của nghề là trợ giúp người khác khi gặp khó khăn chứ không hướng họ theo cách giải quyết của nhà tham vấn(Trần Thị Minh Đức,2016, tr19).

Tác giả Bùi Thị Xuân Mai, với việc đánh giá tham vấn như một công cụ đặc lực trợ giúp con người về mặt tâm lý cũng đưa ra định nghĩa về tham vấn: “*Tham vấn tâm lý là một hoạt động mà nhà chuyên môn, bằng kiến thức, hiểu biết và kỹ năng nghề nghiệp của mình, thấu hiểu những cảm xúc, suy nghĩ hành vi của đối tượng tham vấn (cá nhân, gia đình hay nhóm) giúp họ khai thác nguồn lực, tiềm năng cho giải quyết vấn đề*” (Bùi Thị Xuân Mai, 2006, tr24).

Tác giả Trần Quốc Thành cũng đưa ra định nghĩa về tham vấn như sau: “*Tham vấn như là quá trình chuyên gia tham vấn đặt mình vào vị trí của người đương sự, hiểu vấn đề của đương sự và cùng đương sự chia sẻ, định hướng cho đương sự cách giải quyết vấn đề của họ chứ không phải thay họ giải quyết vấn đề*” (Trần Quốc Thành, 2006)

Theo tác giả Ngô Minh Uy, tham vấn là hoạt động thamong tác giữa nhà tham vấn và thân chủ nhằm hỗ trợ thân chủ giải quyết những khó khăn trong nhận thức, cảm xúc, hành vi và qua đó phát triển nhân cách, định hướng nghề nghiệp, cách sống lành mạnh và các vấn đề khác thuộc về rối loạn cảm xúc và nhân cách (Ngô Minh Uy, 2007).

Nhìn chung, mặc dù có rất nhiều các thuật ngữ khác nhau về tham vấn, song hầu hết các tác giả đều thống nhất ở những khía cạnh sau:

(1)*Tham vấn tâm lý là một hoạt động hay một quá trình trợ giúp*

Đời sống tâm lý của con người là vô cùng đa dạng. Mỗi một cá thể khác nhau là một môi trường tâm lý khác nhau, vì thế việc trợ giúp tâm lý cho những cá nhân là một việc không hề dễ dàng. Sự trợ giúp ở đây thể hiện qua việc giúp đỡ người có vấn đề hiểu được chính họ, hoàn cảnh của họ để phát huy được tối đa các nguồn lực của bản thân khi giải quyết vấn đề. Với một công việc mang tính chuyên nghiệp như thế này thì tham

vấn phải được làm theo một mô hình cụ thể. Các ca tham vấn có thể kéo dài với những thời gian khác nhau, có những ca chỉ một vài ngày, vài tuần, nhưng cũng có những ca kéo dài đến cả vài tháng hay tính bằng năm. Có rất nhiều mô hình tham vấn khác nhau, tùy thuộc vào việc tiếp cận từ góc độ nào. Tuy nhiên, trong phạm vi luận án, chúng tôi sử dụng mô hình tham vấn trên góc độ tiếp cận từ nhà tham vấn. Mô hình tham vấn bao gồm 6 giai đoạn cơ bản (Trần Thị Minh Đức (2011)).

Giai đoạn 1: Xây dựng quan hệ và tin tưởng giữa nhà tham vấn và thân chủ. Đây là giai đoạn xây dựng mối quan hệ mật thiết và lòng tin tưởng. Lần gặp đầu tiên là vô cùng quan trọng bởi khi đó, cả nhà tham vấn và thân chủ đều có những ấn tượng ban đầu về nhau, là thời điểm để xác định vấn đề của thân chủ cũng như lòng tin của thân chủ với nhà tham vấn. Có thể nói rằng, buổi tham vấn đầu tiên giúp nhà tham vấn và thân chủ xác định được hướng đi và quyết định có tiếp tục ca tham vấn hay không

Giai đoạn 2: thu thập thông tin và xác định vấn đề. Ở giai đoạn này, nhà tham vấn và thân chủ xem xét sự khám phá đầu tiên về các vấn đề liên quan. Ngoài ra, trong quá trình thân chủ thuật lại vấn đề của bản thân, nhà tham vấn cũng có thể có những phát hiện mới. Toàn bộ những nội dung liên quan đến vấn đề thân chủ gặp phải sẽ được làm sáng rõ trong giai đoạn này, để cả thân chủ và nhà tham vấn đều hiểu rõ vấn đề cần giải quyết.

Giai đoạn 3: Lựa chọn các giải pháp và xây dựng kế hoạch thực hiện. Nhà tham vấn không đưa ra lời khuyên cho thân chủ mà chỉ giúp thân chủ nhìn rõ về các vấn đề bản thân gặp phải và các nguồn lực để thân chủ tự giải quyết. Trong trường hợp thân chủ không thể tự giải quyết, nhà tham vấn đưa ra các gợi ý về một số các giải pháp, đồng thời đưa ra các phân tích về thế mạnh hay mặt hạn chế của các giải pháp đó để thân chủ tự lựa chọn giải pháp cho bản thân.

Giai đoạn 4: Triển khai thực hiện giải quyết vấn đề. Đây là giai đoạn thân chủ phải hành động để thay đổi thực trạng. Thân chủ cần hiểu rõ vấn đề của mình, các biện pháp đã lựa chọn và tiến hành thực hiện. Trong trường hợp thân chủ không tự triển khai được, nhà tham vấn cần tìm kiếm sự trợ giúp từ các nguồn bên ngoài cho thân chủ hoặc làm mẫu để thân chủ trải nghiệm và làm theo.

Giai đoạn 5: Lượng giá và kết thúc. Giai đoạn này chứng tỏ quá trình tham vấn đã đi đến hồi kết. Nhà tham vấn nên lưu ý lại những thay đổi của thân chủ, nêu lại và củng cố niềm tin cho thân chủ, đồng thời luôn nhắc cho thân chủ biết họ luôn sẵn sàng

hỗ trợ thân chủ bất cứ lúc nào. Trong giai đoạn lượng giá, nhà tham vấn vẫn cần nhắc để thân chủ biết được vấn đề của họ là gì, họ đã tự giải quyết ra sao, sử dụng các nguồn lực nào, nếu chưa giải quyết được vấn đề thì nguyên nhân là gì, cần sửa chữa hoặc tìm lại biện pháp nào để tiếp tục giải quyết....

Giai đoạn 6: theo dõi sau kết thúc. Nhà tham vấn hoàn toàn có thể tạo dựng các mối quan hệ với thân chủ sau khi chấm dứt ca tham vấn. Nhà tham vấn vẫn cần phải kiểm tra tình trạng của thân chủ và cung cấp các tham liệu liên quan nếu pháp luật yêu cầu

(2) Đối tượng tham gia trợ giúp

Nhà tham vấn sẽ “trợ giúp” thân chủ để thân chủ giải quyết vấn đề. Đối tượng tham vấn hướng đến là những người đang gặp phải những khó khăn trong cuộc sống xã hội, phát triển nhân cách hay có sự vướng mắc trong các mối quan hệ của bản thân. Nhà tham vấn sẽ sử dụng những kỹ năng tham vấn như kỹ năng lắng nghe, kỹ năng thấu cảm, kỹ năng phản hồi, kỹ năng cung cấp thông tin..... để giúp thân chủ nhìn lại bản thân, kiểm soát cảm xúc, củng cố lại niềm tin cho thân chủ, để thân chủ tự tin ứng phó với những khó khăn. Nếu như thân chủ không đủ khả năng kiểm soát lại bản thân, nhà tham vấn có trách nhiệm củng cố lại niềm tin vào bản thân, giúp thân chủ tự nhìn lại mình một cách lạc quan.. Những khó khăn của thân chủ mang tính chất riêng tham, vì thế nên không ai hiểu rõ bằng chính họ. Thân chủ là người trực tiếp cảm nhận, trải nghiệm, đánh giá về những tác động của việc giải quyết vấn đề đem lại. Chỉ có bản thân họ mới có thể thay đổi suy nghĩ và các vấn đề của họ. Tuy được trợ giúp nhưng thân chủ mới là người quyết định lựa chọn và thực thi giải pháp. Nói tóm lại, nhà tham vấn giúp đỡ thân chủ về những công cụ, phương tiện tâm lý để thân chủ tự tìm đường cho mình chứ không phải là làm giúp thân chủ

(3) Cách thức trợ giúp

Con người có một khả năng thích nghi vô cùng tốt. Tuy vậy, thân chủ tìm đến nhà tham vấn là do họ đang chưa khởi động được về khả năng thích nghi ấy. Việc của nhà tham vấn là dựa trên sự tham vọng tác giữa mình và thân chủ cũng như những đối tượng tham vọng có liên quan, trợ giúp thân chủ để họ thấy tiềm năng của bản thân và kích thích khả năng thích nghi để giải quyết khó khăn của thân chủ. Trong trường hợp thân chủ không tự giải quyết được, nhà tham vấn có thể đưa ra các giải pháp cùng thể mạnh, điểm yếu của từng giải pháp để thân chủ tự lựa chọn, hoặc có thể sử dụng kỹ năng làm mẫu để thân chủ tự trải nghiệm và làm theo....

Khó khăn về tâm lý là vô cùng đa dạng. Mỗi một con người khác nhau có những vướng mắc tâm lý khác nhau. Điều này đòi hỏi nhà tâm lý cũng phải vô cùng nhanh nhạy để có thể trợ giúp thân chủ. Thân chủ là người trong cuộc, là người trực tiếp có những cảm nhận về sự việc, cũng là người rõ ràng nhất về những hậu quả của sự việc.... nói chung, thân chủ là người giải quyết được vấn đề của mình một cách tốt nhất. Nhà tham vấn có nhiệm vụ giúp đỡ thân chủ để thân chủ nhìn ra những mắt xích quan trọng để giải quyết vấn đề một cách tốt nhất.

(4)*Yêu cầu đối với người trợ giúp*

Các nhà tham vấn khi trợ giúp phải có những kiến thức chuyên môn, đặc biệt là các kiến thức nền về tâm lý học, và các kiến thức chuyên sâu về nhóm đối tượng hướng đến. Ngoài ra, nhà tham vấn phải đảm bảo tuân thủ đúng các kỹ năng và đạo đức nghề.

Có rất nhiều các kỹ năng tham vấn, trong đó một số các kỹ năng chính, thường xuyên sử dụng như: kỹ năng lắng nghe, kỹ năng đặt câu hỏi, kỹ năng thấu cảm, kỹ năng phản hồi, kỹ năng đương đầu, kỹ năng cung cấp thông tin. Tất cả các kỹ năng đều phục vụ mục đích giúp thân chủ hiểu ra và tự giải quyết vấn đề.

Quy định về đạo đức nghề nghiệp của hiệp hội Tâm lý học Hoa Kỳ được trình bày khá kỹ, bao gồm 8 phần, trong đó chủ yếu nhắc đến quy định về đạo đức nghề trong mối quan hệ với thân chủ, quy định trong việc giữ bí mật, thông báo mật, sự riêng tư và trách nhiệm nghề nghiệp. Các quy định về đạo đức nghề cần nhà tham vấn phải tuân thủ nghiêm chỉnh, có như vậy ca tham vấn mới đem lại hiệu quả cao.

1.3.2. Tư vấn tâm lý

Ở Việt Nam, việc cung cấp thông tin, cho lời khuyên, trợ giúp khi gặp khó khăn.... đều được gọi chung là tư vấn tâm lý, hay có cách gọi tắt là tư vấn. Ngay cả từ điển tiếng Việt cũng dịch đồng thời các thuật ngữ “Tham vấn” và “Tư vấn” hay “Tư vấn tâm lý” đồng thời là : “Đóng góp ý kiến về những vấn đề được hỏi đến, nhưng không có quyền quyết định” (Hoàng Phê, 2000).

Tuy nhiên, có sự khác biệt nhất định giữa tư vấn và tham vấn tâm lý. Hiệp hội Tâm lý học Hoa Kỳ định nghĩa về tư vấn như sau: “*Tư vấn là mối quan hệ giữa một người trợ giúp và người, nhóm người hoặc một chính thể xã hội cần được giúp đỡ, trong đó nhà tư vấn cung cấp sự giúp đỡ cho thân chủ trong việc xác định và giải quyết một vấn đề liên quan đến công việc hoặc một người khác*” (Nguyễn Trọng Thê, 1995). Như vậy, tư vấn liên quan đến một bên là chuyên gia, chủ yếu tìm hiểu vấn đề

của thân chủ và đưa ra những lời khuyên, định hướng cần thiết cho các vấn đề thân chủ gặp phải. Còn tham vấn là việc nhà tham vấn bằng mối quan hệ tương tác tích cực để thân chủ hiểu được vấn đề của mình, từ đó tự xác định được giải pháp cho bản thân, trong trường hợp thân chủ không tự đưa ra giải pháp nhà tham vấn cũng chỉ được phép gợi ý các giải pháp cùng điểm mạnh, yếu của từng giải pháp để thân chủ tự giải quyết vấn đề của mình. Nói một cách khác, tư vấn chủ yếu hướng tới nhà tư vấn, người cung cấp sự hỗ trợ cho thân chủ ở một lĩnh vực nào đó thân chủ cảm thấy thiếu hụt, cần trợ giúp để giải quyết vấn đề, còn tham vấn không chỉ giúp thân chủ giải quyết mà còn nâng cao khả năng giải quyết vấn đề. Ở một khía cạnh nào đó, các tác động của việc tham vấn tâm lý đến với cá nhân mang tính lâu dài hơn.

Hiện nay, có nhiều tư liệu sử dụng thuật ngữ “Tư vấn” hoặc “Tư vấn tâm lý”, nhưng phần nhiều các tác giả sử dụng thuật ngữ này với nội hàm là tham vấn tâm lý trong các tài liệu của mình, với chủ yếu nhấn mạnh đến quá trình can thiệp của nhà tham vấn tâm lý.

1.3.3. Trợ giúp tâm lý

Trợ giúp tâm lý là một khái niệm chung nhất, được dùng trong cả những câu chuyện thường ngày, theo cách mọi người giúp đỡ lẫn nhau.

Trị liệu, tiếng Anh là “therapy”, được lấy từ nghĩa gốc Hy Lạp “*Therapia*”, có nghĩa là chữa trị, làm lành. Còn trị liệu tâm lý, tiếng Anh là *psychotherapy*, có nghĩa là sự xóa bỏ rắc rối, những bệnh lý mang tính tâm lý người. Tham vấn tâm lý và trị liệu tâm lý có mối quan hệ mật thiết với nhau. Có những quan điểm cho rằng, trị liệu tâm lý giống một quá trình can thiệp của nhà tham vấn tâm lý hay nhà công tác xã hội đối với thân chủ bằng việc sử dụng các liệu pháp tâm lý, với một số ca nặng sử dụng cả một số thuốc để điều trị những rối nhiễu về tinh thần hay xúc cảm.

Có quan niệm cho rằng trị liệu tâm lý như một quá trình can thiệp của các nhà chuyên môn về mặt sức khỏe tinh thần của thân chủ, sử dụng các liệu pháp tâm lý để điều trị các bệnh liên quan đến tinh thần. Có quan niệm khác lại cho rằng trị liệu tâm lý là tập hợp kỹ thuật chuyên môn để nhà tham vấn cải thiện sức khỏe tâm thần cho thân chủ. Trong quá trình này, nhà trị liệu và thân chủ thảo luận để tìm ra các tiềm năng giúp thân chủ giải quyết được vấn đề của mình.

Hiện nay, trên thế giới vẫn chưa có những sự phân biệt rõ nét về hai thuật ngữ này, thậm chí trong rất nhiều tài liệu, hai thuật ngữ này được sử dụng là như nhau.

Nhưng, theo chúng tôi, nên tách biệt hai thuật ngữ này một cách rõ ràng để thân chủ có thể lựa chọn biện pháp cho phù hợp.

Tóm lại, hiện nay, tồn tại rất nhiều các khái niệm về tham vấn tâm lý ở cả Việt Nam và thế giới, nhìn chung các khái niệm đó có nhiều nét tương đồng với nhau về bản chất. Thêm nữa, thông qua việc phân biệt tham vấn tâm lý với một số hình thức trợ giúp khác, chúng ta nhận thấy rằng: khi nhắc đến tham vấn tâm lý là nhắc đến hoạt động đặc thù mà ở đó, nhà tham vấn vận dụng những kỹ năng tham vấn để giúp thân chủ nâng cao khả năng của chính bản thân mình để tự giúp mình một cách hiệu quả nhất.

1.3.4. Khái niệm nhu cầu

Trong tâm lý học cho đến nay có nhiều định nghĩa khác nhau về nhu cầu. Mỗi định nghĩa nhu cầu được trình bày thể hiện cách tiếp cận khác nhau của từng tác giả. Từ điển Oxford định nghĩa *“need: a lack of something that is required for survival; a motivational state resulting from the lack of something that an organism requires or desires, also called a drive”* tạm hiểu *“là thiếu một cái gì đó là cần thiết cho sự sống còn; là một trạng thái tạo động lực dẫn đến việc thiếu một điều mà cá nhân mong muốn”*.

Từ điển APA College, Dictionary Psychology định nghĩa *“need: a condition of tension in an organism resulting from deprivation of something required for survival, well-being, or personal fulfillment”* tạm hiểu *“là một tình trạng căng thẳng trong cơ thể dẫn đến việc thamóc đoạt một thứ gì đó cần thiết cho sự sống còn, hạnh phúc hay sự hoàn thành cá nhân”*.

Dictionary of Psychology & Allied Sciences định nghĩa: *“need: ambiguous term referring to an internal state of dissatisfaction or tension related to a wish, urge, desire, or other endogenous behavioural stimulus. Classically, it implied an innate or instinctual internal stimulus”* tạm hiểu là *“một cái gì đó không rõ ràng đề cập đến trạng thái bên trong của sự không hài lòng hoặc căng thẳng liên quan đến mong muốn, đôn đốc, ham muốn, hoặc các kích thích hành vi nội sinh khác. Về mặt cổ điển, nó ngụ ý một kích thích nội tại bẩm sinh hoặc bản năng”*.

Từ điển Tiếng Việt *“nhu cầu là điều đòi hỏi của đời sống tự nhiên và xã hội”*.

Từ điển tâm lý học định nghĩa *“nhu cầu là những đòi hỏi tất yếu, để cá nhân tồn tại và phát triển trong những điều kiện nhất định”*.

Trong các tài liệu tâm lý học đại cương nhu cầu được xem như xu hướng của nhân cách. Nhu cầu là sự đòi tất yếu mà con người thấy cần được thỏa mãn để tồn tại và phát triển.

Tâm lý học quản lý xem nhu cầu và sự thỏa mãn nhu cầu như là động lực thúc đẩy mọi hoạt động của mỗi cá nhân và tập thể “*nhu cầu là biểu hiện của xu hướng về ước muốn, nguyện vọng, đòi hỏi cần được thỏa mãn để sống và hoạt động. Nhu cầu và sự thỏa mãn nhu cầu là yếu tố kích thích bên trong, là nguồn gốc của tính tích cực và óc sáng tạo, là động cơ thúc đẩy con người hành động*”. Nhu cầu quy định xu hướng lựa chọn ý nghĩ, tình cảm của con người.

Tâm lý học xã hội xem nhu cầu là nguồn gốc tâm lý xã hội thúc đẩy tính tích cực hoạt động của các nhóm xã hội khác nhau “*nhu cầu tập thể là sự đòi hỏi của tập thể về điều kiện sống và phát triển nhất định cần phải được bổ sung đầy đủ. Nhu cầu của tập thể quy định xu hướng lựa chọn các suy nghĩ, các rung cảm, ý chí, các hoạt động của tập thể*”.

Henry Murray quan niệm “*nhu cầu là một lực động xuất phát từ cơ thể, trong khi đó áp lực là lực tác động vào cơ thể, không cái nào trong hai cái đó (nhu cầu và áp lực) lại tồn tại tách rời nhau*”. Murray cũng chỉ ra rằng “*bất kỳ nhu cầu nào cũng gây ra trong cơ thể sự căng thẳng nhất định, mà việc giải tỏa nó chỉ bằng cách thỏa mãn nhu cầu*”.

Nhu cầu có thể được xem xét theo các chiều cạnh khác nhau. Nó được xem xét như là một sự thiếu hụt nào đó cần được bù đắp. Tuy nhiên, không phải sự thiếu hụt nào cũng trở thành nhu cầu. Có những sự thiếu hụt không làm nảy sinh nhu cầu. Sự thiếu hụt chỉ có khả năng làm nảy sinh nhu cầu khi cá nhân nhận thức được tình trạng thiếu thốn của bản thân và nhận thức được cách thức, phương thức thỏa mãn nhu cầu đó. Nhưng trong thực tế, hoạt động sống của con người rất phong phú và đa dạng. Có những trường hợp cá nhân nhận thức được sự thiếu hụt của bản thân và phương thức thỏa mãn nhu cầu vẫn không làm nảy sinh nhu cầu bởi chưa nhận thức được ý nghĩa đối tượng với bản thân. Chỉ khi cá nhân nhận ra sự thiếu hụt của đối tượng, nhận thức được phương thức thỏa mãn và ý nghĩa đối tượng với bản thân mới gây ra trong chủ thể một sự căng thẳng nhất định do nhận ra tình trạng thiếu thốn và cần được bù đắp. Nhu cầu luôn là nhu cầu về một cái gì đó, cái gì đó nằm ngoài chủ thể. Cái gì đó mà chủ thể thấy thiếu chính là đối tượng của nhu cầu được chủ thể nhận ra. Đối tượng của nhu cầu không tồn tại một cách độc lập mà luôn gắn với hoạt động. Nhu

cầu càng trở nên cấp bách khi chủ thể càng nhận thức rõ ràng sự thiếu hụt của đối tượng và khao khát được thỏa mãn để tồn tại và phát triển. Chính tính cấp bách của nhu cầu cũng gây ra những căng thẳng nhất định và khi đó nhu cầu mới đủ khả năng thúc đẩy cá nhân tích cực trong hoạt động để thỏa mãn nhu cầu. Khi đó đối tượng thỏa mãn nhu cầu trở thành động cơ thúc đẩy chủ thể hoạt động. Tóm lại:

Nhu cầu (Need) là trạng thái phụ thuộc của cá thể, cá nhân hay tập thể vào những điều kiện để sinh tồn hay phát triển, là nhu cầu khách quan của cá nhân hay xã hội được phản ánh trong não người, là động lực cơ bản của hoạt động tâm lý và hành vi của con người.

Con người là thể thống nhất giữa thực thể tự nhiên và thực thể xã hội, con người được coi như một thực thể sinh vật. Vì sự tồn tại và phát triển của bản thân con người phải phụ thuộc vào những điều kiện tự nhiên không khí, thức ăn ,ánh sáng..., nếu không con người không thể tồn tại. Là thành viên của xã hội, sự hình thành và phát triển cá tính của con người buộc phải phụ thuộc vào những điều kiện xã hội như sự giao tiếp, giao lưu với tập thể..., nếu không cá tính của con người không thể hình thành và phát triển. Bởi vậy, nhu cầu của con người là một trạng thái tâm lý mà con người cảm nhận được khi yêu cầu khách quan của chủ thể được thể hiện. Trạng thái này có lúc cảm nhận được một cách rõ ràng, lúc này trạng thái này gọi là nguyện vọng; có những lúc trạng thái này lại không rõ ràng, khi đó nó được gọi là ý muốn. Nó thường được thể hiện bởi những trải nghiệm về “ cảm nhận sự thiếu thốn”. Nó thể hiện ra bởi sự mong muốn hay những nguyện vọng. Cuối cùng nó thúc đẩy con người tiến hành những động cơ của hành động. Nhu cầu thường tăng lên cùng với đối tượng của sự thỏa mãn của nhu cầu. Không có đối tượng nhu cầu sẽ không tồn tại.

Nhu cầu của con người vô cùng phong phú và phức tạp. Xét về tổng thể có thể phân ra thành nhu cầu sinh lý và nhu cầu mang tính xã hội. Nhu cầu sinh lý là những phản ánh nhu cầu để duy trì sự sinh tồn của cá nhân hay duy trì và phát triển chủng tộc. Mặc dù con người hay sinh vật đều có nhu cầu sinh lý, nhưng giữa con người và sinh vật lại có sự khác nhau căn bản, không những cách thức để thỏa mãn những nhu cầu này là khác nhau, mà bản thân những nhu cầu này lại có những sự thay đổi về căn bản. Nhu cầu sinh lý của con người mặc dù cũng bắt nguồn từ chủng hệ, nhưng nó đã mang tính chất lịch sử xã hội, nhu cầu của con người chịu sự khống chế của những điều kiện xã hội. Nhu cầu mang tính xã hội bắt nguồn từ cuộc sống xã hội, đó là nhu cầu cấp cao chỉ có ở con người, nó phản ánh về sự vật của nhu cầu nhằm duy trì sự

phát triển xã hội. Nó thể hiện tính phụ thuộc của những hoạt động của con người đối với những thành quả văn hóa. Ví dụ như nhu cầu lao động sản xuất, nhu cầu sinh hoạt văn hóa, nhu cầu được giáo dục. Nhu cầu mang tính xã hội chịu sự khống chế và chi phối của chế độ xã hội, lịch sử, thời đại, dân tộc, giai cấp, phong tục tập quán và những đặc điểm của tập thể mà cá thể phụ thuộc. Mỗi một người do sống trong những bối cảnh xã hội khác nhau, và phụ thuộc vào những quần thể khác nhau, nên nhu cầu mang tính xã hội của mỗi cá nhân cũng tồn tại những khác biệt, do trình độ văn hóa, sở thích, lí tham vọng, quan niệm thậm chí nhân sinh quan của mỗi người khác nhau dẫn đến trình độ của những nhu cầu mang tính xã hội cũng khác nhau. Động vật không thể có nhu cầu mang tính xã hội, bởi vậy phải chỉ rõ ra rằng con người không có những nhu cầu thuần sinh vật, tất cả mọi nhu cầu của con người đều mang tính chất xã hội, đều mang dấu ấn của xã hội.

Nhu cầu là cội nguồn bên trong mang tính tích cực của cá tính, nó có vai trò vô cùng quan trọng đối với đời sống tâm hồn của con người. Trước tiên, nhu cầu có ảnh hưởng rất lớn đối với cảm xúc của con người. Dựa vào sự khác nhau giữa việc nhu cầu có được thỏa mãn hay không hay phương thức thỏa mãn nhu cầu như thế nào, con người sẽ sinh ra những cảm xúc về trải nghiệm khác nhau. Từ đó nhu cầu sẽ thúc đẩy sự phát triển của ý chí. Để thỏa mãn nhu cầu, có những lúc con người phải có một sự nỗ lực rất lớn, khắc phục mọi sự khó khăn không lường trước được, từ đó giúp cho ý chí không ngừng được rèn luyện trong quá trình thỏa mãn nhu cầu. Nhu cầu cũng có ảnh hưởng vô cùng to lớn đối với nhận thức và hoạt động của con người. Để thỏa mãn nhu cầu, con người thường phải quan sát mọi sự vật hiện tượng, tìm hiểu những phương thức và cách thức mới, từ đó giải quyết những vấn đề mang tính lí luận và thực tiễn.

1.3.5. Khái niệm nhu cầu tham vấn

Nhu cầu tham vấn tâm lý là một loại nhu cầu tinh thần của con người, được thể hiện mức độ thấp là tìm kiếm sự sẻ chia, đồng cảm từ một cá nhân hay một nhóm người mà họ cảm thấy tin tưởng, mà thường là nhu cầu tìm kiếm sự cảm thông từ những người có kinh nghiệm hơn như cha mẹ, anh chị, bạn bè..... Tuy nhiên, việc lựa chọn những người như vậy để hỏi ý kiến thường nhận lại những lời khuyên mang tính chất chủ quan, bởi họ xuất phát từ sự hiểu biết cũng như quan điểm của bản thân khi đưa ra lời khuyên.

Xã hội càng ngày càng phát triển, kéo theo các vấn đề khó khăn tâm lý của con người càng trở nên đa dạng, phức tạp mà những người như cha mẹ, anh chị, bạn bè...không thể trợ giúp được. Vì vậy, con người có nhu cầu cần trợ giúp tâm lý, hay nói cách khác là có nhu cầu tham vấn tâm lý.

Tác giả Trần Quốc Thành làm công cụ lý luận: *“Nhu cầu tham vấn tâm lý là đòi hỏi được trợ giúp của con người để giải quyết những vướng mắc trong nhận thức, trong cách ứng xử với các mối quan hệ của họ”* (Trần Quốc Thành, 2018)

Khi xem xét khái niệm này chúng ta cần chú ý tới các khía cạnh sau:

(1) Nhu cầu tham vấn tâm lý là loại nhu cầu đặc biệt của con người, nó thể hiện ở chỗ đòi hỏi thân chủ tiếp cận dịch vụ tham vấn tâm lý một cách chuyên nghiệp để giải quyết những vấn đề nảy sinh trong cuộc sống.

(2) Khi gặp những khó khăn tâm lý mà bản thân không thể tự giải quyết, họ gặp điều kiện mới nảy sinh nhu cầu tham vấn tâm lý. Nhu cầu tham vấn vô cùng đa dạng, phong phú, tùy những khó khăn tâm lý khác nhau mà nảy sinh ra các nhu cầu tham vấn tâm lý khác nhau.

(3) Mức độ của NCTVTL có thể là mong muốn hoặc cao hơn là đòi hỏi được trợ giúp, nếu không, thân chủ không thể tồn tại và phát triển được nếu như vẫn còn KKTL

(4) Nhu cầu tham vấn tâm lý không chỉ được hiểu đơn giản là đáp ứng những thông tin cần thiết cho thân chủ mà cao hơn là giúp thân chủ nhận thức được khó khăn tâm lý của mình, biết được về tiềm năng của bản thân có thể để tìm kiếm và thực thi cách giải quyết tối ưu nhất cho bản thân. Những tiềm năng này phải phù hợp với lứa tuổi, yêu cầu gia đình, nghề nghiệp....Những tiềm năng đó sẽ là phương tiện, là sự trợ giúp đặc lực cho quá trình tham vấn tâm lý cũng như quá trình lựa chọn và giải quyết vấn đề sau này.

1.3.6. Khái niệm nhu cầu tham vấn của học sinh trong nhà trường

Công tác tư vấn tâm lý (TLHĐ) trong các nhà trường phổ thông theo nghĩa rộng là một tập hợp các hoạt động tâm lý học đường được thực hiện theo hướng tiếp cận hệ thống (bao gồm sự phối hợp: gia đình- nhà trường- xã hội) nhằm thực hiện việc sàng lọc, đánh giá, dự báo và nhận diện sớm các vấn đề tâm lý học đường (TLHĐ), xây dựng và thực hiện các chương trình phòng ngừa các vấn đề TLHĐ cho học sinh; thực hiện tham vấn tâm lý cá nhân hoặc tham vấn nhóm cho học sinh; thực hiện tư vấn TLHĐ cho phụ huynh học sinh và nhà trường; tham gia xây dựng, nghiên cứu, giám

sát và lượng giá các hoạt động thực hành TLHĐ, các chương trình phòng ngừa và can thiệp TLHĐ trong nhà trường phổ thông.

Hoạt động tư vấn tâm lý trong nhà trường phổ thông bao gồm các khía cạnh sau đây: (1) Sàng lọc, đánh giá, dự báo và xác định những vấn đề tâm lý có thể xảy ra ở từng giai đoạn tuổi (trong bối cảnh xã hội, văn hoá và phát triển tâm sinh lý lứa tuổi), trên cơ sở đó xây dựng và thực hiện các chương trình phòng ngừa cho toàn bộ học sinh trong nhà trường (chương trình khám phá, trải nghiệm và học tập kiến thức, kỹ năng trong TLHĐ, ví dụ: GTS- KNS, trải nghiệm sáng tạo,...); (2) Đánh giá, nhận diện, phát hiện sớm những trường hợp có nguy cơ hoặc bắt đầu có khó khăn, khủng hoảng/rối nhiễu tâm lý (trong học tập/nhận thức, hành vi, cảm xúc hoặc xã hội)... để phòng ngừa và can thiệp kịp thời (tham vấn cá nhân hoặc nhóm, tư vấn gia đình, tư vấn nhà trường...); (3) Đánh giá và thực hiện tham vấn, tư vấn hướng nghiệp cho học sinh; (4) Đánh giá và thực hiện hoạt động tư vấn cho gia đình, nhà trường (đào tạo, tập huấn,...); (5) Nghiên cứu, xây dựng và lượng giá các chương trình phòng ngừa và can thiệp; (6) Giám sát thực hành TLHĐ trong nhà trường phổ thông.

1.3.7. Vai trò và ý nghĩa của hoạt động tư vấn tâm lý trong nhà trường

Hoạt động TVTL có ý nghĩa và vai trò rất thiết thực đối với bản thân học sinh, gia đình, nhà trường và xã hội.

Đối với bản thân học sinh- thông qua các hoạt động hỗ trợ tâm lý trực tiếp (tham vấn tâm lý) và hỗ trợ gián tiếp (tư vấn, hướng dẫn) các em được hình thành năng lực và kỹ năng hiểu tâm lý, hiểu sức khỏe tâm lý của bản thân; các em được tham gia các hoạt động rèn luyện kỹ năng tự chăm sóc và ứng phó với các khó khăn tâm lý ở từng giai đoạn lứa tuổi. Các em được trang bị một số kiến thức, kỹ năng để nhận diện những dấu hiệu bất thường về tâm lý và biết cách tìm nơi trợ giúp hoặc báo với cha mẹ, thầy cô/bạn bè.

Đối với mỗi gia đình và nhà trường, hoạt động TVTL là cầu nối giữa học sinh, giáo viên, bạn bè và gia đình. Hoạt động TVTL hướng đến chuyển tải những thông tin, những hiểu biết thống nhất về đặc điểm tâm lý đặc trưng của học sinh; TVTL hướng tới sự hợp tác mang tính đồng minh, ổn định, có nguyên tắc, có đạo đức giữa nhiều lực lượng trong tất cả các tiểu hoạt động như phòng ngừa khó khăn tâm lý, can thiệp sớm hoặc can thiệp chuyên sâu cho học sinh. Giáo viên và phụ huynh sẽ nhận được tư vấn tâm lý trong những trường hợp cần phối hợp phòng ngừa và can thiệp mang tính hệ thống cho học sinh.

Hoạt động TVTL còn hướng vào việc tư vấn cho ban giám hiệu của nhà trường về định hướng các hoạt động giáo dục trong nhà trường thông qua việc cung cấp những thông tin khảo sát thực trạng, những kết quả thực chứng từ các nghiên cứu tại mỗi trường. Các hoạt động TVTL góp phần tạo tiếng nói chung, kết nối nguồn lực trong toàn nhà trường trong định hướng giáo dục học sinh.

Hoạt động TVTL trong nhà trường cũng góp phần tạo động lực và củng cố thái độ cho học sinh trong việc triển khai nhiều hoạt động cộng đồng/xã hội. đồng thời góp phần ngăn chặn, hạn chế và xóa bỏ các tệ nạn xã hội, giảm chi phí của xã hội trong giáo dục trên cơ sở trợ giúp học sinh kịp thời tránh hoặc can thiệp sớm các khó khăn, rối nhiễu tâm lý.

1.3.8. Chức năng tư vấn tâm lý của giáo viên trong nhà trường phổ thông

Xã hội cũng như cá nhân muốn tồn tại và phát triển cần có giáo dục. Giáo dục là bộ phận của quá trình tái sản xuất xã hội và con người. Vì vậy, lao động sư phạm của người thầy giáo là một dạng lao động nghề nghiệp có những nét đặc thù do mục đích, đối tượng và công cụ lao động sư phạm quy định. Cùng với chức năng giảng dạy và giáo dục, người giáo viên còn đảm nhiệm một chức năng vô cùng quan trọng liên quan tới việc chăm sóc sức khỏe tâm thần cho học sinh đó là chức năng tư vấn tâm lý.

Ở bất cứ bậc học nào, người giáo viên cũng là người đảm nhận chức năng TVTL cho học sinh và cả cho cha mẹ của các em. Bởi người giáo viên có một vị thế hết sức lý tưởng để đảm nhận công việc này: (1) Giáo viên là người được học sinh/phụ huynh ngưỡng mộ về tri thức, tài năng và phẩm chất đạo đức; (2) Giáo viên là người có nhiều thời gian tiếp xúc nhất đối với học sinh; (3) Giáo viên là người được đào tạo một cách bài bản và chuyên sâu về những kiến thức tâm lý - giáo dục trong nhà trường phổ thông.

Trong quá trình giảng dạy và giáo dục, việc nhận diện được những khó khăn tâm lý nảy sinh ở phụ huynh và học sinh và có những biện pháp trợ giúp kịp thời để các em phát triển một cách lành mạnh chính là chức năng tư vấn tâm lý của các thầy cô giáo. Cuộc sống tuổi học đường với các mối quan hệ thầy trò, bè bạn, quan hệ gia đình... cũng giống như một xã hội thu nhỏ với tính chất vô cùng phức tạp. Có những học sinh rơi vào hoàn cảnh khó khăn như: cha mẹ quá bận rộn với công việc; cha mẹ bất hoà hoặc ly dị, cha mẹ đi làm ăn xa... Thiếu sự quan tâm của cha mẹ các em dễ bị kẻ xấu lôi kéo, dụ dỗ vào con đường hư hỏng, phạm pháp. Có em sớm vướng vào chuyện yêu đương, khiến việc học hành bị sao nhãng, sút kém. Có em mâu thuẫn gay

gắt với giáo viên, bất bình vì thầy cô giáo đối xử không công bằng hoặc thầy cô không tôn trọng các em. Nhiều em học kém vì không có phương pháp hoặc chịu áp lực nặng nề từ cha mẹ, thầy cô trong vấn đề học tập và định hướng nghề nghiệp. Các em còn gặp nhiều lúng túng, vướng mắc trong cách cư xử với bạn bè, đặc biệt là với bạn khác giới, thắc mắc về sức khỏe giới tính, về sự phát triển cơ thể... Những khó khăn tâm lý trên rất dễ tạo ra tâm trạng bi quan, chán nản, tự ti về bản thân hoặc mất niềm tin vào người khác của các em học sinh, đặc biệt học sinh trung học. Nếu không được giải quyết kịp thời, những khó khăn tâm lý có thể dẫn các em đến hành vi tiêu cực hoặc gây ra trạng thái stress kéo dài, dẫn đến trầm cảm... ảnh hưởng không tốt đến sự phát triển nhân cách của các em. Nhờ sự tư vấn tâm lý của giáo viên, học sinh sẽ đối diện được với vấn đề của mình, tìm kiếm được cách thức giải quyết hợp lý và có cơ hội học hỏi để trưởng thành.

Cũng cần phải nói thêm rằng, những trường hợp được đề cập đến ở đây không phải là những rối nhiễu tâm lý nặng mà là về những vấn đề thông thường của học sinh. Trong trường hợp có những học sinh gặp phải vấn đề khó khăn trầm trọng, giáo viên nên chuyển các em đến cho các nhà chuyên môn về tâm lý.

1.3.9. Hoạt động tư vấn tâm lý trong nhà trường

TVTL trong trường học trên thế giới tập trung vào ba mảng nội dung: phòng ngừa, phát hiện sớm, can thiệp; với 03 cấp độ hoạt động TVTL trong nhà trường. Đây cũng là xu hướng chính trong hoạt động TVTL tại nhiều trường phổ thông hiện nay ở nước ta.

Cấp độ 1- các hoạt động dịch vụ phổ biến: Tác động đến tất cả, hoặc là một số lượng lớn học sinh trong trường học (khoảng 80% học sinh). Các dịch vụ ở cấp độ này mang tính chất phòng ngừa và làm lành mạnh hóa môi trường trường học để giảm thiểu những vấn đề khó khăn học sinh có thể gặp phải. Nếu chuyên viên tâm lý, giáo viên và nhà trường làm tốt các hoạt động có tính chất phòng ngừa ở cấp độ này thì có thể giúp giảm bớt thách thức và khó khăn khi phải thực hiện những hoạt động hỗ trợ ở các cấp độ cao hơn.

Cấp độ 2- các hoạt động TVTL dành cho nhóm mục tiêu: Nhóm học sinh này có thể nằm trong khoảng 15%, là những học sinh mà các dịch vụ phổ biến có tính phòng ngừa đã không gây được ảnh hưởng một cách tích cực; các em này cần được can thiệp (tham vấn/trị liệu trực tiếp). Những học sinh này có thể có những khó khăn trong học tập như thành quả thấp, thiếu khả năng tập trung chú ý, thiếu động cơ học

tập; hoặc có những vấn đề liên quan đến thái độ cư xử, hành vi không thích hợp.

Cấp độ 3- hoạt động TVTL chuyên sâu: Dịch vụ ở cấp độ này tập trung vào những học sinh có nhu cầu và cần thiết phải có những can thiệp chuyên sâu. Nhóm này có thể chiếm khoảng 5%, là những học sinh có các vấn đề khó khăn nghiêm trọng về sức khỏe tâm thần hoặc có những hành vi quá mức như bắt nạt, tấn công, phá hoại người hoặc tài sản của nhà trường. Những học sinh rơi vào cấp độ này phần lớn đều được chuyên viên tâm lý, giáo viên hoặc phụ huynh chuyển ra trị liệu ở các cơ sở lâm sàng ngoài trường.

Quy trình hoạt động TVTL được thể hiện trong sơ đồ bên dưới mô tả quy trình giới thiệu và TVTL/can thiệp tâm lý của tổ hỗ trợ học sinh nói chung trong nhà trường. Quy trình giới thiệu & can thiệp của tổ hỗ trợ học sinh thể hiện tính hệ thống và toàn diện trong hoạt động TVTL tại trường học. Quy trình này thể hiện rõ các chủ thể tham gia hoạt động TVTL, các bước và các biện pháp can thiệp nói chung.

Hiện nay trong các trường phổ thông có phòng TVTL hoặc có hoạt động TVTL thường người điều phối và phụ trách ca chính là chuyên viên tâm lý học đường.

1.4 Nguyên tắc đạo đức trong tư vấn tâm lý cho học sinh trong nhà trường

Đối với các quốc gia phát triển trên thế giới, hoạt động TVTL được quy định chặt chẽ bởi các văn bản pháp quy và những quy ước của nghiệp đoàn. Ở Việt Nam, mặc dù các dịch vụ TVTL mới chỉ trong thời kỳ đầu của sự phát triển song nhận thức được ý nghĩa và tầm quan trọng của việc tuân thủ nghiêm ngặt các nguyên tắc đạo đức nghề nghiệp nên các nhà tâm lý Việt Nam đã kế thừa và học hỏi các nguyên tắc hành nghề của hiệp hội nghề nghiệp tâm lý học Mỹ, Pháp và hiệp hội tâm lý học thế giới.

Các nguyên tắc đạo đức TVTL được xây dựng nhằm mục đích chính quy hóa, chuyên nghiệp hóa hoạt động TVTL, đưa hoạt động này dưới sự giám sát, bảo hộ của luật pháp và những quy định cụ thể của nghiệp đoàn. Bộ quy tắc đạo đức của nghề TVTL được thiết lập hướng đến mục tiêu: (1) giám sát các hoạt động nghiệp vụ của những người hành nghề, (2) bảo vệ quyền lợi cho thân chủ, quyền và nghĩa vụ của nhà tâm lý, (3) phát triển nghề, nghiệp đoàn.

Các nguyên tắc đạo đức nghề TVTL được xây dựng dựa trên những quyền cơ bản của con người, căn cứ vào hệ thống pháp lý tương ứng của quốc gia. Nội dung của các quy tắc đạo đức đối với người hành nghề TVTL gồm những chương, điều cụ thể quy định về các tiêu chí cần thiết về văn bằng, chứng chỉ, phẩm chất, năng lực của nhà tâm lý và tổ chức cung cấp dịch vụ TVTL; về mối quan hệ giữa nhà tâm lý và thân

chủ/ khách hàng trong quá trình làm việc; về vai trò, quyền lợi và nghĩa vụ của nhà tâm lý trong mối quan hệ với nghiệp đoàn trong quá trình hành nghề...

- Trong môi trường học đường, mặc dù giáo viên không phải là người trợ giúp chuyên nghiệp, nhưng để phục vụ tốt nhất cho lợi ích của học sinh và tránh những hậu quả đáng tiếc có thể xảy ra, thầy cô giáo, những người trợ giúp bán chuyên nghiệp cũng cần phải hiểu và tuân thủ các nguyên tắc của công việc trợ giúp chuyên nghiệp.

Trong quá trình TVTL, các nhà tâm lý học thường đề cập đến các nguyên tắc căn bản sau:

1. Nguyên tắc tôn trọng thân chủ;
2. Nguyên tắc chấp nhận, không phán xét thân chủ;
3. Nguyên tắc dành quyền tự quyết cho thân chủ;
4. Nguyên tắc đảm bảo tính bí mật thông tin cho thân chủ.

Những nguyên tắc này được các nhà tâm lý xác định là những nguyên tắc vàng trong hoạt động TVTL.

1.4.1. Nguyên tắc tôn trọng thân chủ

Tôn trọng thân chủ trong quá trình TVTL là nguyên tắc căn bản, quan trọng nhất, cần phải tuân thủ trong quá trình TVTL vì:

- TVTL là hoạt động được tổ chức trên nền tảng của hoạt động giao tiếp. Để quá trình giao tiếp thành công, tôn trọng đối tượng là nguyên tắc quan trọng hàng đầu. Tôn trọng thân chủ trong quá trình TVTL là điều kiện cần để tạo ra mối quan hệ tương trợ gần gũi, thấu cảm. Mối quan hệ này có ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả của quá trình TVTL.

- Tôn trọng thân chủ được thể hiện những điểm sau:

+ Tôn trọng thân chủ như một nhân cách, một cá nhân: (1) cần coi thân chủ như một con người, một nhân cách độc lập, đáng được tôn trọng; (2) tiếp cận thân chủ như một cá nhân có những giá trị riêng, bất kể những khác biệt trong địa vị, đạo đức, hành vi, tình cảm; (3) nhà tâm lý cần luôn đặt mình ở vị thế bình đẳng với thân chủ.

+ Tiếp cận thân chủ trong vị trí của một nhân cách độc lập, không phụ thuộc. Mục đích lớn nhất của tâm lý là nâng cao tiềm năng cho thân chủ.

+ Tin vào khả năng thay đổi của thân chủ.

Chúng tôi xin dẫn ra một ví dụ về sự vi phạm nguyên tắc tôn trọng thân chủ trong TVTL:

Tìm đến sự trợ giúp của chuyên gia TVTL, một em học sinh đã phàn nàn rằng,

bố mẹ bắt em phải học rất nhiều và chỉ biết đòi hỏi, yêu cầu em học tốt mà không hề chú ý đến khả năng, cảm xúc và mong muốn của em. Sau 15 phút hỏi chuyện, nhà TVTL nói rằng tốt nhất là em nên nghe theo bố mẹ vì bố mẹ luôn thương con và muốn mọi điều tốt đẹp nhất cho con. Bố mẹ cũng đã rất vất vả để có thể cho con được học hành bằng các bạn. Ở đây, rõ ràng, nhà TVTL đã không hiểu được toàn bộ tình huống. Ông bà và bố mẹ của em này đã ép em học quá sức của mình, họ luôn muốn em học giỏi môn toán và vào lớp chuyên toán trong khi đó em lại rất yêu thích môn mỹ thuật. Trong tình huống này, nhà TVTL đã không tôn trọng, thấu hiểu những cảm xúc của học sinh. Có biểu hiện phê phán và không chấp nhận thân chủ của mình.

1.4.2. Nguyên tắc chấp nhận, không phán xét thân chủ

- Chấp nhận, không phán xét thân chủ có thể được xem xét với tư cách như một khía cạnh biểu hiện cụ thể của nguyên tắc tôn trọng thân chủ. Tuy nhiên, do ý nghĩa đặc biệt của việc cần phải chấp nhận thân chủ, nguyên tắc này thường được tách ra và phát biểu thành một nguyên tắc độc lập.

- Nguyên tắc này đòi hỏi trong quá trình hành nghề, nhà tâm lý cần: (1) chấp nhận con người, nhân cách của thân chủ như chính bản thân họ, với những giá trị riêng; (2) không được lên án, chỉ trích.

- Thực hiện được điều này nhà tâm lý sẽ nhận được hai điểm thuận lợi trong quá trình TVTL: (1) giúp thân chủ cảm thấy an toàn, không cần giả dối với bản thân và người khác, từ đó dám bộc lộ những tâm sự thầm kín và đương đầu với nó; (2) nhà tâm lý có thể giữ được vị trí bình đẳng, độc lập về cảm xúc với thân chủ.

Biểu hiện cụ thể của việc vi phạm nguyên tắc này trong ví dụ trên là nhà tâm lý đưa ra những phán xét về thân chủ kiểu như: Tại sao em là con mà lại nghĩ cha mẹ mình luôn đòi hỏi ở con mình!; Lẽ ra em là con thì phải biết nghe lời cha mẹ chứ; Ở thế hệ các cô ngày trước, con cái biết nghe lời cha mẹ là chuyện đương nhiên, giờ các em hình như đang dân chủ quá mức thì phải!; Cô thấy, em hơi đòi hỏi thái quá về cha mẹ mình thì phải, lẽ ra việc của các em là tập trung vào tu dưỡng và học tập cho tốt...

1.4.3. Dành quyền tự quyết cho thân chủ

- Nội dung nguyên tắc này yêu cầu, nhà tâm lý không quyết định thay thân chủ, để thân chủ tự đưa ra cách giải quyết vấn đề của mình. Nhà tham vấn cần tin vào khả năng tự giải quyết của vấn đề của thân chủ.

- Việc quán triệt một cách triệt để nguyên tắc này trong hoạt động TVTL, đặc biệt là hoạt động TVTL cho học sinh trong nhà trường là không hề dễ dàng. Mặc dù

vậy, nếu vi phạm, hiệu quả TVTL sẽ không cao vì các lý do: (1) vấn đề của thân chủ là những vấn đề mang tính cá lẻ cao. Giải pháp chỉ hợp lý khi nó phù hợp nhất với hoàn cảnh của thân chủ, mang lại lợi ích cho thân chủ, được chính thân chủ đưa ra và thực hiện; (2) người kiểm định tính đúng đắn, thực hiện giải pháp và chịu trách nhiệm là thân chủ chứ không phải nhà tâm lý; (3) trong quá trình TVTL phải hướng tới thân chủ và vì lợi ích của thân chủ chứ không phải vì nhà tâm lý; (4) thân chủ nhận thức được và tự đưa ra quyết định cho mình chính là một mục tiêu, một biểu hiện cụ thể của những tiềm năng nơi thân chủ đã được kích hoạt và cái tôi của họ đã trở nên ổn định hơn.

- Nhà tâm lý cũng có thể ra quyết định thay thân chủ khi: (1) tình huống khẩn cấp có thể gây nguy hiểm cho tính mạng của thân chủ hoặc những người có liên quan (ví dụ: trong cơn xúc động thân chủ có ý muốn tự tử hoặc khẳng khẳng có ý định đánh nhau hay mưu sát người khác...); (2) thân chủ còn quá nhỏ, chưa thể đưa ra giải pháp ngay lập tức cho những vấn đề nan giải; (3) những giải pháp giải quyết vấn đề thuần nhất mang tính chất cung cấp thông tin.

1.4.4. Nguyên tắc đảm bảo tính bí mật thông tin cho thân chủ

- Trong quá trình TVTL, nhà tâm lý có trách nhiệm bảo mật các thông tin cho thân chủ. Mọi hành vi vô tình hay cố ý làm lộ thông tin của thân chủ khi chưa được sự cho phép của họ đều là những biểu hiện của sự vi phạm nguyên tắc này.

- Đảm bảo bí mật thông tin trong TVTL có ảnh hưởng trực tiếp đến mối quan hệ tin cậy giữa nhà tâm lý và thân chủ, vì vậy ảnh hưởng trực tiếp hiệu quả TVTL.

- Nhà tâm lý chỉ được tiết lộ thông tin về ca TVTL khi: (1) có sự đồng ý của thân chủ; (2) trong trường hợp đặc biệt, có thể gây hại cho nhà tâm lý, cho thân chủ hoặc cho những người khác; (3) theo yêu cầu của tòa án, hoặc bị chính thân chủ kiện tụng, chống lại nhà tâm lý trước tòa án...

- Để đảm bảo tính bí mật trong quá trình TVTL, nhà tâm lý cần lưu ý:

+ Không tiết lộ nội dung TVTL cho bên thứ 3, trừ trường hợp đặc biệt hoặc có sự đồng ý của thân chủ.

+ Cuộc TVTL phải được bố trí ở nơi kín đáo.

+ Lưu giữ hồ sơ của thân chủ an toàn, tránh để mất hoặc lộ dữ liệu.

+ Giải thích cho thân chủ ngay từ đầu ca TVTL những thủ tục và quy trình TVTL, vấn đề giữ bí mật và những ngoại lệ liên quan đến tính bảo mật thông tin.

2. Nội dung tư vấn tâm lý trong nhà trường phổ thông

2.1. Giai đoạn lứa tuổi học sinh tiểu học

2.1.1. Một số khó khăn tâm lý của học sinh tiểu học

Quá trình chuyển đổi tính chất của hoạt động chủ đạo từ hoạt động vui chơi (bậc mầm non) sang hoạt động học tập (bậc tiểu học) đã khiến cho các em phải đối diện với không ít khó khăn trong cuộc sống, nhất là với học sinh đầu bậc tiểu học (lớp 1): (1) *Sự thay đổi chế độ hoạt động và sinh hoạt*. Hoạt động học ở trường tiểu học có yêu cầu cao hơn nhiều so với ở trường mẫu giáo (*phải đi học đúng giờ, không được nghỉ học, bỏ học giữa buổi, trong giờ học phải ngồi theo đúng quy định, phải học và làm bài tập trên lớp và ở nhà v.v.*). Sự thay đổi tính chất của hoạt động học tập buộc trẻ phải nhanh chóng hình thành các thói quen mới. Vì vậy, nếu trẻ em không được chuẩn bị những yếu tố tâm lý cần thiết để đáp ứng các yêu cầu trên sẽ thường dẫn đến sự mệt mỏi, chán, ngại đi học và kết quả học tập không cao; (2) *Sự “vỡ mộng” và suy giảm hứng thú và tính tích cực học tập*. Biểu hiện của sự thất vọng và suy giảm hứng thú, tính tích cực học tập của học sinh lớp 1 là ở một số học sinh đầu năm học rất thích thú, háng hái đến lớp (đi học rất sớm), tích cực thực hiện các yêu cầu của thầy - cô giáo. Nhưng sau vài tháng học, các em bắt đầu ngại việc đi học, thích được nghỉ, thờ ơ, chảnh mảng với việc học v.v. Nguyên nhân là *về phía học sinh*, nhiều em thích thú đi học do sự hấp dẫn bề ngoài của việc học: được đến trường, được mặc quần áo đẹp, mang cặp sách v.v. Sau một thời gian học sự thích thú đó giảm, dẫn đến chán, ngại học. *Về phía nhà trường*, bên cạnh sự quá tải của chương trình, cách tổ chức dạy học chưa phù hợp với sự phát triển tâm lý lứa tuổi đã khiến các em cảm thấy việc học trở nên nặng nề và kém hấp dẫn.

Nghiên cứu về khó khăn tâm lý của học sinh đầu lớp 1 trên 547 học sinh ở Hà Nội, Hà Tây, Cà Mau, Trà Vinh, tác giả Vũ Ngọc Hà nhận xét: Đa số HS đầu lớp 1 có khó khăn tâm lý trong học tập, sinh hoạt, giao tiếp với bạn, học sinh nam ít khó khăn hơn nữ; 5,7%- muốn về nhà- an toàn; 4,6%- khóc 1-2 lần/tuần vì nhớ nhà, mệt, bạn trêu, đi vệ sinh; 6,3%- Giấc ngủ không ngon... mơ, sợ,...; 1,8%- đau không rõ nguyên nhân.

Trong nghiên cứu “Ảnh hưởng của môi trường giáo dục đến xúc cảm trong hoạt động học tập của học sinh tiểu học”, tác giả Lê Mỹ Dung đã chỉ ra các loại xúc cảm tiêu cực phổ biến trong hoạt động học tập của học sinh tiểu học bao gồm: tức giận, buồn, thờ ơ và sợ hãi. Có rất nhiều yếu tố ảnh hưởng tới biểu hiện xúc cảm trong hoạt động học tập của học sinh, trong đó hai yếu tố ảnh hưởng mạnh nhất là yếu tố giáo dục nhà trường và giáo dục gia đình. Môi trường giáo dục nhà trường ảnh hưởng đến xúc cảm trong hoạt

động học tập của trẻ được biểu hiện ở các mối quan hệ, sự hiểu biết lẫn nhau giữa các đối tượng như giáo viên, học sinh và phụ huynh, trong đó cách ứng xử của giáo viên đối với học sinh đóng vai trò tiên quyết.

Kết quả nghiên cứu trên 1101 học sinh, phụ huynh học sinh và giáo viên tại Hà Nội và Đà Nẵng của tác giả Đặng Hoàng Minh cho thấy phần lớn học sinh có khó khăn tâm lý trong hoạt động học tập ở mức trung bình và cao: chiếm 98,3% ở khối lớp 1, 99,4% ở khối lớp 3 và 100% ở khối lớp 5. Trong đó tỷ lệ trẻ mắc chứng rối loạn tăng động giảm chú ý khá cao. Ở nước ngoài khoảng 7%, ở Việt Nam là 12,3%.

Một nghiên cứu khác của hai tác giả Nguyễn Thị Vân Thanh và Nguyễn Sinh Phúc về thực trạng học sinh có rối loạn tăng động giảm chú ý ở hai trường tiểu học ở Hà Nội trên 48 khách thể được chẩn đoán là rối nhiễu tăng động giảm chú ý cho thấy: số lượng trẻ nam có rối loạn tăng động giảm chú ý lớn hơn số trẻ nữ với tỷ lệ nam/nữ là 15/1; các triệu chứng có thể quan sát ở trẻ tiểu học là hay ngo ngoáy, vặn vẹo trên ghế (93,3%), không thể tập trung tỉ mỉ vào chi tiết (87%) và dễ sao nhãng bởi kích thích bên ngoài (80%)...

Như vậy, các công trình nghiên cứu được thực hiện trên trẻ tiểu học đã phản ánh bức tranh đa màu sắc về các lĩnh vực mà trẻ thường gặp khó khăn. Cụ thể là các vấn đề liên quan đến kỹ năng học tập, giao tiếp, ứng xử, các quan hệ xã hội và các vấn đề về cảm xúc. Các nghiên cứu đều thống nhất trong việc chỉ ra những nguyên nhân gây ra các khó khăn tâm lý cho trẻ tiểu học như: sự thay đổi hoạt động chủ đạo sang học tập, chương trình học tập nặng, các quy định cần được thực hiện trong môi trường học đường... Để giúp học sinh tiểu học có những khởi đầu tốt đẹp, có khả năng vượt qua những khó khăn của bản thân trong cuộc sống nhà trường, việc triển khai công tác tư vấn học đường trong nhà trường là một công việc hữu ích và cấp thiết.

5.1.2. Một số nội dung tư vấn học đường trong trường tiểu học

Căn cứ vào những khó khăn tâm lý mà học sinh tiểu học thường gặp phải có thể xác định một số nội dung tư vấn học đường trong tiểu học như sau:

- Đối với học sinh, tư vấn học đường tập trung vào các chương trình nâng cao năng lực xã hội cho học sinh: Kỹ năng thích ứng với môi trường học đường; Kỹ năng giao tiếp; Kỷ luật lớp học; Kỹ năng phòng tránh xâm hại tình dục trẻ em; ... Đối với nhóm học sinh nằm trong nhóm can thiệp 2 và can thiệp 3 (15 - 20%) thì tùy theo vấn đề của học sinh mà giáo viên có những kế hoạch và chương trình phù hợp với từng em nhằm tác động đến cả ba lĩnh vực nhận thức, thái độ và hành vi của các em.

- Đối với phụ huynh, tư vấn học đường tập trung vào các chương trình nâng cao năng lực của các bậc cha mẹ: Kỹ năng giúp con thích ứng với môi trường học đường; Làm bạn cùng con; Kỷ luật tích cực; Kỹ năng phòng chống xâm hại tình dục trẻ em... Đối với nhóm phụ huynh có con nằm trong nhóm can thiệp 2 và nhóm can thiệp 3 (15 - 20%) thì tùy theo vấn đề của học sinh mà giáo viên có những kế hoạch và chương trình phù hợp với các phụ huynh nhằm phối kết hợp hiệu quả trong việc hỗ trợ tâm lý cho các em...

- Đối với giáo viên: Tâm sinh lý lứa tuổi; Kỷ luật tích cực; Đồng hành cùng học sinh; Kỹ năng phòng chống xâm hại tình dục trẻ em... là những nội dung cần thiết nhằm giúp giáo viên có những phương pháp làm việc phù hợp với học sinh, phụ huynh, đặc biệt là sự kết nối giữa các lực lượng giáo dục trong việc xây dựng môi trường học đường an toàn, thân thiện và bình đẳng cho học sinh...

2.2. Giai đoạn học sinh THCS

2.2.1. Một số khó khăn tâm lý của học sinh THCS

Trong tiến trình phát triển tâm lý của mỗi cá nhân, giai đoạn học sinh trung học cơ sở (THCS) là giai đoạn phát triển có tính đột biến với sự nảy sinh nhiều mâu thuẫn. Chính từ sự thay đổi tâm sinh lý cùng với những thách thức đa dạng và phức tạp từ gia đình, nhà trường và xã hội đã tạo ra nhiều khó khăn tâm lý đối với thiếu niên.

Trên cơ sở nghiên cứu trên 2549 trẻ em có độ tuổi từ 11 đến 15 tuổi, nhóm tác giả Lê Thị Kim Dung, Lã Thị Bưởi, Đinh Đăng Hòa và các cộng sự (thuộc Trung tâm nghiên cứu và phát triển cộng đồng) đã khẳng định những rối loạn liên quan đến sức khỏe tinh thần của học sinh bao gồm: (1) Các rối loạn hành vi như: đánh nhau; hành hạ súc vật; nói dối; lấy đồ đạc vật dụng; bỏ học; cờ bạc; bỏ nhà... (xuất hiện ở nam giới nhiều hơn nữ giới); (2) Các rối loạn liên quan đến sức khỏe tinh thần khác: lo âu (12,3%); sợ hãi (10%); trầm cảm (8,4%); đái dầm (6,3%); tic (4,2%); (3) Hành vi sử dụng chất gây nghiện (2,6% học sinh): thuốc lá (1,22%); rượu (0,88%); ma túy (0,47%).

Trong nghiên cứu “Sức khỏe tâm thần của học sinh THCS” trên 1103 học sinh THCS có độ tuổi từ 11 đến 15 đã cho thấy 74,23% học sinh có sức khỏe tâm thần ở mức bình thường, 25,76% ở mức có vấn đề của sức khỏe tâm thần, trong đó ở mức ranh giới là 14,82% và 10,94%. Các vấn đề cảm xúc chiếm 29,7% cao hơn các vấn đề về hành vi 23,6%.

Nghiên cứu “Tìm hiểu rối nhiễu hành vi ở học sinh THCS bằng thang đo CONNERS CBRS-SR” trên 196 khách thể cho thấy có 10,2% có rối nhiễu ở mức thấp,

10,7% có những nguy cơ rối nhiễu cao và có 6,6% học sinh có những biểu hiện của rối nhiễu ở mức cao. Những loại hành vi rối nhiễu thường gặp ở học sinh THCS là: gây hấn, nói dối và chống đối. Số hành vi ít gặp hơn như: phá hoại, giận dữ, gian lận và ăn cắp. Các nguyên nhân gây ra rối nhiễu hành vi ở trẻ được chia thành 3 nhóm: (1) Nhóm nguyên nhân xuất phát từ phía gia đình: là những ảnh hưởng từ nghề nghiệp và phương thức giáo dục của bố mẹ. (2) Nhóm nguyên nhân xuất phát từ nhà trường: là vấn đề liên quan đến học tập và quan hệ với bạn ngang hàng. (3) Nhóm yếu tố xã hội bao gồm các môi trường sống xung quanh trẻ và các yếu tố truyền thông.

Qua các nghiên cứu về khó khăn tâm lý của học sinh THCS cho thấy đây là giai đoạn khá nhạy cảm của trẻ, trẻ trải qua sự thay đổi về thể chất dẫn đến những chuyển biến về mặt tâm lý. Các em thường gặp khó khăn trong việc vượt qua biến đổi tâm sinh lý tuổi dậy thì, xây dựng mối quan hệ với người lớn (cha mẹ/ thầy cô), tình bạn, tình bạn khác giới, những khó khăn trong học tập... Cũng trong giai đoạn này, thiếu niên rất dễ chịu sự tác động mạnh mẽ từ những yếu tố bên ngoài như sự lôi kéo của bạn bè, ảnh hưởng tiêu cực từ phương tiện truyền thông, sự cám dỗ từ phía xã hội...

2.2.2. Một số nội dung tư vấn học đường trong trường THCS

Căn cứ vào những khó khăn tâm lý mà học sinh THCS thường gặp phải có thể xác định một số nội dung tư vấn học đường trong trường THCS như sau:

- Đối với học sinh, tư vấn học đường tập trung vào các chương trình nâng cao năng lực xã hội cho học sinh: Kỹ năng thích ứng với môi trường học đường; Giao tiếp ứng xử với cha mẹ, thầy cô; Tâm sinh lý tuổi dậy thì; Tình bạn khác giới, tình yêu; Kỷ luật lớp học; Kỹ năng phòng tránh xâm hại tình dục trẻ em; Hướng học và hướng nghiệp... Đối với nhóm học sinh nằm trong nhóm can thiệp 2 và can thiệp 3 (15 - 20%) thì tùy theo vấn đề của học sinh mà giáo viên có những kế hoạch và chương trình phù hợp với từng em nhằm tác động đến cả ba lĩnh vực nhận thức, thái độ và hành vi.

- Đối với phụ huynh, tư vấn học đường tập trung vào các chương trình nâng cao năng lực của các bậc cha mẹ: Kỹ năng giúp con thích ứng với môi trường học đường; Làm bạn cùng con tuổi trăng tròn; Kỷ luật tích cực; Kỹ năng phòng chống xâm hại tình dục trẻ em; Giúp con chọn trường chọn nghề... Đối với nhóm phụ huynh có con nằm trong nhóm can thiệp 2 và nhóm can thiệp 3 (15 - 20%) thì tùy theo vấn đề của học sinh mà giáo viên có những kế hoạch và chương trình phù hợp với các phụ huynh nhằm phối kết hợp hiệu quả trong việc hỗ trợ tâm lý cho các em.

- Đối với giáo viên: Tâm sinh lý lứa tuổi; Kỹ luật tích cực; Đồng hành cùng học sinh; Kỹ năng phòng chống xâm hại tình dục trẻ em; Hướng học và hướng nghiệp... là những nội dung cần thiết nhằm giúp giáo viên có những phương pháp làm việc phù hợp với học sinh, phụ huynh, đặc biệt là sự kết nối giữa các lực lượng giáo dục trong việc xây dựng môi trường học đường an toàn, thân thiện và bình đẳng cho học sinh...

2.3. Giai đoạn thanh niên học sinh - THPT

2.3.1. Một số khó khăn tâm lý của học sinh THPT

Học sinh trung học phổ thông (THPT) là lứa tuổi đang trong giai đoạn hoàn thiện nhân cách. Vì vậy trước nhiều vấn đề đặt ra trong đời sống, học tập, tu dưỡng khi phải lựa chọn một giải pháp các em thường gặp nhiều khó khăn, nhất là trong điều kiện xã hội hiện tại. Trong các nghiên cứu gần đây đã cho thấy thực tế học sinh THPT thiếu cả tri thức và kỹ năng để đối diện với những thách thức vượt ra khỏi phạm vi hiểu biết của các em. Khi học sinh không thể giải quyết được hoặc giải quyết không triệt để các khó khăn tâm lý gặp phải sẽ dẫn tới những tác động có tính tiêu cực lên quá trình phát triển nhân cách của trẻ.

Nghiên cứu “Khó khăn tâm lý của học sinh THPT” khảo sát trên 615 học sinh THPT thuộc địa bàn Hà Nội, Nam Định và Vĩnh Phúc. Kết quả khảo sát được thể hiện qua: nội dung khó khăn tâm lý, ảnh hưởng của những khó khăn tâm lý, thực trạng giải quyết khó khăn tâm lý của học sinh THPT và nhu cầu của các em về các hoạt động trợ giúp tâm lý. Trong nhóm nội dung khó khăn tâm lý thì vấn đề xác định nghề nghiệp trong tương lai và các khó khăn gặp phải trong học tập là những vấn đề mà học sinh THPT gặp nhiều khó khăn nhất. Đa số học sinh cho rằng những khó khăn tâm lý mà mình gặp phải có ảnh hưởng rất lớn đến đời sống và học tập của bản thân, những khó khăn này tạo nên những xúc cảm, trạng thái tâm lý tiêu cực như: lo lắng, bồn chồn, bức bối, buồn bã, chán nản, khó tập trung. Nội dung các em mong muốn nhận được tham vấn đó là: (1) nghề nghiệp, (2) học tập, rèn luyện, (3) sự phát triển của bản thân, (4) quan hệ với bạn bè, (5) quan hệ gia đình, (6) sự đánh giá từ người khác, (7) quan hệ với thầy cô giáo.

Nghiên cứu về các vấn đề nổi bật đang tồn tại ở lứa tuổi vị thành niên hiện nay cho thấy: (1) Tình trạng học sinh nghiện Internet gia tăng, (2) Tình trạng học sinh nghiện Game online gia tăng, (3) Tình trạng học sinh mắc chứng trầm cảm ngày càng gia tăng, (4) Tình trạng bạo lực học đường, (5) Tình trạng học sinh lạm dụng chất gây nghiện...

Có thể thấy được những khó khăn điển hình của lứa tuổi THPT diễn ra trong

lĩnh các vực học tập, tình bạn, tình yêu, quan hệ với cha mẹ, thầy cô và định hướng nghề nghiệp trong tương lai. Thách thức mà học sinh phải vượt qua chính là lựa chọn những giá trị sống cho bản thân, định hình xu hướng phát triển và học tập; phân biệt và phòng tránh tệ nạn xã hội, những cám dỗ xấu từ bạn bè và môi trường sống.

2.3.2. Một số nội dung tư vấn học đường trong trường THPT

- Đối với học sinh, tư vấn học đường tập trung vào các chương trình nâng cao năng lực xã hội cho học sinh: Kỹ năng thích ứng với môi trường học đường; Giao tiếp ứng xử trong tình bạn, tình yêu; Giao tiếp ứng xử với cha mẹ, thầy cô; Kỷ luật lớp học; Phương pháp học tập hiệu quả; Phương pháp học tập đỉnh cao; Hướng nghiệp... Đối với nhóm học sinh nằm trong nhóm can thiệp 2 và can thiệp 3 (15 - 20%) thì tùy theo vấn đề của học sinh mà giáo viên có những kế hoạch và chương trình phù hợp với từng em nhằm tác động đến cả ba lĩnh vực nhận thức, thái độ và hành vi.

- Đối với phụ huynh, tư vấn học đường tập trung vào các chương trình nâng cao năng lực của các bậc cha mẹ: Kỹ năng giúp con thích ứng với môi trường học đường; Làm bạn cùng con; Kỷ luật tích cực; Giúp con chọn trường chọn nghề... Đối với nhóm phụ huynh có con nằm trong nhóm can thiệp 2 và nhóm can thiệp 3 (15 - 20%) thì tùy theo vấn đề của học sinh mà giáo viên có những kế hoạch và chương trình phù hợp với các phụ huynh nhằm phối kết hợp hiệu quả trong việc hỗ trợ tâm lý cho các em.

- Đối với giáo viên: Tâm sinh lý lứa tuổi; Kỷ luật tích cực; Đồng hành cùng học sinh; Giúp các em học tập hiệu quả; Hướng nghiệp cho học sinh... là những nội dung cần thiết nhằm giúp giáo viên có những phương pháp làm việc phù hợp với học sinh, phụ huynh, đặc biệt là sự kết nối giữa các lực lượng giáo dục trong việc xây dựng môi trường học đường an toàn, thân thiện và bình đẳng cho học sinh...

Như vậy dù ở giai đoạn phát triển nào trẻ em- thanh thiếu niên cũng có thể gặp khó khăn tâm lý, những khó khăn này khác nhau ở mỗi giai đoạn lứa tuổi, nhưng nhìn chung đều thuộc một số khía cạnh chủ yếu đó là (1) Phát triển tâm sinh lý của bản thân, (2) Học tập (3) quan hệ với bạn bè, thầy cô và cha mẹ, (4) định hướng nghề, (5) tình bạn khác giới/tình yêu, (6) cám dỗ của tệ nạn xã hội/phương tiện truyền thông, trò chơi điện tử, phim ảnh thiếu lành mạnh, (7) những khó khăn, rối nhiễu tâm thần cụ thể khác- có liên quan tới một trong các khía cạnh trên: lo âu, stress, trầm cảm, rối loạn thích ứng,...

3. Quy trình tư vấn tâm lý trong nhà trường

3.1. Quy trình tham vấn

Các cuộc tham vấn được diễn ra theo một quá trình với những bước kế tiếp nhau. Việc xác định rõ các bước trong tham vấn sẽ giúp các nhà tham vấn đạt hiệu quả tối ưu. Vì mỗi giai đoạn của quá trình tham vấn có những mục tiêu riêng của chúng và đó là những mục tiêu cụ thể mà khi hoàn thành nó nhà tham vấn và thân chủ sẽ đạt được mục tiêu của toàn bộ quá trình.

Có nhiều mô hình tham vấn khác nhau. Mô hình được sử dụng trong tài liệu này là mô hình 3 giai đoạn, được dựa trên ý tưởng của Nguyễn Thơ Sinh

3.1.1. Giai đoạn 1: Thiết lập quan hệ

Mục đích của giai đoạn này là tạo mối quan hệ tin tưởng, xác định sơ bộ vấn đề, xây dựng mục tiêu, kế hoạch tham vấn, hợp đồng.

Có thể nói tìm đến dịch vụ tham vấn là lựa chọn sau cùng của thân chủ, sau khi đã tận dụng những nguồn trợ giúp khác từ gia đình, bạn bè... nên nhiều thân chủ hết sức hoang mang, đắn đo, có người kỳ vọng quá nhiều, có người không dám đặt nhiều hy vọng vào dịch vụ tham vấn. Nhà tham vấn lại chưa hiểu rõ hoàn cảnh và khả năng của thân chủ. Vì vậy hai bên cần đi đến được sự thỏa thuận về tính chất đặc trưng của dịch vụ tư vấn, những điều kiện được áp dụng cho hai phía, các thủ tục thao tác và những vấn đề nảy sinh xung quanh quá trình tham vấn. Tất cả những cái đó sẽ được thể hiện trong hợp đồng tham vấn. Bản hợp đồng cấu trúc thiết kế là một sự hiểu biết từ hai phía, giúp giải thích rõ, cụ thể về quan hệ tham vấn viên và thân chủ; vai trò của mỗi bên; hướng làm việc; bảo vệ quyền lợi của hai bên; những yêu cầu về trách nhiệm của mỗi bên trong quá trình tham vấn.

- Các đề mục cần có của hợp đồng: Địa chỉ văn phòng, số điện thoại; Giới thiệu ngắn gọn về mục đích của bản hợp đồng; Kinh nghiệm và chức năng của tham vấn viên; Hình thức vận hành và các bước thao tác trong suốt quá trình tham vấn; Điều kiện để trở thành thân chủ; Trách nhiệm và quyền lợi của thân chủ; Lịch hẹn ca tham vấn; Thời gian của suốt quá trình tham vấn (3 tháng hay 6 tháng); Thủ tục giới thiệu tham vấn viên mới hay dịch vụ khác nếu cần thiết; Giá biểu và phương thức thanh toán; Hồ sơ thân chủ và việc quản lý hồ sơ; Vấn đề bảo mật tin tức; Thủ tục khiếu nại nếu có; Chữ ký của hai bên.

Yếu tố chủ động của thân chủ (tinh thần hợp tác) là một nhân tố quyết định trong quá trình tham vấn tâm lý. Một thân chủ không có thiện chí sẽ không có kết quả khả quan trong quá trình tham vấn.

Nhà tham vấn cần hiểu rằng, không phải thân chủ nào cũng sẵn sàng hợp tác. Nhiều thân chủ trái lại rất thụ động, dằn đo và lưỡng lự trong việc cộng tác với tham vấn viên, thậm chí có thân chủ chống đối lại (Chẳng hạn như những học sinh được giáo viên hoặc cha mẹ yêu cầu đến gặp nhà tham vấn). Trong trường hợp này nhà tham vấn phải đánh giá được tinh thần hợp tác của thân chủ. Một số biểu hiện sau thể hiện thân chủ chưa hợp tác: Nói ít và có dấu hiệu không muốn nói chuyện, nói rời rạc, chia trí; Nội dung của những đối thoại, có vẻ chống đối, bài xích, thiếu hợp tác; Kiểu đối thoại nhất gừng, không tập trung; Thái độ tiêu cực đối với tư vấn viên... Để thiết lập được mối quan hệ với thân chủ, nhà tham vấn nên Nhập cuộc với thân chủ, mặc dầu thân chủ khó chịu, nóng nảy, bất nhã; Luôn coi đây là phản ứng tự nhiên của thân chủ, nên có thể giữ được thái độ điềm tĩnh; Bày tỏ thái độ thông cảm, chấp nhận sẽ gây được thiện cảm trong tương lai; Khéo léo thuyết phục, tuy nhiên nhà tham vấn phải chủ động và bình tĩnh; Thẳng thắn nêu lên sự cần thiết của tham vấn viên điều kiện thân chủ. Cần bình tĩnh và thành thật.

Một số điều nhà tham vấn nên tránh: Cho lời khuyên ngay lập tức; Lên lớp hay, giảng dạy; Hỏi quá nhiều những câu hỏi không liên quan, ngoài lề; Kể chuyện cá nhân, đòi riêng của nhà tham vấn.

Những thao tác cần tránh khi tham vấn: Ngắt câu thân chủ; Trông ngang, trông ngửa; Cho lời khuyên; Ngồi quá xa; Dạy đời; Hắt, xỉ mũi; Vuốt đuôi; Liếc mắt, xêch mé; Chê bai; Nhãn mặt; Đùa giỡn khiếm nhã; Mắng mỏ; Vào hùa; Cấn môi; Xăm xoi, quá nhiều câu tại sao; Chỉ trỏ không ngớt; Ra lệnh, cửa quyền; Trả lời điện thoại; Ra lệnh người ban ơn; Cấn hạt dưa; Nghĩ quá xa, đọc quá sâu ý người khác; Dùng tiếng lóng; Ngáp vặt; Đi lạc đề, huyền thuyên; Nhắm mắt; Ra điều mình thông minh, uyên bác; Làm ra vẻ hời hả; Phân tích quá mức cần thiết; Kể chuyện bản thân quá nhiều; Xem nhẹ hoặc gạt bừa chuyện thân chủ.

3.1.2. Giai đoạn 2: Thực hiện quá trình tham vấn

Bồi dưỡng và phát triển để mối quan hệ ngày càng phát triển (chú ý - mối quan hệ có tính trị liệu). Chính thông qua sự tương tác này mà nhà tham vấn giúp thân chủ thay đổi. Cụ thể là giúp thân chủ có cách nhìn mới về đời sống của họ, lối tư duy mới, cách nghĩ mới, cảm xúc mới, từ đó dẫn đến hành vi mới lành mạnh và tích cực.

3.1.2.1, Thay đổi cách nhìn, thiết kế lại khung tư duy

Suy nghĩ và hành vi trong quá khứ thường là tiêu cực thông qua các kỹ thuật trị liệu có thể khám phá những vấn đề này, giúp thân chủ nhìn nhận lại vấn đề một cách tích cực hơn, cung cấp một cách nhìn mới.

Điều quan trọng là làm cho thân chủ tự nhận ra những suy nghĩ và hành vi cũ, thiếu lành mạnh của mình đã tạo nên những hệ quả tiêu cực, muốn thay đổi đồng thời nhà tham vấn cũng kích thích họ thay đổi nên hình thành được khung tư duy mới.

3.1.2.2. Thuyết phục thân chủ

Bao gồm những hướng dẫn có chọn lọc, có trọng tâm về những điều cần làm, việc nên làm.

Lưu ý: Thuyết phục không phải là áp đặt.

Thuyết phục có ý nghĩa như việc kích thích và động viên thân chủ làm theo những thao tác đúng trên hành chính thiết kế lại khung tư duy cũ, nói cách khác đây là quá trình động viên chuyển nên làm và gạt bỏ những thói quen trong tư duy và hành vi trong quá khứ.

Liều lượng thuyết phục nên tăng dần, bắt đầu là những động viên nhỏ, sau tăng dần thành những đối chiếu nghiêm túc hơn vì thân chủ cần có thời gian để thích nghi với hoàn cảnh và lịch hoạt động mới.

3.1.2.3. Mối quan hệ đúng nghĩa trong tham vấn

Là một quan hệ có tổ chức, có tinh thần tôn trọng và có tính trung thực xuất phát từ cả hai phía.

- Nhà tham vấn thực sự muốn giúp và tận tâm với trách nhiệm.
- Thân chủ cũng thật sự đóng góp vào tiến trình tham vấn một cách tích cực và thiết thực.
- Luôn đi sát hợp đồng, đạt mục tiêu xử lý vấn đề một cách hiệu quả
- Không tạo ra sự gắn kết quá sâu giữa nhà tư vấn và thân chủ.

3.1.3. Giai đoạn kết thúc.

Quá trình tham vấn kết thúc khi nhà tham vấn và thân chủ nhận thấy cuộc tham vấn đã đạt được thành công, các thỏa thuận trong bản hợp đồng đã được thực hiện. Đó là khi thân chủ đã đạt được những mục tiêu về tư duy, cảm xúc và hành vi, khi mà thân chủ đã có những tiến bộ rõ rệt trong việc làm chủ cuộc sống của mình, có kỹ năng xử lý vấn đề khó khăn, đưa ra được những quyết định sáng suốt và lành mạnh. Cuộc

tham vấn cũng có thể kết thúc khi quan hệ tham vấn không hiệu quả hoặc có những vấn đề

phát sinh vượt quá khả năng của nhà tham vấn.

Cần phân biệt việc kết thúc một buổi hẹn trong tham vấn và việc chấm dứt quan hệ tham vấn (một quá trình tham vấn), một quá trình tham vấn thường bao gồm nhiều buổi hẹn.

- *Những điểm cần lưu ý khi kết thúc một quan hệ tham vấn:*

- + Kiểm tra xem các vấn đề cần tháo gỡ đã được xử lý?
- + Nhân tố gây căng thẳng đã được xóa?
- + Kiểm tra khả năng độc lập của thân chủ, khả năng hòa nhập của họ.
- + Kiểm tra khả năng ứng xử
- + Khả năng tính toán, dự định
- + Thân chủ có tìm thấy ý nghĩa cuộc sống

- *Những cản trở thường gặp:*

Thân chủ không muốn chấm dứt, cách khắc phục

Nhà tham vấn không muốn kết thúc

- Dừng tham vấn giữa chừng

+ Do thân chủ

+ Do nhà tham vấn

- Kết thúc dịch vụ với ấn tượng tốt

+ Đó là khi kết thúc như một bước mở đầu sang một giai đoạn mới của thân chủ

- giai đoạn áp dụng những kinh nghiệm họ đã thu nhận được vào đời sống thực tế.

Hai bên cùng thỏa thuận và nhất trí

Ghi nhận những kinh nghiệm tích cực

3.2. *Quá trình tư vấn*

Có nhiều cách phân chia các giai đoạn. Phổ biến nhất là cách phân chia thành 5 giai đoạn của quá trình tư vấn. (1) *thiết lập mối quan hệ trong tư vấn*, (2) *đánh giá vấn đề*, (3) *Tìm kiếm và lựa chọn giải pháp* (4) *thực hiện giải pháp*, (5) *kết thúc*.

3.2.1. *Thiết lập mối quan hệ trong tư vấn*

- Thiết lập mối quan hệ trong tư vấn được bắt đầu bằng việc thâm nhập tổ chức.

Thâm nhập là nói đến việc nhà tâm lý vượt qua những rào cản ban đầu để thâm nhập vào hệ thống hay cấu trúc bên trong của tổ chức.

- Đối với nhà tư vấn, việc thâm nhập thường bắt đầu bằng sự khảo sát ban đầu của cả hai bên, khảo sát nhu cầu của tổ chức và kỹ năng của nhà tư vấn. Công việc này thường diễn ra trong một vài buổi gặp gỡ ban đầu, khi đó nhà tư vấn và một hoặc một số thành viên của tổ chức cùng nhau trao đổi thông tin. Những cuộc gặp gỡ này cho phép cả hai phía nhà tư vấn và những thành viên trong tổ chức có thể hiểu được nhau và đưa ra những đánh giá khả năng của quan hệ công việc sau này.

-Nếu không có bước thâm nhập tổ chức thì bước đầu của việc thiết lập một mối quan hệ hiệu quả là bàn về vai trò của nhà tư vấn và người THPTV trong hoạt động tư vấn. Trong quá trình kiến tạo mối quan hệ, nhà tư vấn cần nhận thức một cách rõ ràng về tầm quan trọng của mối quan hệ bình đẳng ngang bằng, không phân thứ bậc giữa nhà tư vấn và người THPTV. Mặc dù nhà tư vấn không có quyền lực chính thức nhưng người thực hành tư vấn có thể quy gán quyền lực cho nhà tư vấn dựa trên năng lực chuyên môn mà họ nhận xét thấy. Khi người THPTV không nhận thấy vai trò của họ bình đẳng với nhà tư vấn thì có thể giảm bớt sự tham gia của họ trong việc đưa ra giải pháp giải quyết vấn đề, và họ có thể cảm thấy ngại ngùng và rơi vào trạng thái phòng thủ, không thoải mái để nói ra những gì mình đồng ý hoặc không đồng ý hoặc e dè khi bắt tay vào giải quyết vấn đề.

Cũng có thể có những mong đợi mà người THPTV không nói ra, chẳng hạn như họ muốn việc giải quyết vấn đề hoàn toàn thuộc về phía nhà tư vấn và như vậy nhà tư vấn sẽ phải gánh lấy trách nhiệm và phải tự mình tìm ra giải pháp. Do đó, nhà tư vấn phải đảm bảo giúp người THPTV hiểu được họ cần phải đóng vai trò tích cực trong việc giải quyết vấn đề

Thành công của giai đoạn này chính là việc nhà tư vấn/nhà quản lý, giáo viên và người THPTV/giáo viên, phụ huynh đạt được một sự thỏa thuận về những cách thức mà nhà tư vấn có thể áp dụng đối với vấn đề mà người THPTV đang gặp phải. Thỏa thuận này có thể là một hợp đồng được ký kết bằng văn bản, cũng có thể chỉ là một thỏa thuận miệng nhưng bao giờ cũng phải có sự rõ ràng và đồng ý từ cả hai phía về trách nhiệm của mỗi bên

-Những nội dung cơ bản của một hợp đồng:

- + Mục tiêu và những kết quả mong đợi đối với hoạt động tư vấn
- + Nhận diện người THPTV
- + Sự bảo mật của dịch vụ tư vấn và giới hạn mức độ bảo mật

- + Khung thời gian-Hoạt động tư vấn sẽ diễn ra trong thời gian là bao nhiêu lâu đối với tổ chức và những người THPT
- + Thời gian nhà tư vấn sẵn sàng
- + Trình tự yêu cầu làm việc đối với nhà tư vấn
- + Không gian cho nhà tư vấn
- + Liên lạc với nhà tư vấn thế nào khi cần thiết
- + Khả năng tái thương lượng trong tình huống có sự thay đổi
- + Những chi phí liên quan
- + Sự đánh giá của nhà tư vấn đối với các nguồn và các loại thông tin có trong tổ chức
- + Những người mà nhà tư vấn sẽ làm việc.

3.2.2. Đánh giá

Hoạt động đầu tiên diễn ra trong giai đoạn đánh giá là khảo sát các nhân tố có liên quan đến vấn đề mà người thực hành tư vấn đề xuất trong hoạt động tư vấn.

Có 3 chủ đề đánh giá chính. Đó là đặc điểm của người THPT, đặc điểm môi trường và đặc điểm của thân chủ.

Các chủ đề và nhân tố trong mỗi chủ đề lớn sẽ được tập trung đánh giá để đưa ra một lựa chọn cho hoạt động tư vấn. Việc xem xét những nhân tố nào để lựa chọn trong giai đoạn đánh giá có một tác động lớn đến các giai đoạn sau này. Việc bỏ sót các biến/nhân tố có thể dẫn đến việc không xác định được vấn đề và không đưa ra được giải pháp tốt. Vì có nhiều nhân tố ảnh hưởng đến vấn đề, nên nhà tư vấn và người THPT nên bắt đầu việc đánh giá bằng việc cân nhắc tất cả các yếu tố được xem là quan trọng để chỉ ra đúng vấn đề và đưa ra được giải pháp tốt. Nếu nhà tư vấn và người THPT loại bỏ đi một yếu tố, hoặc bỏ đi các biến quan trọng cũng như các yếu tố khác tác động đến biến đó thì sẽ làm giảm đi khả năng đưa ra một giải pháp đúng đắn. Trong tư vấn, một mục đích tích cực của hoạt động tư vấn là giúp người THPT xem xét vấn đề theo nhiều chiều hơn so với khi không có nhà tư vấn.

3.2.3. Tìm kiếm và lựa chọn giải pháp

Khi nhà tư vấn và người THPT cùng đánh giá vấn đề (xem xét các biến có liên quan đến vấn đề, thì họ sẽ có nhận thức sâu hơn về vấn đề. Trên cơ sở đó họ sẽ đưa ra những mong đợi (mục tiêu) của tư vấn và xác định các giải pháp để đạt mục tiêu đó. Theo Bergan và Tombari (1976) việc dự đoán tốt nhất kết quả của tư vấn hành vi là so sánh sự khác biệt giữa hành vi được mong đợi và hành vi trên thực tế của thân

chủ. Curtis và Watson (1980) chỉ ra sự khác biệt giữa nhà tư vấn có kinh nghiệm và những nhà tư vấn còn thiếu kỹ năng chính là việc dành thời gian để phân loại và xác định vấn đề. Những nhà tư vấn còn ít kinh nghiệm có vẻ vội vàng hơn khi vạch kế hoạch giải quyết vấn đề. Theo Dunn (1981), mặt quyết định nhất và ít được biết đến nhất trong chính sách phân tích là cấu trúc của vấn đề. Nhà phân tích cân nhắc khung nhận thức nào là phù hợp nhất cho một vấn đề cụ thể và để đưa ra giải pháp giải quyết vấn đề thành công.

Khi đã xác định được vấn đề và đề xuất các giải pháp thì việc quan trọng tiếp theo là phải lựa chọn được giải pháp phù hợp để đạt mục đích đề ra. Một trong những giả thuyết chính của lý thuyết hệ thống là *kết quả cuối cùng*) có nghĩa là trong một hệ thống có nhiều cách để đạt được mục đích cuối cùng. Nhà tư vấn nên cùng với người THPTV tìm hiểu một vài giải pháp và giúp đỡ người THPTV lựa chọn một giải pháp phù hợp nhất trong số các giải pháp đã tìm hiểu.

Hai nhân tố quan trọng mà nhà tư vấn cần chú ý đó là

- + Sự thống nhất về giải pháp: Hoạt động can thiệp có thể được thay đổi cho phù hợp nhưng sự thay đổi này phải không làm ảnh hưởng đến hiệu quả hoạt động. Vì vậy nhà tư vấn cần tính đến mức độ hiểu biết và kỹ năng của người THPTV.

- + Tính có thể chấp nhận được của một hoạt động can thiệp cụ thể đối với người THPTV đóng một vai trò quan trọng, quyết định hoạt động can thiệp đó có được thực hiện hay không. Trong giai đoạn đầu lựa chọn giải pháp nhà tư vấn phải bàn bạc với người THPTV về các kiểu can thiệp mà họ cho là sẽ đạt đến thành công và những gì mà họ sẵn sàng tham gia thực hiện. Nhà tư vấn nên hỏi một cách rõ ràng về mức độ có thể tham gia vào hoạt động can thiệp.

3.2.4. Thực hiện

Thực hiện kế hoạch là giai đoạn quyết định trong hoạt động tư vấn. Trong các giai đoạn khác của hoạt động tư vấn, mặc dù nhà tư vấn có làm việc với một số nhân vật khác nhưng chủ yếu là họ làm việc với người THPTV. Giai đoạn thực hiện kế hoạch liên quan đến một môi trường phức tạp và luôn cần những sửa đổi và điều chỉnh lại trước những vấn đề mới phát sinh. Mức độ giữ liên lạc thường xuyên giữa nhà tư vấn và người THPTV đảm bảo cho việc thực hiện kế hoạch thành công. Có thể liên lạc qua điện thoại chứ không nhất thiết phải gặp trực tiếp để tránh lãng phí thời gian.

3.2.5. Kết thúc

Kết thúc là chấm dứt hoạt động tư vấn. mặc dù kết thúc thường diễn ra khi nhà tư vấn và người THTV cùng đồng ý nhau là vấn đề đã được giải quyết, tuy nhiên cũng có trường hợp việc kết thúc diễn ra sớm hơn. Để kết thúc cần đánh giá để thấy được hiệu quả của toàn bộ quá trình tư vấn. Có một sự khác biệt về mong đợi của nhà tư vấn và tổ chức khách hàng. Người THTV và tổ chức khách hàng thường quan tâm đến tính hiệu quả của hoạt động tư vấn đối với cá nhân người THTV và với toàn bộ tổ chức, những lợi ích thu được có tương xứng với kinh phí bỏ ra hay không? Nhà tư vấn cũng quan tâm đến những vấn đề này nhưng họ còn quan tâm thêm đến tiến trình của hoạt động tư vấn mà ít được người THTV quan tâm. Ví dụ nhà tư vấn đạt được hiệu quả trong việc thiết lập niềm tin, việc chuyển giao kiến thức về hoạt động tư vấn cho những người THTV ...

3.3. Quá trình hướng dẫn

3.3.1. Tìm hiểu và xác định nhu cầu hướng dẫn của học sinh

- Cơ sở khoa học: Xuất phát từ đặc điểm tâm lý lứa tuổi và tính chất hoạt động trong nhà trường phổ thông

- Cơ sở thực tiễn: Điều kiện kinh tế xã hội văn hóa theo vùng miền

Mỗi địa phương, mỗi vùng miền đều có những điều kiện kinh tế, chính trị, xã hội, phong tục tập quán khác nhau. Việc xây dựng chương trình hướng dẫn trong nhà trường phải chú ý đến sự kết nối giữa yếu tố văn hóa nhà trường, văn hóa gia đình và xã hội. Điều này sẽ giúp nhà tâm lý/giáo viên xác định và xây dựng nội dung, chương trình hướng dẫn phù hợp với thực tiễn của đời sống xã hội, lôi cuốn sự tham gia của học sinh, phụ huynh và các lực lượng giáo dục khác.

Việc xác định nhu cầu hướng dẫn của học sinh sẽ giúp nhà tâm lý/ giáo viên xây dựng những chương trình phòng ngừa và can thiệp sớm. Việc cung cấp cho học sinh những thông tin kịp thời sẽ giúp các em có thể lựa chọn được cách thức giải quyết phù hợp với tình huống và hoàn cảnh các em đang gặp phải. Đây chính là cơ hội để các em phát triển, ngược lại nếu không có cách giải quyết phù hợp, các em có thể vấp phải những sai lầm, dẫn đến những hậu quả đáng tiếc.

3.3.2. Xây dựng nội dung chương trình hoạt động hướng dẫn

Bước 1: Xác định mục tiêu

- Mục tiêu xác định trên 3 mặt: Nhận thức, kỹ năng, thái độ.

- Mục tiêu phải rõ ràng, cụ thể, có tính xác định. Mục tiêu có thể lượng hóa được để thực hiện, kiểm tra, đánh giá.

Bước 2: Xác định nội dung và hình thức hướng dẫn

- Nội dung hướng dẫn chính là những khó khăn/trở ngại tâm lý phản ánh đặc trưng tâm lý theo lứa tuổi của học sinh.

- Tùy từng nội dung hướng dẫn mà nhà tâm lý/giáo viên xác định số lượng hoạt động và lựa chọn hình thức tổ chức phù hợp.

- Nội dung hướng dẫn chi tiết bao nhiêu thì việc triển khai hoạt động sẽ thuận lợi bấy nhiêu. Các hoạt động cần được sắp xếp có thứ tự rõ ràng và nhà tâm lý /giáo viên phải nắm được các nhiệm vụ chính của các hoạt động hướng dẫn.

Bước 3: Xác định đối tượng tham gia hoạt động hướng dẫn

- Tùy theo mục tiêu, nội dung hướng dẫn nhà tâm lý/ giáo viên xác định thành phần tham gia: học sinh, phụ huynh, giáo viên và lực lượng bên ngoài nhà trường với các vai trò và vị trí khác nhau cùng chung mục đích hỗ trợ học sinh. VD; Hội phụ huynh, Ban giám hiệu nhà trường, các giáo viên trong trường, Đoàn thanh niên, các tổ chức xã hội...

- Nhà tâm lý/giáo viên cũng cần xác định các nhiệm vụ cụ thể, rõ ràng cho từng đối tượng tham gia.

Bước 4 : Xác định thời gian tổ chức hoạt động hướng dẫn

- Xác định thời gian tổ chức hoạt động hướng dẫn là một yếu tố quan trọng. Thời gian tổ chức hoạt động hướng dẫn cần căn cứ vào vào đặc điểm tâm lý lứa tuổi và tính chất hoạt động học tập trong nhà trường ; các thành viên có điều kiện tham gia đầy đủ ;
 - Ngoài ra, nhà tâm lý/giáo viên cần xác định được thời lượng tổ chức các hoạt động hướng dẫn (diễn ra bao lâu, trình tự các bước sẽ được tiến hành như thế nào, thời lượng của từng bước...)

Bước 5 : Xác định không gian và những điều kiện hỗ trợ hoạt động hướng dẫn

- Không gian phù hợp với nội dung và tính chất của hoạt động hướng dẫn. VD: Nếu là buổi tọa đàm trao đổi có thể tổ chức trong không gian lớp học; nhưng nếu nội dung hướng dẫn có nhiều hoạt động mang tính trải nghiệm thì không gian cần rộng rãi, thoải mái, yên tĩnh và riêng tư như hội trường, nhà thi đấu...

- Dự kiến phương tiện, điều kiện phục vụ cho mỗi hoạt động : giấy, bút, băng dính, tranh ảnh, sơ đồ biểu bảng, mô hình, bản trong dùng cho máy chiếu, băng đĩa ghi âm, băng ghi hình, máy tăng âm, ánh sáng...

Bước 6 : Xác định các phương pháp/ biện pháp thực hiện

- Dự kiến về những phương pháp/ biện pháp sẽ thực hiện nhằm kích thích tính tích cực, chủ động, sáng tạo của học sinh trong việc tương tác nhóm, tương tác với nhà tâm lý/giáo viên để đạt được mục tiêu hướng dẫn. Giáo viên có thể sử dụng nhiều phương pháp khác nhau : giao việc, khen thưởng, trao đổi... đồng thời cần có những cách thức để giám sát, động viên và giúp đỡ kịp thời.

Bước 7: Xây dựng kế hoạch hoạt động

Kế hoạch hoạt động là sự thống kê những công việc cụ thể trong một thời gian nhất định, làm sáng rõ những mục tiêu và nhiệm vụ chính của các công việc. Nhà tâm lý/giáo viên phải lường trước các vấn đề nảy sinh để có thể giải quyết chủ động, phù hợp, kịp thời. Trên cơ sở đó, nhà tâm lý /giáo viên bố trí công việc phù hợp tạo điều kiện thuận lợi cho hoạt động hướng dẫn đạt hiệu quả. Ở bước này, nhà tâm lý /giáo viên phải trả lời được các câu hỏi: Làm gì? Ai làm? Làm như thế nào? Thời gian? Không gian diễn ra hoạt động? Các điều kiện tiến hành...

3.3.3. Tổ chức thực hiện

Tổ chức thực hiện chính là giai đoạn cụ thể hóa các mục tiêu, nội dung và chương trình hoạt động hướng dẫn. Đây là khâu quan trọng, bao gồm các bước theo một trình tự rõ ràng, đảm bảo quy trình tổ chức một hoạt động từ mở đầu, diễn biến và kết thúc hoạt động. Giai đoạn này đòi hỏi nhà tâm lý/ giáo viên phải linh hoạt khi sử dụng phối hợp các kỹ năng hướng dẫn khác nhau đặc biệt là kỹ năng làm chủ các tình huống nảy sinh trong hoạt động hướng dẫn.

3.3.4. Kiểm tra, đánh giá

Sau khi kết thúc hoạt động, nhà tâm lý/giáo viên có thể tiến hành bước tiếp theo đó là kiểm tra, đánh giá. Mục tiêu của việc kiểm tra, đánh giá là giúp nhà tâm lý/giáo viên nhìn nhận lại những điểm mạnh cũng như hạn chế trong từng khâu của hoạt động hướng dẫn trên cơ sở đó có sự điều chỉnh hợp lý, xác định được phương hướng thực hiện cho những hoạt động tiếp theo. Đặc biệt nhà tâm lý/giáo viên có thể nhìn thấy hiệu quả của hoạt động hướng dẫn thông qua sự thay đổi của học sinh về mặt nhận thức, thái độ, hành vi.

Việc kiểm tra, đánh giá có thể tiến hành trên hai cấp độ:

- Đánh giá của cá nhân học sinh bao gồm: Đánh giá về mức độ nhận thức các vấn đề của nội dung hoạt động; Đánh giá về ý thức trách nhiệm khi tham gia các hoạt

động; Đánh giá hiệu quả của hoạt động đối với những thay đổi (nhận thức, thái độ và hành vi) của bản thân học sinh sau khi tham gia các hoạt động.

- Đánh giá tập thể lớp: Số lượng học sinh tham gia hoạt động; Các sản phẩm hoạt động; Ý thức cộng đồng trách nhiệm; Tinh thần hợp tác trong hoạt động

Nhà tâm lý /giáo viên có thể sử dụng các hình thức đánh giá khác nhau như quan sát hoạt động của học sinh, sản phẩm của học sinh hoặc cũng có thể trao đổi với những người cùng tham gia hoạt động như giáo viên trong trường, phụ huynh học sinh, tập thể học sinh... Khi đánh giá nhà tâm lý / giáo viên cần phát huy tính tích cực, chủ động và sáng tạo của học sinh bằng cách khuyến khích các em xây dựng các tiêu chí đánh giá trên cơ sở những gợi ý của nhà tâm lý/giáo viên.

3.3.5. Kết thúc

Rút kinh nghiệm là bước cuối cùng giúp nhà tâm lý /giáo viên nhìn nhận một cách khách quan về việc tổ chức hoạt động hướng dẫn ở tất cả các bước để từ đó đề ra các giải pháp cho việc tổ chức các hoạt động tiếp theo.

4. Một số phương pháp nhận biết nhu cầu tư vấn học đường của học sinh phổ thông

Trước khi tiến hành bất cứ một hoạt động hỗ trợ tâm lý cho học sinh, nhà tâm lý/ giáo viên cần tiến hành công việc khảo sát và đánh giá nhu cầu tư vấn của học sinh. Đây là một việc làm cần thiết nhằm thu thập những dữ liệu/ bằng chứng khoa học cho công tác phòng ngừa, can thiệp đối với những vấn đề khó khăn tâm lý hoặc rối nhiễu ở học sinh nhằm nâng cao hiệu quả của quá trình trợ giúp.

Việc khảo sát và đánh giá nhu cầu tư vấn của học sinh dựa trên nền tảng tri thức về những đặc điểm tâm lý đặc trưng theo từng giai đoạn lứa tuổi, nhà tâm lý/ giáo viên tiến hành thu thập dữ liệu về những vấn đề khó khăn/nổi cộm của học sinh để từ đó dự báo nguy cơ và xác định những chiến lược can thiệp phù hợp.

Nhà tâm lý/ giáo viên có thể thu thập thông tin từ nhiều nguồn khác nhau (giáo viên, cha mẹ, bạn bè, cán bộ nhân viên nhà trường,...) thông qua một trong các phương pháp cơ bản: phỏng vấn, quan sát, trò chuyện, phiếu điều tra, bảng sàng lọc, bảng kiểm, thang đo, trắc nghiệm, ...

Để các phương pháp nêu trên thực sự hiệu quả trong quá trình xác định nhu cầu hỗ trợ tâm lý của học sinh, nhà tâm lý/ giáo viên cần lưu ý một số điểm sau đây:

-Xác định rõ đối tượng cần được trợ giúp (lứa tuổi, giới tính, hoàn cảnh gia đình, những nét đặc trưng....)

-Chỉ ra mục tiêu, nội dung, tiến trình và cách thức thực hiện từng phương pháp
-Việc tiến hành các phương pháp phải đảm bảo tính tính mục tiêu, tính khách quan, tính khoa học, tính hệ thống và tính hình thức.

-Khi thực hiện các phương pháp cần có biên bản ghi chép hoặc ghi âm/ hình (nếu được phép của thân chủ)

-Mỗi phương pháp đều có những ưu nhược điểm riêng vì vậy bên cạnh phương pháp chủ đạo nên sử dụng kết hợp với phương pháp khác. Chẳng hạn phỏng vấn kết hợp với quan sát trong quá trình phỏng vấn (Trang phục, giọng nói, biểu hiện của khuôn mặt, ánh mắt...)

-Việc sử dụng trắc nghiệm chỉ được tiến hành khi nhà tâm lý/giáo viên đã được đào tạo thực tập và giám sát. Trong những điều kiện nhà tâm lý/ giáo viên không thể tiến hành tự làm test cho học sinh, nhà tâm lý/giáo viên có thể giới thiệu cho học sinh và phụ huynh học sinh những cơ sở tin cậy. Tuy nhiên, nhà tâm lý/ giáo viên cần phải nắm được những thông số cơ bản về test như độ tin cậy, độ ứng nghiệm, chuẩn của test...

-Việc sử dụng kết hợp các phương pháp trên giúp nhà tâm lý/ giáo viên có những thông tin cơ bản về học sinh hoặc tập thể học sinh, cụ thể như: về lịch sử gia đình, Sự phát triển của bản thân, Mối quan hệ, Cách nhìn nhận về cuộc sống (quan điểm, niềm tin, triết lý...), Tình trạng hiện tại (nhận thức, tình cảm, hành vi...), Yếu tố dân tộc, văn hoá.... Tình trạng sức khỏe (sử dụng thuốc, nghiện ngập, bệnh tật...) hoặc những đặc điểm tâm lý cụ thể như: năng lực, tính cách, khí chất, hứng thú, điểm mạnh, điểm yếu, mức độ khó khăn và rối loạn tâm lý nếu có ...

Những thông tin này là những cứ liệu quan trọng giúp nhà tâm lý/ giáo viên đánh giá và dự báo về nhu cầu tư vấn của học sinh từ đó xác định các chiến lược can thiệp phù hợp (tham vấn, tư vấn, hướng dẫn, ...).

Tài liệu tham khảo

1. Trần Thị Minh Đức (2009), Giáo trình tham vấn tâm lý, NXB Đại học quốc gia Hà Nội.
2. Trần Thị Minh Đức (2002), “Tư vấn và Tham vấn - thuật ngữ và cách tiếp cận”, Tạp chí Tâm lý học, (số 8), tr. 12-17.
3. Trần Thị Minh Đức (2003), “Thực trạng tham vấn ở Việt Nam: từ lý thuyết đến thực tế”, Tạp chí Tâm lý học, (số 2), tr. 10-16.

4. Trần Thị Minh Đức (2009), “Kỹ năng tham vấn cho người chưa thành niên vi phạm pháp luật”, Tài liệu của Dự án Plan tại Việt Nam.
5. Trần Thị Giồng (1996), “Tầm quan trọng của tham vấn”, Tài liệu tập huấn trẻ em làm trái pháp luật -Tổ chức cứu trợ trẻ em Thụy Điển-Uỷ ban Bảo vệ và chăm sóc trẻ em, Hà Nội.
6. Bùi Thị Xuân Mai (2007), Một số kỹ năng tham vấn cơ bản của cán bộ xã hội, Luận án Tiến sĩ tâm lý học.
7. Phương Hoài Nhân (2000), Mục vụ tư vấn, NXB Chân Lý.
8. Đào Thị Oanh (chủ nhiệm đề tài) (2008), “Nghiên cứu về thực trạng biểu hiện của một số xúc cảm và kỹ năng đương đầu với xúc cảm tiêu cực ở thiếu niên hiện nay”, Báo cáo tổng kết đề tài cấp Bộ.
9. Hoàng Anh Phước (2012), Kỹ năng tham vấn của cán bộ tham vấn học đường, luận án Tiến sĩ tâm lý học.
10. Tài liệu tập huấn tham vấn cho trẻ em bị nhiễm và ảnh hưởng bởi HIV/AIDS (2005), Unicef
11. Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế (2011), Kỷ yếu hội nghị Quốc tế lần thứ 2 về Tâm lý học đường ở Việt Nam.
12. Trường Đại học Sư phạm TPHCM (2012), Hội thảo khoa học Quốc tế tâm lý học đường lần thứ 3, phát triển mô hình và kỹ năng hoạt động tham vấn học đường.
13. Viện Tâm lý học (2009), Kỷ yếu hội thảo Quốc tế: Nhu cầu định hướng và đào tạo tâm lý học đường tại Việt Nam, Hà Nội.
14. Andreas Olsson and Kevin N. Ochsner (2008), “The role of social cognition in emotion”, Department of Psychology, Columbia University, 1190 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027, USA.
15. Anthony Yeo (1993), Counseling - A Problem solving Approach, Amour, Publishing.
16. Arnold, Magda B. Reymert, Martin L. Ed (1950). An excitatory theory of emotion. Feelings and emotions; The Mooseheart Symposium. , (pp. 11-33). New York, NY, US: McGraw-Hill, xxiii, 603 pp
17. Bar-On, R. (2007). The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model. Organisations and People, 14, 27-34

18. Beauregard M, Paquette V, Levesque J (2006), "Dysfunction in the neural circuitry of emotional self-regulation in major depressive disorder", *Neuroreport* 17, 843–846
 19. Burnard P. (1999), *Counseling for Health Profession*, Stanley Thornes.
 20. Bryan S.K. (2004), "Effects of counseling styles and client Adhere to Asian cultural value on counseling process", *Journal Counseling Psychology*, (Vol. 51), 158 – 160.
 21. [Charles R. Figley](#) (2002), *Treating compassion fatigue Medical* - 227 pages
Corey Gerald (1991), *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, Brooks / Cole Publishing Company.
-

MÔ ĐUN 2: MỘT SỐ KỸ NĂNG CƠ BẢN TRONG TƯ VẤN CHO HỌC SINH

1. MỤC TIÊU

- + Hiểu rõ quá trình tham vấn, tư vấn, các kỹ năng tham vấn, tư vấn cơ bản.
- + Vận dụng được một số kỹ năng tham vấn cơ bản trong quá trình hỗ trợ người học giải quyết các vấn đề nảy sinh trong nhà trường; đưa ra được các khuyến nghị giúp học sinh giải quyết được vấn đề nảy sinh.
- + Luôn có thái độ cởi mở, hòa nhã với học sinh được tư vấn; tích cực tìm hiểu căn nguyên của vấn đề được tư vấn; chủ động tiếp cận với học sinh (thân chủ).

2. NỘI DUNG, HÌNH THỨC TỔ CHỨC, PHÂN BỐ THỜI GIAN CHI TIẾT

Nội dung	Hình thức tổ chức (số tiết đã quy đổi)			Tổng (số tiết)	Ghi chú
	Lên lớp		Thực hành và tự học		
	Lý thuyết	Thảo luận			
1. Các loại hình tư vấn (tham vấn, hướng dẫn, khuyên bảo...)	2	1	2	5	
2. Quy trình tham vấn tâm lý	2	1	2	5	
3. Một số kỹ năng cơ bản trong tham vấn tâm lý cho học sinh	5	3	10	18	
4. Một số lưu ý khi tiến hành tham vấn cho học sinh	1		1	2	
Tổng cộng	10	5	15	30	

3. NỘI DUNG CHI TIẾT

1.1. Một số khái niệm cơ bản

1.1.1. Khái niệm kỹ năng

Với sự ứng dụng ngày càng rộng rãi của Tâm lý học vào đời sống xã hội, vấn đề kỹ năng thu hút được sự chú ý của nhiều nhà nghiên cứu. Có nhiều định nghĩa về kỹ năng được đưa ra: kỹ năng được xem là kỹ thuật của hành động; là khả năng của cá nhân; ở một bình diện khác, kỹ năng là hành vi ứng xử.

Kỹ năng được coi là biểu hiện kỹ thuật của hành động.

Một số tác giả khi đưa ra định nghĩa kỹ năng đã coi kỹ năng là phương thức hành động. Đó là các tác giả *A.A. Xmiecnop, A.N. Léonchep, X.I. Rubinxten, B.M. Chieplo* (1975), *Trần Trọng Thủy* (1978), *A.V. Petrovski* (1982), *A.G. Covaliov* (1994), *B.Ph. Lomov* (2000). Theo các tác giả này, kỹ năng được hiểu là sự vận dụng kỹ thuật hành động phù hợp với điều kiện, hoàn cảnh và yêu cầu của hoạt động.

Một cách cụ thể hơn, *N.D. Levitov* (1971), *P.A. Rudic* (1980) cho rằng, kỹ năng là kỹ thuật của từng thao tác, còn *V.A. Kruchetxki* (1981), *Hargie O. D.* (1986), *X.I. Kixegof* (1996), *Trần Hữu Luyến* (2008) thì quan niệm kỹ năng là kỹ thuật của hành động, tức là kỹ thuật của các thao tác, là sự kết hợp nhiều thao tác theo một trật tự phù hợp với mục đích và điều kiện của hoạt động. Cách hiểu này cho phép kỹ năng bộc lộ một cách có hệ thống, linh hoạt và phù hợp cho việc xây dựng kỹ năng hoạt động nghề nghiệp.

Như vậy, chú ý đến mặt kỹ thuật của kỹ năng, các tác giả đã quan niệm kỹ năng là sự vận dụng các kỹ thuật hành động. Kết quả của hoạt động còn chưa được các tác giả quan tâm khi định nghĩa về kỹ năng.

Kỹ năng được định nghĩa là khả năng của cá nhân trong hoạt động.

Khuynh hướng này đã quan tâm đến kết quả hoạt động khi định nghĩa kỹ năng. Có thể kể đến các tác giả: *K.K. Platônov, Xavier Roegiers, A.V. Petropxki, I. F. Khaclamop* (1978), *Nguyễn Quang Uẩn* (2005), *Vũ Dũng* (2000), *Trần Quốc Thành* (1992), *Hoàng Thị Anh* (1992), *Nguyễn Văn Đính* (1997). Kỹ năng không chỉ là sự vận dụng phù hợp các thao tác, mà còn đem lại kết quả cho hoạt động. Kỹ năng được đồng nhất với năng lực và hiểu tương đối khái quát: vừa là mặt kỹ thuật, vừa là khả năng của cá nhân.

Kỹ năng là khả năng có nghĩa nó được bộc lộ một cách linh hoạt, ổn định, bền vững trong hoạt động. *K.K. Platônov* cho rằng, người có kỹ năng không chỉ hành động có kết quả trong một hoàn cảnh cụ thể, mà còn phải đạt kết quả tương tự trong những điều kiện khác nhau. Ở đây, tri thức và sáng tạo của cá nhân có vai trò quan trọng. Sự kết hợp với tri thức giúp sự vận dụng kỹ năng phù hợp, linh hoạt và sáng tạo với từng điều kiện hoạt động.

Như vậy, theo khuynh hướng này, kỹ năng không chỉ được hiểu là kỹ thuật, mà còn đem lại kết quả cho hoạt động. Đây là quan niệm tương đối toàn diện và khái quát

về kỹ năng. Tuy nhiên, các tác giả chưa quan tâm phân tích về mặt thao tác, hành động của kỹ năng.

Kỹ năng là hành vi ứng xử.

Trong vài năm gần đây, một cách tiếp cận khá mới mẻ về kỹ năng được nhiều nhà nghiên cứu chú ý. Kỹ năng được coi là hành vi ứng xử của cá nhân. Chẳng hạn, *S.A.Morales & W. Sheator (1978)* đã nhấn mạnh ảnh hưởng của thái độ, niềm tin của cá nhân trong kỹ năng. Còn *J.N. Richard (2003)* coi kỹ năng là hành vi thể hiện ra hành động bên ngoài và chịu sự chi phối của cách cảm nhận và suy nghĩ của cá nhân. Kỹ năng không chỉ là kỹ thuật hành động, là kết quả của hoạt động, mà còn là thái độ, giá trị của cá nhân đối với hoạt động. Cách tiếp cận này tương đối toàn diện, xem xét kỹ năng trong sự liên kết giữa tri thức, kinh nghiệm, phương thức hành động với các giá trị thái độ, chuẩn mực, động cơ hành động của cá nhân. Đây cũng là một quan niệm đáng quan tâm và phù hợp với kỹ năng nghề nghiệp. Kỹ năng được thể hiện một cách chuyên nghiệp và tuân thủ các qui tắc ứng xử của nghề nghiệp. Tuy nhiên, khi coi kỹ năng là hành vi, các tác giả chưa quan tâm nhiều đến mặt kỹ thuật của nó. Hiểu kỹ năng theo cách này có thể sẽ gặp khó khăn trong việc đào tạo kỹ năng và thiết kế các công cụ đo lường, đánh giá chúng.

Tổng hợp các quan điểm khác nhau trong cách tiếp cận về kỹ năng cho thấy: mặc dù có nhiều cách định nghĩa khác nhau về kỹ năng, nhưng các tác giả đều gắn kỹ năng với hành động và hoạt động của cá nhân. Nó là phương thức hành động phù hợp với điều kiện và yêu cầu của hoạt động và giúp mang lại hiệu quả của hoạt động. Như vậy, trong định nghĩa về kỹ năng phải chứa đựng được những nội hàm sau:

- Kỹ năng được biểu hiện trong hành động và hoạt động của cá nhân qua các thao tác.
- Kỹ năng là sự vận dụng các kinh nghiệm, tri thức và các giá trị phù hợp với điều kiện hoạt động.
- Sự vận dụng kỹ năng phải đem lại kết quả cho hoạt động.

Từ những nhận xét trên, chúng tôi đưa ra định nghĩa kỹ năng như sau:

Kỹ năng là sự vận dụng kiến thức, kinh nghiệm vào các thao tác phù hợp với điều kiện thực tiễn của hoạt động để thực hiện hiệu quả hoạt động đó.

1.1.2. Khái niệm tư vấn

Tư vấn trong tiếng Anh là consultant (có nghĩa từ tiếng Latin: “consultare” bắt nguồn từ “consul” và “counsel”) được nhiều tác giả trên thế giới và Việt Nam quan tâm theo nhiều khía cạnh khác nhau.

- Tư vấn được xem như một quá trình trong đó một chuyên gia (người có chuyên môn, kinh nghiệm) *đưa ra những lời khuyên* về một lĩnh vực nào đó để đi đến một quyết định. Người tư vấn thường là một chuyên gia hay một nhà chuyên môn trong một lĩnh vực cụ thể và có kiến thức sâu, rộng về chuyên môn đó.

Quan niệm của một số tác giả nước ngoài về tư vấn chỉ ra rằng người tư vấn đóng vai trò là người chịu trách nhiệm tìm ra giải pháp (R.chein, 1969), hay thu thập thông tin, chẩn đoán và đề xuất giải pháp (D.J Kuroius & J.C. Brukbaker, 1976). Theo Larry Greiner và Robert Metzger thì tư vấn là một dịch vụ cho lời khuyên theo hợp đồng, nhà tư vấn chịu trách nhiệm về chất lượng và sự đúng đắn trong lời khuyên.

Một số tác giả trong nước khi bàn về tư vấn cũng đồng quan điểm khi cho rằng tư vấn đó là sự đóng góp ý kiến về những vấn đề được hỏi đến, nhưng không có quyền quyết định (Hoàng Phê, 2000). Tư vấn là một dịch vụ “chất xám” trong đó các chuyên gia (có đủ năng lực, phẩm chất thích hợp) tiến hành một cách độc lập, khách quan theo thỏa thuận về các vấn đề: cập nhật, xử lý thông tin, kiến thức; phát hiện, phân tích vấn đề; lựa chọn giải pháp tối ưu cho từng trường hợp cụ thể nhằm chuyển giao chúng đến đúng người có nhu cầu vào đúng lúc, theo đúng cách để đạt được mục tiêu, hiệu quả cao.

Tóm lại, theo phân tích của các tác giả trên đã nhấn mạnh đến việc “cho lời khuyên” theo yêu cầu của người có nhu cầu TV. Với cách hiểu như vậy, khái niệm “tư vấn” dường như được đồng nhất với khái niệm “cố vấn”. Do đó, trong xã hội có nhiều dịch vụ tư vấn như tư vấn doanh nghiệp, tư vấn pháp luật, tư vấn quản lý...

- Ở một khía cạnh khác các tác giả tập trung vào *quá trình xây dựng mối quan hệ tích cực giữa nhà tư vấn và thân chủ* nhằm giúp họ giải toả được những vấn đề của bản thân, tự vực dậy được nội lực của chính mình mà thoát ra được tình trạng hiện có.

Khi xem xét quá trình tư vấn và diễn biến của quá trình này, D.R. Riesman (1963) cho rằng tư vấn tâm lý là một loại quan hệ xã hội nhằm đạt đến một quá trình hỗ trợ, quá trình giáo dục và quá trình phát triển. Nhấn mạnh đến nỗ lực của người được tư vấn trong và sau quá trình trợ giúp thì “*Tư vấn tâm lý là một loại quan hệ xã hội, trong mối quan hệ này, nhà tư vấn đưa ra điều kiện hoặc không khí tâm lý nhất định, nhằm làm cho đối tượng được tư vấn thay đổi, tự lựa chọn và giải quyết vấn đề của chính mình, đồng thời hình thành nên một cá tính độc lập có trách nhiệm, từ đó trở thành một người tốt, một thành viên tốt cho xã hội*” (C.Patterson, 1967).

Cùng quan điểm này, một số tác giả Việt Nam nhấn mạnh đến quá trình chủ động, tích cực của đối tượng trong quá trình giải quyết vấn đề cùng với sự trợ giúp của

người tư vấn. Theo Trần Đình Tuấn (2009) thân chủ là chuyên gia về cuộc đời họ, giải pháp do người tư vấn đưa ra không phải là giải pháp hiệu quả [80]. Trong quá trình tư vấn, nhà tư vấn bằng tài năng, nghệ thuật của mình trợ giúp đối tượng huy động sức mạnh của bản thân để giải quyết được vấn đề. Trong quá trình này, nhà tư vấn không phải là “bề trên” để cho lời khuyên, hay là “thầy thuốc kê đơn chữa bách bệnh” với đối tượng “không hiểu biết” hay cứ làm theo đơn là chữa khỏi bệnh.

Học sinh THPT là những thanh niên đang trưởng thành. Sự lựa chọn nghề nghiệp có ảnh hưởng quyết định đối với tương lai của họ, rộng hơn là tương lai của đất nước. Họ không chỉ đương đầu với những khó khăn trong lựa chọn nghề nghiệp mà họ còn tính đến cả kế hoạch nghề nghiệp khi họ rời trường phổ thông. Với đối tượng được tư vấn như vậy, nhà tư vấn không thể chỉ đơn thuần là “cho lời khuyên” trong quá trình tư vấn, giúp học sinh THPT quyết định lựa chọn một ngành hay nghề nào đó để theo đuổi mà thực tế trong quá trình này nhà tư vấn là giúp các em khám phá bản thân, thúc đẩy tiềm năng của các em, giúp các em tự tin và dám hành động. Nhà tư vấn không làm thay học sinh, chính các em mới là những người tự quyết định con đường mình sẽ đi và lựa chọn cách đi như thế nào.

Từ những phân tích trên, chúng tôi quan niệm: *Tư vấn là quá trình tương tác tích cực giữa người tư vấn với người có nhu cầu tư vấn nhằm giúp cho người có nhu cầu tư vấn tự giải quyết vấn đề của mình.*

Như vậy, trong hoạt động tư vấn, chúng tôi nhận thấy:

- Tư vấn là một quá trình tương tác tích cực giữa người tư vấn và người được tư vấn (người có nhu cầu tư vấn).
- Người tư vấn là người có trình độ chuyên môn, có kinh nghiệm. Người tư vấn có kiến thức, kỹ năng và các phẩm chất đạo đức phù hợp với hoạt động tư vấn.
- Người được tư vấn là người đang gặp khó khăn về các vấn đề liên quan đến tâm lý hay các mối quan hệ xã hội mà không tự giải quyết được và có nhu cầu được giúp đỡ.
- Kết quả của hoạt động tư vấn là người được tư vấn lớn mạnh về nhận thức và tự giải quyết được vấn đề khó khăn của mình.

Tư vấn là một quá trình, trong đó người tư vấn sẵn sàng chia sẻ năng lực chuyên môn của mình với người được tư vấn. Khi họ tham gia vào quá trình tư vấn một cách tích cực, cả hai bên hợp tác thật sự thì sẽ đạt được mục tiêu của người có nhu cầu tư vấn.

1.1.3. Khái niệm kỹ năng tư vấn

Kỹ năng tư vấn là phương tiện để người tư vấn tương tác với khách hàng. Hiệu quả của tư vấn phụ thuộc vào trình độ kỹ năng của người tư vấn. Do quan niệm khác nhau về tư vấn, có nhiều định nghĩa về kỹ năng tư vấn được đưa ra.

Kỹ năng tư vấn được coi là kỹ năng giao tiếp.

Nhiều tác giả đã coi kỹ năng tư vấn là kỹ năng giao tiếp, có thể kể đến *Arthur Tuner, Hansen & Himes (1977), Mailand, Fine & Tracy (1985), Weissenberv, Fine, & Poggio (1982), Carkhuff (1983), Paskewicz và Clark (1984), Erchul (1987) và Chewming (1990)*. Theo các tác giả này thì kỹ năng tư vấn là kỹ năng thiết lập và điều khiển mối quan hệ liên nhân cách, là những kỹ năng kích thích và điều khiển sự tương tác với khách hàng. Vận dụng các kỹ năng này, người tư vấn tiếp cận chia sẻ, khích lệ và ảnh hưởng đến khách hàng [18, tr.277-373], [85, tr.283]. Theo quan điểm này, các tác giả mới chỉ chú ý đến các kỹ năng tương tác trong giao tiếp với khách hàng mà còn chưa quan tâm đến các kỹ năng giải quyết vấn đề trong tư vấn.

Kỹ năng tư vấn là kỹ năng trao đổi thông tin.

Kỹ năng tư vấn được một số tác giả coi là kỹ năng trao đổi thông tin. Chẳng hạn, theo *Robert E. Doyle (1992)* thì kỹ năng tư vấn là kỹ năng thu thập thông tin và thuyết phục khách hàng. Ở đây, kỹ năng tư vấn được xem xét trên bình diện trao đổi thông tin và giải quyết vấn đề của khách hàng. Người tư vấn sử dụng kỹ năng để thu thập thông tin, tìm hiểu vấn đề của khách hàng và cung cấp thông tin, thuyết phục họ lựa chọn cách hành động mà người tư vấn cho là phù hợp [5], [9], [120], [122], [144]. Quan niệm này đã thể hiện tương đối đầy đủ những biểu hiện cơ bản của kỹ năng tư vấn. Tuy nhiên, nếu chỉ coi kỹ năng tư vấn là kỹ năng tương tác thông tin thì tư vấn sẽ được thực hiện như quá trình vô cảm, khô cứng, không thật sự trợ giúp được về mặt tâm lý đối với khách hàng. Khi đến với người tư vấn, khách hàng không chỉ cần giải pháp, mà hơn thế họ mong muốn tìm thấy ở người tư vấn một sự chia sẻ, đồng viên, một sự tận tình giúp đỡ trong giải quyết vấn đề, để họ có được niềm tin đối với người tư vấn và đủ tự tin, sáng suốt quyết định hành động.

Những phân tích trên cho thấy, xuất phát từ các quan niệm khác nhau về tư vấn thì có nhiều cách tiếp cận khác nhau về kỹ năng tư vấn. Có tác giả coi kỹ năng tư vấn là kỹ năng giao tiếp. Trong khi đó, nhiều tác giả lại coi kỹ năng tư vấn là những kỹ năng tương tác thông tin. Tư vấn là hoạt động chuyên nghiệp và chỉ đạt hiệu quả khi người tư vấn đưa ra được các giải pháp về vấn đề và giúp khách hàng có khả năng tốt

nhất để tự lựa chọn. Vì vậy, theo chúng tôi, trong nội hàm của khái niệm kỹ năng tư vấn bao gồm các nội dung: xây dựng mối quan hệ tích cực với khách hàng, tương tác để tìm hiểu và cung cấp thông tin.

Từ những phân tích trên, chúng tôi đưa ra định nghĩa về kỹ năng tư vấn như sau: *Kỹ năng tư vấn là sự vận dụng kiến thức, kinh nghiệm nghề nghiệp của người tư vấn vào việc xây dựng mối quan hệ tin cậy, bình đẳng với khách hàng và trao đổi những thông tin cần thiết, giúp họ đưa ra được quyết định tốt nhất cho vấn đề của họ.*

Ở khái niệm này, nội hàm của kỹ năng tư vấn gồm các nội dung sau:

- Kỹ năng tư vấn được hình thành trên cơ sở vận dụng hiểu biết, tri thức và giá trị nghề nghiệp. Đó là các hiểu biết về mục đích của tư vấn, về các nguyên tắc, giá trị của tư vấn và các hiểu biết, kinh nghiệm xã hội.

- Kỹ năng tư vấn được thể hiện ra bên ngoài bằng tập hợp các thao tác hay các hành động để xây dựng mối quan hệ và tìm hiểu, cung cấp thông tin.

- Kết quả của sự vận dụng kỹ năng tư vấn giúp khách hàng có khả năng tự quyết định được phương thức giải quyết vấn đề một cách hiệu quả.

1.1.4. Khái niệm kỹ năng tư vấn cho học sinh

Tư vấn cho học sinh là một khái niệm khá mới ở Việt nam. Các nghiên cứu về khái niệm này chưa nhiều. Trong đó cần phải hiểu rõ:

- Tư vấn cho học sinh giúp học sinh giải quyết những khó khăn tâm lý và những khó khăn gặp phải trong cuộc sống.

- Tư vấn cho học sinh là quá trình cung cấp thông tin.

- Tư vấn cho học sinh là quá trình cung cấp giải pháp cho học sinh.

Trên cơ sở này khái niệm tư vấn cho học sinh được hiểu như sau: Tư vấn cho học sinh là hình thức trợ giúp, trong đó người tư vấn thông qua mối quan hệ tin cậy và chuẩn mực với học sinh trao đổi những thông tin cần thiết, giúp học sinh quyết định được cách giải quyết vấn đề của mình một cách hiệu quả.

1.2. Phân biệt khái niệm tư vấn với khái niệm tham vấn

Tư vấn, tham vấn đều là hình thức trợ giúp tâm lý. Chính vì thế, định nghĩa, nguyên tắc và qui trình làm việc của hai loại hình trợ giúp này có rất nhiều điểm tương đồng. Việc sử dụng thuật ngữ *tư vấn* hay *tham vấn* trong hoạt động trợ giúp tâm lý còn có nhiều sự nhầm lẫn. Qua phân tích các nghiên cứu về tư vấn và tham vấn, chúng tôi nhận định rằng, về cơ bản, tư vấn (*tiếng Anh là consultation*) và tham vấn (*tiếng Anh*

là *counseling*) khác nhau ở đối tượng, mục đích, phương thức, nội dung và mối quan hệ của sự trợ giúp.

- Tham vấn khác tư vấn về đối tượng trợ giúp. Đối tượng trợ giúp của tham vấn là những cá nhân hay nhóm người đang có khó khăn về tâm lý. Trong khi đó, đối tượng của tư vấn là cá nhân hay nhóm người đang gặp khó khăn trong một công việc hoặc một vấn đề nào đó.

- Tham vấn và tư vấn khác nhau về mục đích trợ giúp. Mục tiêu của tham vấn mang tính chất trị liệu, hướng tới giúp cá nhân nâng cao được nội lực của bản thân, có đủ sức mạnh về tâm lý và tinh thần để dám đối diện với hoàn cảnh và biết tự vượt qua nó một cách tích cực. Trong khi đó, tư vấn hướng tới mục tiêu giúp cá nhân có được khả năng hành động tốt nhất để giải quyết vấn đề của họ. Mục tiêu của tư vấn mang tính giải quyết vấn đề.

- Tham vấn khác tư vấn ở phương thức trợ giúp. Phương thức trợ giúp của tham vấn mang tính chất gián tiếp. Người tham vấn không can thiệp trực tiếp vào cách giải quyết vấn đề của khách hàng mà chỉ giúp họ có khả năng tự quyết định được cách hành động theo hướng tích cực. Trong khi đó, phương thức trợ giúp của tư vấn mang tính trực tiếp. Người tư vấn can thiệp trực tiếp vào việc giải quyết vấn đề của khách hàng, đưa ra các phương án hành động cụ thể, hướng dẫn và đưa ra lời khuyên để giúp khách hàng tự lựa chọn được một phương án hành động tốt nhất.

- Nội dung thông tin trọng tâm của tham vấn hoàn toàn khác với nội dung thông tin trọng tâm của tư vấn. Tham vấn tập trung vào các thông tin có liên quan đến đời sống tâm lý của cá nhân, đến các khía cạnh tâm lý của họ. Trong khi đó, nội dung thông tin cơ bản trong tư vấn có liên quan đến một công việc hoặc một vấn đề nào đó mà cá nhân đang cần giải quyết. Tư vấn không quan tâm nhiều đến khía cạnh đời sống tâm lý của cá nhân.

- Tham vấn khác tư vấn ở tính chất của mối quan hệ. Mối quan hệ giữa người tham vấn và khách hàng là mối quan hệ đồng cảm, chia sẻ và thấu hiểu. Người tham vấn như là một người bạn tâm giao của khách hàng. Trong khi đó, mối quan hệ tư vấn mang tính chất "*phụ thuộc*" giữa một bên là người được xem là "*chuyên gia*" đầy hiểu biết và "*uyên bác*" hơn về chuyên môn sẽ cung cấp cách giải quyết vấn đề cho bên kia, là người thiếu thông tin, thiếu hiểu biết. Như vậy, tư vấn là mối quan hệ không bình đẳng về khả năng giải quyết vấn đề giữa người tư vấn và khách hàng.

- Tham vấn khác với tư vấn tâm lý. Trong lĩnh vực tâm lý – giáo dục *tham vấn* và *tư vấn tâm lý* là hai hình thức trợ giúp được sử dụng rộng rãi và thường xuyên. Ở Việt Nam, một số tác giả đồng nhất khái niệm "*tư vấn tâm lý*" với "*tham vấn*" (Nguyễn Thor Sinh, Đỗ Long...). Tuy nhiên, tư vấn tâm lý là hình thức trợ giúp trong đó, người tư vấn là chuyên gia, đưa ra các giải pháp và hướng dẫn, giúp cá nhân tìm được phương án giải quyết công việc của họ trong lĩnh vực tâm lý giáo dục. Giải thích về sự đồng nhất hai khái niệm "*tư vấn tâm lý*" và "*tham vấn*", Trần Thị Minh Đức (2003) đã cho rằng, việc gọi "*tham vấn*" là "*tư vấn tâm lý*" là do hiện nay chúng ta vẫn thông dụng một thuật ngữ "*tư vấn*" để chỉ công việc hỗ trợ tâm lý cho khách hàng.

Việc phân biệt hai khái niệm này giúp hiểu rõ bản chất của mỗi loại hình trợ giúp và giúp cho các nhà hoạt động thực tiễn trong từng bối cảnh cụ thể lựa chọn tham vấn hay tư vấn làm hình thức trợ giúp đối với khách hàng của mình.

1.3. Các giai đoạn của quá trình tham vấn

Hiện nay có nhiều quan niệm khác nhau về các giai đoạn của quá trình tham vấn, trong đó mô hình tham vấn năm giai đoạn là một mô hình thông dụng của việc tổng hợp tất cả các kỹ năng tham vấn và được các nhà tham vấn thường xuyên sử dụng để cấu trúc các cuộc tham vấn. Chúng ta có thể tập hợp tất cả các thông tin cần thiết cho việc đánh giá tình huống qua các bước của mô hình này.

Thân chủ thường có nhiều vấn đề và mối quan tâm khác nhau cần sự hỗ trợ để làm sáng tỏ. Mô hình năm giai đoạn đặc biệt hữu ích trong việc giúp đỡ thân chủ làm rõ các vấn đề, ý kiến và mang lại nhiều cách giải quyết khả thi khác nhau. Nó đưa ra một mô hình thiết yếu để xây dựng và phát triển mối quan hệ với thân chủ. Tuy nhiên sẽ mất nhiều thời gian (có thể nhiều tuần, nhiều tháng) để thực hiện cả năm giai đoạn.

Giai đoạn 1: Thiết lập quan hệ

Mục đích của nhà tham vấn trong giai đoạn này là xây dựng một mối quan hệ tham vấn với thân chủ bằng việc sử dụng các kỹ năng và thái độ tham vấn đã được thảo luận trong bài học trước. Xây dựng lòng tin và một mối quan hệ tốt sẽ tạo động lực cho thân chủ tiếp tục tham gia các cuộc tham vấn tiếp theo.

Trong cuộc tham vấn đầu tiên, việc quan trọng là giải thích cho thân chủ hiểu tham vấn là gì và nhà tham vấn làm như thế nào để giúp thân chủ thay đổi hoàn cảnh của mình và cảm nghĩ tốt hơn về bản thân. Việc này giúp thân chủ hiểu được mong muốn của bạn và “làm sáng tỏ” những trải nghiệm cho chúng. Ví dụ: “Trong tham vấn, chúng ta thảo luận về nhiều vấn đề, đặc biệt là về những vấn đề hay khó khăn của

cháu và xác định những thay đổi cháu muốn có. Sau khi chúng ta hiểu nhau hơn, chúng ta sẽ làm việc để vạch ra các cách làm cho mọi việc tốt đẹp hơn”. Nhà tham vấn cũng nên nói rõ rằng những bí mật của thân chủ luôn được tôn trọng. Nhà tham vấn sẽ không tiết lộ với bất cứ ai những gì thân chủ bày tỏ trong cuộc tham vấn mà không có sự đồng ý của thân chủ.

Cần nhớ rằng, với một thân chủ, bạn phải mất nhiều thời gian hơn để thiết lập lòng tin so với những trẻ khác. Một vài chia sẻ cá nhân thích hợp của chính bạn có thể tạo ra bầu không khí tin tưởng, đặc biệt khi bạn làm việc với một thân chủ mà thân chủ đó cảm thấy do dự khi nói chuyện với bạn.

Giai đoạn 2: Thu thập thông tin, xác định vấn đề

Mục đích của giai đoạn này là tìm hiểu những mối quan tâm chủ yếu của thân chủ và xác định những mặt mạnh và hạn chế sẽ ảnh hưởng đến khả năng giải quyết vấn đề của thân chủ.

Để đạt được những mục đích trên, nhà tham vấn cần tìm hiểu hoàn cảnh của thân chủ, gồm cả môi trường xã hội, giáo dục, gia đình, tình cảm, thể chất, tâm lí. Sau khi tập hợp các thông tin này, nhà tham vấn và thân chủ cùng đánh giá hoàn cảnh hiện tại và hợp tác làm việc để xác định phạm vi vấn đề cụ thể cần giải quyết.

Lưu ý rằng, khi áp dụng mô hình tham vấn năm giai đoạn, bạn cần phải khai thác được những sự kiện của hoàn cảnh hoặc vấn đề và xác định cảm xúc của thân chủ về những sự việc đó. Những sự kiện được xác định dễ dàng thông qua việc sử dụng các kỹ năng khuyến khích, đặt câu hỏi, diễn đạt lại và phản ánh cảm xúc. Để hiểu được cách sắp xếp các sự kiện và cảm xúc của thân chủ hãy sử dụng kỹ năng tóm lược làm sáng tỏ những quan điểm và ý nghĩa qua những điều trẻ đã trình bày với bạn.

Trong khi xác định vấn đề, hãy tìm kiếm những ví dụ cụ thể. Hãy sẵn lòng lắng nghe câu chuyện chi tiết, cụ thể của thân chủ. Việc này sẽ giúp làm sáng tỏ vấn đề và chỉ khi vấn đề đã được xác định và làm rõ thì bạn và thân chủ mới có thể đi đến các can thiệp phù hợp và có hiệu quả.

Nếu có thể, hãy cố gắng giúp thân chủ nhìn nhận cụ thể các mục tiêu của chúng. Ví dụ, một mục tiêu trừu tượng như “cháu muốn sống hoà thuận với mẹ kế” có thể được làm rõ hơn: “Để sống hoà thuận với mẹ kế, cháu sẽ cố gắng hiểu ý kiến của mẹ và nghĩ trước khi phản ứng tiêu cực với những gì mẹ nói”. Nếu mục tiêu của thân chủ quá rộng và trừu tượng, chẳng hạn: “cháu sẽ hạnh phúc hơn” thân chủ sẽ có thể không đạt được, chúng sẽ chán nản và có xu hướng “từ bỏ” các mục tiêu đó.

Khi làm việc với trẻ em

- Hãy cho phép trẻ giao tiếp theo cách riêng của chúng và hãy sử dụng các kỹ năng diễn đạt lại; phản ánh cảm xúc, tóm lược thường xuyên để giúp trẻ xâu chuỗi lại câu chuyện của chúng.

- Hãy đặt câu hỏi rõ ràng, mạch lạc và không dùng ngôn ngữ trừu tượng.

- Luôn tập trung vào những mặt mạnh của trẻ và giúp trẻ nhận ra rằng trẻ có thể vượt qua khó khăn trước mắt bằng chính thể mạnh của mình.

Giai đoạn 3: Xác định mục tiêu, xây dựng kế hoạch

Mục tiêu của giai đoạn 3 là giúp trẻ xác định một định hướng thiết thực cho cuộc sống của chúng. Nếu cuộc tham vấn không có mục tiêu hay định hướng, bạn và thân chủ sẽ cảm thấy “vu vơ” và lúng túng đối với các mục đích trong tham vấn. Trong giai đoạn này hãy hỏi trẻ: “Cháu muốn điều gì xảy ra?” hoặc “Nếu mọi chuyện xảy ra như cháu muốn thì sẽ thế nào?”.

Nếu bạn làm việc với thân chủ là trẻ em, hãy để trẻ khám phá thế giới ý tưởng của chúng và bày tỏ những mơ mộng và ước muốn của chúng mà không uốn nắn các em hoặc nói rằng trẻ làm như thế là “sai”. Trẻ em thường bày tỏ những mục tiêu không thể làm được (ví dụ, trẻ muốn bố mẹ đã ly hôn quay trở lại với nhau). Hãy chấp nhận những mục tiêu này của trẻ (sử dụng sự thấu cảm) nhưng hãy giúp trẻ tập trung hơn vào những mục tiêu cụ thể mà các em có thể bắt đầu ngay ở thời điểm hiện tại. Ví dụ, nếu một trẻ thường chán nản và gặp rắc rối với bạn bè, hãy khuyến khích em chơi bóng rổ với một nhóm trẻ khác ngay khi bắt đầu có cảm xúc đó.

Như thường lệ, các kỹ năng giao tiếp bằng lời được sử dụng chủ yếu để khai thác mục tiêu và hiểu được những suy nghĩ, cảm xúc đang chế ngự thân chủ.

Xác định mục tiêu có vai trò quan trọng trong việc định hướng thiết thực cho tham vấn. Nhưng để những mục tiêu có thể biến thành hiện thực, phải giúp thân chủ xây dựng được kế hoạch thực hiện. Kế hoạch càng cụ thể, rõ ràng thân chủ sẽ dễ dàng thực hiện. Thân chủ sẽ xây dựng kế hoạch với sự giúp đỡ của nhà tham vấn.

Giai đoạn 4: Tìm kiếm các giải pháp thay thế

Khi vấn đề và mục tiêu đã được làm sáng tỏ, nhà tham vấn và thân chủ bắt đầu nghĩ nhanh các giải pháp. Nhà tham vấn có thể đặt câu hỏi: “Theo anh/ chị có bao nhiêu cách khác nhau để giải quyết vấn đề này?”. Nếu có thể:

- Hãy chia vấn đề thành các bước nhỏ, có thể thực hiện được.

- Xác định rõ những điều cụ thể thân chủ có thể thực hiện để cải thiện tình hình của họ.

- Đặt thứ tự ưu tiên cho các giải pháp khả thi cùng với thân chủ.

- Trong giai đoạn này, nhà tham vấn và thân chủ xác định các góc độ khác nhau để từ đó giải quyết vấn đề. Cố gắng giúp thân chủ chia nhỏ những vấn đề “có quy mô lớn” thành các bước nhỏ, dễ xử lý hơn (Ví dụ, khi làm việc với thân chủ “chán nản” bạn và thân chủ nên cố gắng xác định các nguyên nhân cụ thể của vấn đề và giúp thân chủ vạch ra các cách khác nhau để giải quyết từng nguyên nhân một).

Thường xuyên đề trách nhiệm giải quyết vấn đề cho thân chủ. Một phần vai trò của bạn là giúp đỡ thân chủ hình thành và cải thiện kỹ năng giải quyết vấn đề mà chúng có thể sử dụng trong suốt phần đời còn lại. Nếu thân chủ bỏ qua những khả năng hoặc lựa chọn rõ rệt trong khi động não để tìm ra giải pháp, gợi ý những lựa chọn khác phù hợp nhưng hãy luôn lắng nghe và ghi nhận những giải pháp của thân chủ trước. Ví dụ: “Hà, cháu vừa đưa ra một số ý kiến về giải quyết vấn đề này như thế nào. Cô đang băn khoăn nếu cháu có thể nghĩ xem...”.

Thân chủ thường đòi hỏi các lời khuyên hoặc giải pháp của bạn cho việc chúng nên làm gì tiếp theo. Đây có thể là cách rũ bỏ trách nhiệm về các lựa chọn của mình. Trong những trường hợp đó, việc bạn khuyến khích thân chủ tự nghĩ các giải pháp cho chúng thì sẽ tốt hơn. Sau đó nếu thấy thân chủ bị áp lực bởi tình huống này (thấu cảm) có thể nói: “Cô nghĩ nếu cháu có thể chia sẻ với cô những giải pháp khả thi theo ý kiến của cháu thì chúng ta cùng xem xét”. Những câu như vậy sẽ làm cho thân chủ thấy được rằng bạn tôn trọng trẻ, tin tưởng vào khả năng vượt qua khó khăn của chính chúng. Sự khích lệ của bạn sẽ giúp thân chủ tin tưởng vào bản thân mình hơn.

Giai đoạn 5: Đánh giá và kết thúc tham vấn

Nhiều thân chủ đến tham vấn và rồi chẳng làm gì để thay đổi hành vi của họ (vẫn giữ nguyên cách trước đó). Trong giai đoạn này, nhà tham vấn giảm thiểu cơ hội cho hành vi này bằng cách đảm bảo rằng thân chủ có những mục tiêu cụ thể để theo đuổi. Nhà tham vấn cũng xác định rõ những khó khăn hoặc lo lắng có thể xảy ra khi thực hiện những thay đổi nhằm giải quyết vấn đề.

Trong giai đoạn này, việc xác định mục tiêu cụ thể cho mỗi lần tham vấn với thân chủ là rất có hiệu quả. (Ví dụ, khích lệ thân chủ hạn chế hút thuốc xuống 2 điếu 1 ngày từ lần tham vấn này cho đến lần tham vấn tới. Ghi nhớ rằng từng bước nhỏ một để đi đến mục tiêu lớn thì có thể thực hiện được và thiết thực hơn). Những sự thay đổi

không thể diễn ra sau một đêm. hãy kiên nhẫn. Khi thân chủ có khả năng theo đuổi mục đích đặt ra hãy khen ngợi họ. Giai đoạn này thường dễ bị bỏ qua trong mô hình nhưng nó thực sự quan trọng để đảm bảo thành công lâu dài của tham vấn.

MÔ HÌNH THAM VẤN 5 GIAI ĐOẠN

Các giai đoạn	Chức năng và mục đích của từng giai đoạn	Các vấn đề khi tham vấn với thân chủ
1. Thiết lập quan hệ “xin chào...”	Nhằm xây dựng mối quan hệ hợp tác khi làm việc với thân chủ và giúp thân chủ thoải mái khi làm việc với nhà tham vấn. Giải thích với thân chủ những gì xảy ra trong cuộc tham vấn để giúp cuộc nói chuyện tập trung và diễn ra theo dự kiến.	Đối với một số thân chủ, việc xây dựng một mối quan hệ tốt và lòng tin có thể mất một thời gian dài. Hãy kiên trì Việc tạo dựng mối quan hệ với thân chủ nên thực hiện theo cách riêng của bạn. Một nụ cười hoặc chơi trò chơi với những trẻ còn bé thường là cách hữu ích khiến thân chủ thấy thoải mái.
2. Thu thập thông tin. Xác định vấn đề. “Mối quan tâm của anh/chị là gì?”	Để khám phá những vấn đề, cảm xúc và mối quan tâm của thân chủ. Mục đích chủ yếu là xác định một cách rõ ràng về các vấn đề để tránh sa vào những chủ đề không có mục đích và giúp bạn xác định mục đích và định hướng cụ thể cho cuộc phỏng vấn. Trong giai đoạn này, nhà tham vấn nên khẳng định rõ ràng các thế mạnh, tích cực của thân chủ.	Thân chủ thường nói những đoạn ngắn, ngẫu nhiên và cụ thể. Hãy để thân chủ nói theo cách và ngôn ngữ riêng của họ, còn bạn thì diễn đạt lại, phản ánh cảm xúc và tổng hợp một cách thường xuyên. với một thân chủ ít nói, những câu hỏi đóng là quan trọng nhưng hãy đảm bảo là bạn không “dẫn dắt” thân chủ. Hãy dùng các câu hỏi và khái niệm cụ thể tránh những câu hỏi và khái niệm trừu tượng.
3. Xác định mục tiêu, kế hoạch thực hiện. “Anh/chị muốn điều gì xảy ra?”	Nhằm xác định được một giải pháp “lý tưởng” theo mong muốn của thân chủ. Ví dụ: trẻ đó sẽ ở đâu? Mọi chuyện sẽ ra sao nếu “vấn đề” được giải quyết? Trong giai đoạn này điều rất quan trọng là nhà tham vấn xác định xem thân chủ muốn thay đổi cuộc sống của chúng như thế nào. Mục đích và phương hướng của thân chủ và nhà tham vấn cần phải hài hoà, hợp lý và trẻ nên đóng vai trò chủ đạo trong việc thiết lập những mục tiêu và kế hoạch hành động để đạt mục tiêu.	Mỗi thân chủ là duy nhất. Một số thân chủ có thể muốn bắt đầu từ giai đoạn này, một số khác có thể không biết bản thân mình muốn gì và có thể yêu cầu được giúp đỡ để xác định mục tiêu của chúng. Hãy hỏi thân chủ “Anh /chị muốn điều gì sẽ xảy ra?”. “Nếu có 3 điều ước, cháu sẽ ước gì?” Giúp thân chủ xây dựng kế hoạch hành động để biến những mục tiêu thành hiện thực.
4. Tìm	Tìm kiếm các giải pháp cho vấn đề	Cần phải nhận thức rằng thân

kiểm giải pháp thay thế “anh/ chị định làm gì cho vấn đề này?”	của thân chủ. Điều này có thể bao gồm sự giải quyết vấn đề một cách sáng tạo. NTV cùng với thân chủ đưa ra càng nhiều giải pháp lựa chọn càng tốt.	chủ có những quyết định riêng. Điều mà bạn cho là quyết định “đúng đắn” có thể không đúng đối với người khác. Nói chung hãy lắng nghe và để thân chủ dẫn dắt quá trình. Hãy luôn thông cảm. Chia vấn đề của thân chủ thành những vấn đề nhỏ hơn và có thể quản lý được là rất hữu ích. Giúp thân chủ hình dung về tương lai và các kết quả của các lựa chọn thay thế có thể có ích cho quá trình tham vấn.
5. Đánh giá và kết thúc tham vấn. “anh/ chị sẽ thực hiện điều đó chứ?”	Nhiều thân chủ tham gia quá trình tham vấn nhưng sẽ không làm gì để thay đổi hành vi của mình sau cuộc nói chuyện. Chúng vẫn tiếp tục “tắc” tại đúng chỗ cũ. Hãy đảm bảo rằng có những mục tiêu cụ thể, rõ ràng để theo đuổi.	Không kết thúc buổi tham vấn mà không giúp thân chủ vạch ra mục tiêu cụ thể cần đạt được cho lần tham vấn tới (Ví dụ: “Lần tới chúng ta gặp nhau, cháu đã viết cho mẹ cháu một bức thư để nói với mẹ rằng cháu cảm thấy như thế nào về người chồng mới của mẹ nhé!”).

1.4. Những kỹ năng tham vấn cơ bản

1.4.1. Nhóm kỹ năng xây dựng mối quan hệ với học sinh

** Mục đích, yêu cầu của mối quan hệ với học sinh trong tư vấn*

Mối quan hệ với học sinh trong tư vấn có ý nghĩa quan trọng, là tiền đề cho sự hình thành tư vấn cho học sinh, là yếu tố tạo nên sự gắn bó lâu dài của học sinh với giáo viên và tạo ra môi trường giao tiếp chuẩn mực. Xây dựng mối quan hệ tư vấn với học sinh của giáo viên hướng tới các mục tiêu sau đây:

- Tạo ra mối quan hệ tốt đẹp giữa giáo viên và học sinh.
- Tạo ra mối quan hệ tôn trọng lợi ích cộng đồng, sự tuân thủ pháp luật.

Để đạt được mục tiêu trên, mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh phải đáp ứng các yêu cầu sau:

- Mối quan hệ trong tư vấn của giáo viên cho học sinh phải cởi mở, chân thành.

Đây là điều kiện làm cho học sinh tích cực hợp tác với giáo viên, sẵn sàng cung cấp và chia sẻ với giáo viên ngay cả những điều kín đáo nhất. Điều này có ý nghĩa cho việc tìm hiểu thông tin về sự việc. Đồng thời tạo ra cho học sinh sự tự tin vào bản thân để lựa chọn và quyết định cho mình cách thức giải quyết vấn đề.

- Mỗi quan hệ tư vấn của giáo viên và học sinh phải là mối quan hệ tin cậy. Niềm tin sẽ tạo cho học sinh tâm thế tích cực hợp tác, đón nhận lời khuyên của giáo viên, và đồng thời tạo ra tình cảm tốt đẹp, mối quan hệ lâu dài, gắn bó với giáo viên với vai trò là nhà tư vấn.

- Mối quan hệ tư vấn giữa giáo viên và học sinh phải là mối quan hệ chuẩn mực. Đây không chỉ là cốt lõi làm nên uy tín của giáo viên- nhà tham vấn, tạo ra niềm tin đối với học sinh, mà còn là điều kiện đảm bảo cho sự tuân thủ pháp luật và tôn trọng các chuẩn mực xã hội trong tư vấn cho học sinh tại nhà trường.

** Khái niệm kỹ năng xây dựng mối quan hệ với học sinh*

Dựa trên phân tích và tổng quan các nghiên cứu về kỹ năng tư vấn cho học sinh của giáo viên, chúng tôi quan niệm:

Kỹ năng xây dựng mối quan hệ với học sinh trong tư vấn của giáo viên là sự vận dụng các kiến thức, kinh nghiệm của hoạt động tư vấn chuyên nghiệp để biểu hiện tôn trọng học sinh, biểu hiện sự trung thực và tận tâm với học sinh, nhằm tạo ra mối quan hệ cởi mở, tin cậy, trung thực với học sinh khi thực hiện tư vấn.

** Các kỹ năng xây dựng mối quan hệ với học sinh*

Kỹ năng xây dựng mối quan hệ với học sinh gồm một nhóm các kỹ năng thành phần, là: kỹ năng thể hiện tôn trọng học sinh, kỹ năng thể hiện sự trung thực với học sinh và kỹ năng thể hiện sự tận tâm với học sinh.

- *Kỹ năng thể hiện tôn trọng học sinh*, gồm các tiểu kỹ năng sau:

i, *Biết thể hiện coi trọng nhân cách của học sinh:*

+ *Biết thể hiện sự nồng nhiệt đón tiếp học sinh:* biết trang bị văn phòng tư vấn hiện đại, ấm cúng, lịch sự, ăn mặc lịch sự, đứng dậy bắt tay, nhìn vào mắt học sinh, chào hỏi nồng hậu, giọng nói đầm ấm, khi tiếp học sinh thì tư thế người hơi nghiêng về phía học sinh, tiễn học sinh ra tận cửa phòng.

+ *Biết thể hiện coi trọng và chấp nhận các giá trị riêng của học sinh:* quan tâm, ứng xử phù hợp với các giá trị và chuẩn mực của học sinh (văn hoá, giới tính, điều kiện gia đình, hoàn cảnh sống, vị thế xã hội...).

+ *Biết thể hiện coi trọng trình độ của học sinh:* tham khảo, lắng nghe ý kiến và bàn bạc với học sinh về cách giải quyết vấn đề.

ii, *Biết thể hiện tôn trọng quan điểm, quyết định của học sinh:*

+ *Biết đánh giá vấn đề từ quan điểm, chuẩn mực của học sinh.*

+ Biết thể hiện tôn trọng quyết định và sự lựa chọn của học sinh khi tới tư vấn tại trường học.

Cần chú ý rằng tôn trọng học sinh trong tư vấn phải có giới hạn. Giáo viên- nhà tham vấn tâm lý chỉ biểu thị sự tôn trọng những giá trị, chuẩn mực phù hợp với đạo đức và pháp luật. Sự chấp nhận vô điều kiện những giá trị của học sinh không những có nguy cơ dẫn đến thao túng những việc làm sai trái. Biết thể hiện một cách có giới hạn sự tôn trọng còn có tác dụng giáo dục hành vi ứng xử chuẩn mực ở học sinh.

Biết thể hiện tôn trọng sinh, giáo viên làm cho học sinh thấy được trân trọng, được đề cao, giúp họ nhận ra được những giá trị thực của bản thân. Điều này có tác dụng khích lệ học sinh tự tin vào bản thân, vào khả năng của họ để tự quyết định. Thể hiện tôn trọng học sinh, giáo viên tạo ra mối quan hệ cởi mở, chân thành và thân thiện với khách hàng, là điều kiện thuận lợi cho quá trình giải quyết vấn đề. Sự tôn trọng học sinh còn giúp giáo viên tham khảo được các ý kiến hữu ích từ học sinh, giúp giải quyết tốt vấn đề. Quan trọng hơn cả, sự tôn trọng sẽ làm hình thành ở học sinh thái độ tuân thủ pháp luật, quy định của nhà trường và tôn trọng chuẩn mực, lợi ích của cộng đồng. Bởi lẽ, khi một học sinh được tôn trọng và đề cao, thì họ luôn cố gắng xứng đáng với sự tôn trọng đó.

- *Kỹ năng thể hiện trung thực với học sinh*, bao gồm các tiêu kỹ năng:

- i, Biết thể hiện sự rõ ràng, nghiêm túc cung cấp dịch vụ tư vấn cho học sinh;
- ii, Biết thể hiện tôn trọng pháp luật khi thực hiện tư vấn ;
- iii, Biết thể hiện tôn trọng sự thật khách quan khi tư vấn;
- iiii, Biết sử dụng biểu cảm phi ngôn ngữ, ngôn ngữ thể hiện sự trung thực:

Trung thực thể hiện đạo đức và nhân cách của luật sư, tạo ra uy tín, niềm tin cho học sinh. Biết thể hiện sự trung thực với học sinh, giáo viên – nhà tư vấn ảnh hưởng tích cực đến họ, làm hình thành ở họ thái độ trung thực, tôn trọng sự thật khi giải quyết sự việc, hình thành thái độ tuân thủ pháp luật và tôn trọng chuẩn mực xã hội. Có thể thấy, biểu hiện sự trung thực là một kỹ năng quan trọng để xây dựng mối quan hệ tin cậy, chuẩn mực, tôn trọng sự thật và tuân thủ pháp luật và quy định của nhà trường.

- *Kỹ năng thể hiện sự tận tâm với khách hàng* bao gồm các nội dung:

+ Biết thể hiện luôn sẵn sàng phục vụ học sinh: tắt điện thoại di động, không giải quyết việc khác khi tiếp học sinh, không từ chối học sinh quen vì lý do bận hoặc

không có thời gian, sẵn sàng nhận điện thoại của học sinh, kiên nhẫn lắng nghe với một thái độ chia sẻ và chân thành.

+ Biết thể hiện trách nhiệm trước công việc của học sinh: không tư vấn khi chưa kiểm tra tính chính xác và căn cứ pháp lý của thông tin, khi chưa chắc chắn hoặc chưa tin tưởng vào giải pháp thì không trả lời học sinh, không để học sinh phải thúc giục về vấn đề của họ, chủ động cung cấp các thông tin cần thiết cho học sinh, tường tận công việc của học sinh.

+ Biết thể hiện ý thức bảo vệ lợi ích của học sinh: từ chối cung cấp dịch vụ ảnh hưởng xấu đến lợi ích của học sinh, bảo mật thông tin.

+ Biết thể hiện đồng cảm với khó khăn của học sinh: thể hiện thông cảm với khó khăn của họ, điều chỉnh giọng nói, biểu cảm phù hợp với tâm lý của học sinh, giới thiệu những địa chỉ tin cậy để giúp học sinh, giải quyết vấn đề.

Bằng các nhóm kỹ năng trên, giáo viên-nhà tư vấn tâm lý thể hiện được sự tận tâm và thái độ trách nhiệm trước công việc của học sinh, sẵn sàng trợ giúp khi học sinh, cần đến. Những biểu hiện này làm cho học sinh, thấy họ được phục vụ hết lòng, được chia sẻ, cảm thông và được trung thành tuyệt đối, giáo viên – nhà tư vấn không vì chạy theo lợi nhuận mà gây phương hại cho lợi ích của học sinh. Điều này làm hình thành ở học sinh, niềm tin, lòng biết ơn và tình cảm gắn bó lâu dài với nhà tư vấn.

Những phân tích trên cho thấy, nhóm kỹ năng xây dựng mối quan hệ tư vấn của giáo viên với học sinh khá đa dạng và phức tạp, thể hiện qua các kỹ năng tôn trọng học sinh, kỹ năng thể hiện sự trung thực và tận tâm với học sinh. Sự vận dụng kỹ năng không chỉ đòi hỏi tri thức kinh nghiệm nghề nghiệp mà còn cả thái độ khiêm tốn, coi trọng khách hàng, thái độ đạo đức nghề nghiệp của giáo viên khi thực hiện tư vấn cho học sinh. Có được những kỹ năng này, giáo viên tạo ra mối quan hệ tin cậy, tình cảm tốt đẹp với khách hàng và làm hình thành ở họ thái độ tuân thủ pháp luật, tôn trọng các chuẩn mực xã hội và quy định của nhà trường.

1.4.2.Nhóm kỹ năng thu thập thông tin trong tư vấn cho học sinh

**** Mục đích và yêu cầu của thu thập thông tin trong tư vấn cho học sinh***

Thu thập thông tin là một khâu quan trọng, tạo cơ sở cho việc giải quyết vấn đề của học sinh. Nhà tư vấn chỉ đưa ra được quyết định sáng suốt khi họ có được đầy đủ và chính xác những thông tin cần thiết. Mục đích của thu thập thông tin trong tư vấn của giáo viên – nhà tư vấn gồm:

- Thu thập các thông tin để tìm hiểu bản chất sự việc cần tư vấn.

- Thu thập thông tin để hiểu được mong muốn và yêu cầu của học sinh.
- Thu thập các thông tin làm cơ sở để giải quyết vấn đề của học sinh.
- Tham khảo thông tin, kiến thức hỗ trợ cho giải quyết vấn đề.

Thu thập thông tin trong tư vấn cho học sinh phải đảm bảo các yêu cầu sau:

- Thông tin trong tư vấn phải đảm bảo được tính toàn diện và tính đầy đủ, bao gồm những thông tin về sự việc và những thông tin có liên quan đến sự việc. Tính đầy đủ, toàn diện của thông tin giúp nhận thức vấn đề toàn diện, tạo ra đầy đủ căn cứ cần thiết cho việc giải quyết vấn đề của học sinh.

- Thông tin trong tư vấn phải đảm bảo được tính khách quan và tính có căn cứ pháp lý. Thông tin thu được phải phản ánh đúng bản chất của sự việc, phải được chứng minh tính hợp pháp thông qua văn bản và tài liệu có liên quan. Nếu không đáp ứng được yêu cầu này thì giải pháp trong tư vấn chẳng những không giúp học sinh thực hiện được mong muốn của họ, mà còn có thể gây ra hậu quả không đáng có vì không đúng pháp luật và quy định của nhà trường.

** Khái niệm kỹ năng thu thập thông tin của nhà tư vấn trong tư vấn cho học sinh*

Thu thập thông tin của nhà tư vấn trong tư vấn cho học sinh là một kỹ năng quan trọng và phức tạp, được thực hiện bằng tập hợp nhiều thao tác. Tổng hợp các nghiên cứu về vấn đề này, chúng tôi đưa ra định nghĩa về kỹ năng thu thập thông tin của nhà tư vấn trong tư vấn cho học sinh như sau:

Kỹ năng thu thập thông tin của nhà tư vấn trong tư vấn cho học sinh là sự vận dụng kinh nghiệm, kiến thức của hoạt động tư vấn cho học sinh chuyên nghiệp vào việc đặt câu hỏi, lắng nghe và huy động các nguồn thông tin, tài liệu nhằm có các thông tin cần thiết cho việc giải quyết vấn đề được yêu cầu tư vấn.

Như vậy, trong nội hàm của kỹ năng thu thập thông tin gồm nhóm các kỹ năng: đặt câu hỏi, lắng nghe khách hàng, huy động các nguồn thông tin, tài liệu.

** Các kỹ năng thu thập thông tin trong tư vấn cho học sinh*

- *Kỹ năng đặt câu hỏi*

Đặt câu hỏi là việc đưa ra các thông điệp nhất định tác động đến người khác để họ cung cấp những thông tin cần thiết. Đặt câu hỏi giúp điều khiển quá trình cung cấp thông tin của học sinh một cách có tổ chức. Một câu hỏi tốt là câu hỏi kích thích được tư duy của đối tượng và tìm kiếm được những thông tin mà nhà tư vấn quan tâm. Kỹ năng đặt câu hỏi bao gồm những nội dung sau:

i, Kỹ năng xác định đầy đủ nội dung hỏi, bao gồm những tiêu kỹ năng:

+ Biết làm sáng tỏ diễn biến và bản chất sự việc, gồm: nội dung của sự việc (tư cách chủ thể, nội dung, diễn biến sự việc, thời điểm, địa điểm của sự việc) và các nội dung có liên quan (các công việc khác, các mối quan hệ, tình hình hoạt động của học sinh...).

+ Biết làm rõ yêu cầu, mong muốn của học sinh.

ii, Kỹ năng sử dụng các loại câu hỏi hợp lý, bao gồm:

+ Biết sử dụng câu hỏi để tổ chức tư duy của học sinh: đặt câu hỏi để hiểu toàn bộ vấn đề, để hiểu thông tin chi tiết và cụ thể; sử dụng kết hợp hợp lý câu hỏi mở và câu hỏi đóng (khi cần thu thập nhiều thông tin, hiểu khái quát vấn đề thì sử dụng câu hỏi mở, là câu hỏi gợi ra câu trả lời theo bất kỳ độ dài nào. Khi cần thu được thông tin chính xác, cụ thể thì sử dụng câu hỏi đóng, là câu hỏi gợi ra câu trả lời "có" hoặc "không" hoặc một từ cụ thể).

+ Biết sử dụng câu hỏi để điều khiển giao tiếp trong thu thập thông tin: đặt câu hỏi để trả lời khi bắt đầu chủ đề để tạo sự tự tin cho người trả lời, câu hỏi đóng để hướng người trả lời tập trung vào nội dung chính khi họ trả lời quá chung chung, lan man hoặc đưa chủ đề đi quá xa. Sử dụng đa dạng câu hỏi để tiếp xúc, để đề nghị, để hăm thách, để tóm lược và chính xác vấn đề hoặc để kết thúc vấn đề.

iii, Kỹ năng sử dụng ngôn ngữ và biểu cảm phi ngôn ngữ bao gồm:

+ Biết sử dụng ngôn ngữ để đặt câu hỏi: ngôn ngữ xúc tích, rõ ràng, không thể hiện quan điểm chủ quan của nhà tư vấn khi đặt câu hỏi, thay đổi nhịp điệu, ngữ điệu, ngắt giọng, nhấn mạnh từ để gây chú ý đến nội dung trọng tâm của câu hỏi, đặc biệt là các câu hỏi dài.

+ Biết biểu cảm phi ngôn ngữ: nét mặt mỉm cười hoặc thư giãn, nhìn vào mắt học sinh từ 5 giây đến 10 giây, tư thế người hơi nghiêng về phía người trả lời để bày tỏ sự quan tâm chờ đợi câu trả lời, dùng tay minh họa cho câu hỏi để giúp học sinh tiếp nhận chính xác nội dung hỏi.

Kỹ năng sử dụng biểu cảm phi ngôn ngữ và ngôn ngữ được sử dụng như là công cụ tương tác thông tin, giúp cho nhà tư vấn truyền đạt thông điệp của câu hỏi chính xác, đồng thời, khích lệ học sinh tiếp nhận câu hỏi và trả lời.

-Kỹ thuật đặt câu hỏi:

Các câu hỏi rất cần thiết để bắt đầu cuộc thảo luận với một người hoặc một nhóm. Trong tham vấn, việc đặt ra các câu hỏi để thân chủ trả lời một cách tự nhiên,

thoải mái và chia sẻ thông tin với nhà tham vấn là rất quan trọng. Sử dụng câu hỏi đúng giúp nhà tham vấn tránh được việc hỏi quá nhiều câu hỏi và cho phép nhà tham vấn khai thác được nhiều thông tin hơn trong thời gian cho phép. Nếu nhà tham vấn hỏi dồn dập các câu hỏi, nhà tham vấn sẽ trở thành một “người chất vấn”, điều này có thể khiến thân chủ không thoải mái và phản ứng lại bằng cách im lặng.

Sử dụng các câu hỏi để gợi mở cho một người chia sẻ những trải nghiệm cảm xúc bằng lời. Ví dụ, “Anh/ chị cảm thấy thế nào?”, “Anh/ chị cảm thấy gì khi nói về chuyện đó?”, “Anh/ chị cảm thấy thế nào khi chuyện đó xảy ra?”.

Câu hỏi mở

Các câu hỏi mở thường là những câu hỏi có hiệu quả nhất trong tham vấn bởi vì chúng hướng cho thân chủ trả lời một cách chi tiết và đầy đủ hơn. Những câu trả lời này sẽ cung cấp cho nhà tham vấn nhiều thông tin hơn để từ đó tiếp cận hoàn cảnh của thân chủ. Các câu hỏi này thường bắt đầu với những từ “cái gì”, “thế nào”, “ở đâu”, “tại sao”, “có thể”, “sẽ”.

- Anh/ chị sử dụng ma túy trong những tình huống nào? (ví dụ: nơi nào, với ai, hoạt động gì, thời gian cụ thể, hoặc vào ngày nào).

- Lý do khiến anh/ chị sử dụng là gì? (ví dụ: khi anh/ chị đang ở trong một mối quan hệ xã hội, khi anh/ chị có một ngày đầy căng thẳng, đang gặp phải vấn đề khó khăn, khi muốn cảm thấy hưng phấn hoặc tràn đầy sinh lực).

- Anh/ chị có thể cho một ví dụ cụ thể không? (ví dụ: một câu chuyện về tái nghiện).

- Anh/ chị có nhớ suy nghĩ và cảm giác của mình lúc đó không? (ví dụ: căng thẳng, chán nản, trầm cảm, kiệt quệ, giận dữ).

***Một số dạng câu hỏi**

- Những câu hỏi tìm thông tin chung về thân chủ

+ Những câu hỏi nâng cao sự nhận thức của thân chủ

- "Hiện giờ em cảm thấy tình cảm đối với mẹ như thế nào"

- "Em có thể nói cho cô biết hiện giờ em đang có suy nghĩ như thế nào?"

- "Em có thể giải thích vì sao em khóc không?"

Những câu hỏi vòng vo:

"Cô không hiểu anh của em nghĩ gì khi mẹ mắng em ?"

"Nếu bố em ở đây ông ấy sẽ nói ?"

Những câu hỏi chuyển tiếp :

"Em đã nói nhiều về chuyện mẹ em nghĩ như thế nào. Cô không biết bố của em nghĩ gì?".

+*Những câu hỏi bậc thầy:*

"Hãy tưởng trong một phút em là bậc thầy và ra lời khuyên cho một người nào đó giống như em .Em sẽ cho những lời khuyên như thế nào ?".

Những câu hỏi về phép lạ

- "Nếu một phép lạ xảy ra và các vấn đề của em được giải quyết thì em sẽ hành động như thế ?".

- "Nếu sự việc đổi thay như mong ước thì cuộc sống sẽ ra sao?".

-*Câu hỏi đóng:*

Các câu hỏi đóng, nói chung là kém hiệu quả hơn, nhưng đôi khi nó cũng cần thiết để giúp nhà tham vấn thu được những thông tin nhanh và cụ thể, đưa lại sự rõ ràng, mạch lạc, giúp thân chủ tập trung vào chủ đề của cuộc nói chuyện, hoặc kết thúc những cuộc thảo luận dài dòng hoặc tản mạn.

Các câu hỏi đóng thường bắt đầu với những từ “có phải”, “có... không” “đã” và được trả lời “có” hoặc “không”. Mặt hạn chế của loại câu hỏi này là chúng không cho phép thân chủ giải bày về tiến triển của sự việc, và trách nhiệm tiếp tục cuộc nói chuyện thuộc về nhà tham vấn.

Loại câu hỏi này thường xác định cho thân chủ biết nhà tham vấn đang muốn nghe thông tin gì... Ví dụ, khi nhà tham vấn hỏi thân chủ, “Anh/ chị cảm thấy rất tồi tệ có phải không?” hoặc “Anh/ chị không thất vọng chứ?” làm cho thân chủ hiểu rằng họ “nên” nghĩ, cảm xúc và xử sự như thế nào

Thông thường, các câu hỏi mở có hiệu quả hơn trong việc xác định vấn đề của thân chủ và khai thác các giải pháp.

-*Đặc trưng của các câu hỏi mở và đóng:*

+ *Các câu hỏi mở giúp chúng ta bắt đầu cuộc tham vấn*

Với những thân chủ cởi mở thì câu hỏi mở tạo điều kiện cho cuộc thảo luận thoải mái và thân chủ có nhiều thời gian để nói.

Một số ví dụ:

+ “Anh/ chị muốn nói gì ngày hôm nay?”.

+ Anh/ chị có thể nói cho tôi nghe điều gì khiến anh/ chị muốn gặp tôi không?”.

+ Mọi việc thế nào sau lần chúng ta nói chuyện với nhau trước đây?”.

+ Lần trước chúng ta gặp nhau đã nói về việc làm thế nào để anh/ chị vượt qua được cơn thèm thuốc. Sau đó mọi chuyện thế nào?”.

Ba câu hỏi mở đầu tiên đưa ra vấn đề cần xem xét, ở đó thân chủ có thể nói bất cứ điều gì. Câu hỏi cuối cùng là câu hỏi mở nhưng đưa ra một số trọng tâm cho câu chuyện. Trọng tâm này được xây dựng trên các tư liệu đã thảo luận trước đó.

+ *Các câu hỏi mở làm cho cuộc tham vấn trở nên cụ thể và phong phú*

Đôi khi nhà tham vấn thường đặt ra một hoặc hai câu hỏi và bản thân không biết tiếp theo phải làm gì, ngay cả những nhà tham vấn dày dặn kinh nghiệm đôi khi cũng vậy. Một câu hỏi mở về chủ đề thân chủ đặt ra trước đó sẽ giúp cho cuộc nói chuyện được tiếp tục:

+ “Anh/ chị có thể nói thêm cho tôi nghe về chuyện đó được không?”

+ “Anh/ chị cảm thấy thế nào khi đã cắt được cơn nghiện?”.

+ “Theo những gì anh/ chị kể, thì anh/ chị thấy biện pháp tốt nhất để giải quyết vấn đề là gì?”.

+ *Các câu hỏi khai thác các dẫn chứng cụ thể về thế giới của thân chủ*

Dạng câu hỏi mở được sử dụng một cách có hiệu quả trong hầu hết các tình huống tham vấn là câu hỏi nhằm đạt được tính cụ thể, chi tiết về tình huống của trẻ. Câu hỏi: “Anh có thể cho tôi một ví dụ cụ thể không?” là một câu hỏi mở có hiệu quả nhất và dễ dàng nhất.

+ *Các câu hỏi rất quan trọng trong khi chẩn đoán và đánh giá về một vấn đề*

Hàng loạt các câu hỏi ai? Cái gì? Khi nào? Ở đâu? Như thế nào? và Tại sao? cung cấp cho người phỏng vấn một hệ thống thông tin nhằm giúp thân chủ hiểu rõ, cụ thể hơn về vấn đề của chúng bất cứ lúc nào trong cuộc tham vấn.

+ *Từ đầu tiên của câu hỏi mở quyết định một phần cách trả lời của trẻ*

Nói chung, việc sử dụng các từ mở đầu trong các câu hỏi sẽ mang lại các kết quả có thể dự đoán được.

Câu hỏi: “Cái gì” thường dẫn đến sự kiện về:

+ Điều gì đã xảy ra?

+ Cháu sẽ làm gì?

Câu hỏi “Như thế nào” thường dẫn đến một cuộc tranh luận về tiến trình hay hậu quả hoặc về cảm xúc.

+ Điều đó có thể được giải thích như thế nào?

+ Anh / chị cảm thấy thế nào về điều đó?

Câu hỏi “Tại sao” thường xuyên dẫn đến các cuộc tranh luận về lý do

+ Tại sao cháu lại để điều đó xảy ra?

+ Tại sao anh/ chị lại nghĩ như thế?

Các câu hỏi “Có thể” thường được xem là một câu hỏi mở, mở nhất và chứa đựng một số lợi thế của các câu hỏi đóng mà trong đó trẻ có thể nói một cách tự do rằng “Không, cháu không muốn nói về chuyện đó”. Câu hỏi “Có thể” phản ánh một mức độ kiểm soát thấp hơn các câu hỏi khác.

+ Chị có thể nói về tình trạng sức khỏe của mình cho tôi nghe được không?

+ Anh có thể đưa ra một ví dụ cụ thể được không?

+ Cháu có thể nói cho cô hôm nay cháu muốn nói về điều gì không?

+ *Những lưu ý khi sử dụng câu hỏi*

Trong khi câu hỏi chứa đựng những giá trị to lớn thì chúng ta cũng phải luôn cân nhắc đến những vấn đề của chúng. Một số vấn đề cụ thể đó là:

Hỏi tới tấp, tra hỏi: Quá nhiều câu hỏi sẽ đẩy người ta vào thế tự vệ, đồng thời cũng tạo cho người phỏng vấn quá nhiều sự kiểm soát.

Hỏi nhiều câu hỏi một lúc: Người phỏng vấn có thể sẽ làm thân chủ lẫn lộn bằng cách cùng một lúc tung ra nhiều câu hỏi. Đây thực chất cũng là một dạng của hỏi tới tấp, mặc dù có lúc nó cũng có ích đối với những thân chủ ít nói.

Các câu hỏi có chức năng như những lời khẳng định: Một số người phỏng vấn có thể sử dụng các câu hỏi với quan điểm của chính họ, như “Cháu không nghĩ được là cai nghiện sẽ giúp ích cho cháu rất nhiều hay sao?”. Một quy tắc rất quan trọng là, nếu anh/ chị đưa ra một lời khẳng định thì không nên sử dụng dạng câu hỏi.

Câu hỏi “tại sao”: Hầu hết chúng ta đã từng đặt câu hỏi “Tại sao cháu lại làm như thế” với thân chủ. Đặc biệt trong tham vấn, câu hỏi “tại sao” thường đặt người ta vào thế tự vệ và có thể tạo nên sự không thoải mái.

Các câu hỏi và sự kiểm soát: Hãy ghi nhớ rằng, người đặt ra các câu hỏi thường nắm quyền kiểm soát cuộc phỏng vấn. Người đó sẽ quyết định ai sẽ nói về cái gì, bao giờ thì bắt đầu nói và sẽ thực hiện nói chuyện dưới hoàn cảnh như thế nào. Có những lúc câu hỏi dạng này rất có ích khi cần kiểm soát những trường hợp khó kiểm soát và đưa ra định hướng. Tuy nhiên, người phỏng vấn có thể sử dụng các câu hỏi kiểu này một cách không công bằng nhằm phục vụ cho mục đích của mình hơn là cho trẻ.

+ *Các câu hỏi có thể được sử dụng để điều chỉnh và tạo thuận lợi cho nhịp độ của cuộc tham vấn*

Các câu hỏi được sử dụng một cách có hiệu quả sẽ giúp nhà tham vấn đi đúng hướng của cuộc nói chuyện. Nếu thân chủ phát hiện ra rằng mình đang tiết lộ quá nhiều điều và nhà tham vấn cảm nhận được sự bất an của thân chủ, lúc này nhà tham vấn nên sử dụng các câu hỏi đóng để có thể giúp thân chủ giảm tốc độ và bình tĩnh trở lại. Tương tự, các câu hỏi mở có thể giúp thân chủ cởi mở và tiết lộ các vấn đề một cách cụ thể và sâu sắc hơn. Việc sử dụng các câu hỏi một cách khôn khéo và có dụng ý có thể hỗ trợ để tạo nên một cuộc tham vấn đáp ứng các nhu cầu và ước muốn của thân chủ.

Như vậy, kỹ năng đặt câu hỏi là sự thực hiện tập hợp các thao tác phức tạp, đòi hỏi sự vận dụng kiến thức chuyên môn về pháp luật, kinh tế, xã hội, kinh nghiệm giải quyết vấn đề, các hiểu biết về tâm lý, học tập, các mối quan hệ xã hội, tình bạn, tình yêu, các khó khăn trong cuộc sống... Biết cách đặt câu hỏi, nhà tư vấn xác định được đầy đủ nội dung cần tìm hiểu, định hướng quá trình thu thập thông tin. Biết sử dụng câu hỏi hợp lý cho phép tổ chức quá trình tư duy của học sinh để tái hiện sự việc một cách tốt nhất: đi từ hình dung khái quát toàn bộ sự việc đến các tình tiết cụ thể của nó. Các câu hỏi còn được sử dụng như công cụ điều khiển giao tiếp: đi từ gợi mở vấn đề với vai trò chủ động của người trả lời đến những chi tiết cụ thể với sự tham gia tích cực của người hỏi, tạo ra không khí thoải mái, tránh gây căng thẳng cho học sinh khi thu thập thông tin.

- *Kỹ năng lắng nghe học sinh:*

Lắng nghe trong tư vấn cho học sinh của nhà tư vấn là quá trình tiếp nhận thông tin một cách có chủ ý và có mục đích. Lắng nghe là một kỹ thuật phức tạp gồm thu nhận, phân tích, đánh giá thông tin, ghi chép lại thông tin, quan sát tinh tế để hiểu được học sinh và đưa ra những phản hồi khi nghe học sinh trình bày. Kỹ năng lắng nghe học sinh gồm các nội dung sau:

+ Biết thu nhận, phân tích và đánh giá thông tin: kết hợp tri giác với tư duy, kinh nghiệm, hành vi để thu nhận, phân tích và đánh giá thông tin, hiểu bản chất pháp lý của sự việc, hiểu mong muốn và yêu cầu của học sinh; đánh giá tính chính xác, tính đầy đủ của thông tin, xác định thông tin nào là quan trọng, thông tin nào là hỗ trợ.

+ Biết ghi chép lại thông tin: ghi chép những thông tin về nội dung sự việc, thông tin có liên đới đến sự việc, thông tin về học sinh (đặc điểm tâm lý, thái độ đối với sự việc).

+ Biết quan sát tinh tế để hiểu tâm lý.

+ Biết phản hồi bằng hành vi và ngôn ngữ: nhìn vào mắt học sinh khi họ đang nói, người hơi nghiêng về phía học sinh, nét mặt diễn tả thích hợp với những gì học sinh đang nói, thể hiện thái độ cởi mở và mong muốn lắng nghe, sử dụng các phản ứng từ ngữ đơn giản như: "*à há!*", "*tôi hiểu!*", "*mm!*", "*hmm!*", "*đúng!*" và tương ứng với gập đầu để thể hiện sự tán đồng; diễn giải lại bằng ngôn ngữ những gì học sinh trình bày.

Lắng nghe trong tư vấn cho học sinh của nhà tư vấn hướng tới thu nhận và hiểu các thông tin cần thiết cho tư vấn. Vận dụng kỹ năng lắng nghe, luật sư không chỉ thu được thông tin về sự việc, hiểu yêu cầu của học sinh, mà còn quan sát để hiểu tâm lý của họ. Sự phản hồi khi lắng nghe còn là cách để luật sư thể hiện sự quan tâm, chú ý và sẵn sàng chia sẻ, đồng cảm với học sinh, qua đó khích lệ học sinh tích cực cung cấp thông tin và là cách để luật sư kiểm tra lại tính đúng đắn trong nhận thức của mình.

- *Kỹ năng huy động các nguồn thông tin, tài liệu*

Kỹ năng huy động các nguồn thông tin, tài liệu có liên quan đến vấn đề tư vấn bao gồm các nội dung sau:

+ Biết kiểm tra, xem xét các tài liệu có liên quan đến sự việc: yêu cầu học sinh cung cấp tài liệu, trưng cầu ý kiến của các nhà chuyên môn, của các cơ quan chức năng, xem xét thực trạng... so sánh, đối chiếu với các thông tin mà học sinh cung cấp để xác định tính đầy đủ và hợp pháp của thông tin, đánh giá lợi thế hay bất lợi của học sinh trong vấn đề của họ.

+ Biết tham khảo thông tin hỗ trợ: tham khảo ý kiến của các nhà chuyên môn, huy động kinh nghiệm, tri thức kinh tế, xã hội, giáo dục,...

Kỹ năng huy động các nguồn thông tin, tài liệu trong tư vấn giúp nhà tư vấn kiểm tra được tính chính xác, khách quan của thông tin, tạo ra các căn cứ, cơ sở để giải quyết vấn đề hiệu quả.

Phân tích các biểu hiện của nhóm kỹ năng thu thập thông tin trong tư vấn của nhà tư vấn cho thấy, kỹ năng này khá đa dạng và phức tạp, đòi hỏi sự vận dụng các kiến thức chuyên môn sâu sắc, am hiểu về xã hội, kinh tế và chính trị và kinh nghiệm hoạt động thực

tiền. Kỹ năng thu thập thông tin giúp nhà tư vấn có đầy đủ, chính xác và toàn diện thông tin để giải quyết vấn đề và tương tác với học sinh một cách hiệu quả.

1.4.3. Kỹ năng quan sát

Trong tham vấn kỹ năng quan sát góp phần vào việc đánh giá toàn bộ việc trình bày của thân chủ và cung cấp những thông tin chính xác. Kỹ năng quan sát là kỹ năng quan trọng khi làm việc với thân chủ, đặc biệt khi làm việc với người chưa thành niên. Hiểu được những bức thông điệp ngầm được chuyển tải không bằng lời có thể giúp nhà tham vấn hiểu được thân chủ đang suy nghĩ và cảm xúc như thế nào. Quan sát cần phải diễn ra liên tục, trong suốt quá trình tham vấn.

Kỹ năng quan sát là sự vận dụng tri thức, kinh nghiệm nghề nghiệp để thu thập các thông tin cần thiết trong quá trình tham vấn

Mục đích của kỹ năng quan sát: Quan sát nhằm đo lường và nhận định chính xác tâm trạng, tình cảm của thân chủ giúp quá trình tham vấn đạt hiệu quả hơn.

Các bước tiến hành kỹ năng quan sát:

- Xác định rõ mục đích, nội dung quan sát: Dáng vẻ tổng quát, hành vi, cách nói chuyện, ngôn ngữ được sử dụng, tâm trạng và cảm xúc, sự thống nhất giữa lời nói và biểu hiện của nét mặt, cử chỉ.

- Ghi nhớ/ghi chép lại nội dung quan sát

- Tập trung chú ý khi quan sát và quan sát liên tục

- Điều chỉnh ánh mắt phù hợp với tình huống tham vấn khi quan sát

Trong khi quan sát cần chú ý: Theo dõi những biểu hiện trên mặt, động tác chân tay, tư thế và điệu bộ của thân chủ, “ngôn ngữ thân thể”... Phong cách của thân chủ cởi mở hay khép kín; cách đứng ngồi thoải mái hay gò bó; cử chỉ có tự nhiên không; nét mặt bình thường hay có vẻ đặc biệt; ánh mắt có chú ý hay lơ là nhìn xuống; Cách ăn mặc bình thường hay kỳ dị, khác người... Ghi chú những sự khác nhau giữa ngôn ngữ bằng lời nói với ngôn ngữ không bằng lời, sự khác nhau giữa những điều đã nói ra và ý nghĩa của nó: liệu ngôn ngữ thân thể có trái ngược với lời nói hay không?

Như vậy Nội dung quan sát cần nắm được là:

- Dáng vẻ tổng quát → biểu lộ bên ngoài của ý muốn bên trong. Cần chú ý tránh áp đặt thành kiến và những khuôn mẫu khi diễn giải dáng vẻ tổng quát của thân chủ

- Quan sát hành vi → cung cấp dẫn luận về trạng thái tình cảm hiện thời của thân chủ. Tuy nhiên cần thận trọng trong việc đánh giá tinh thần qua quan sát hành vi bởi vì thân chủ thường biết cách giấu các cảm nghĩ của mình

- Tâm trạng và cảm xúc.

- Lời nói và ngôn ngữ: quan sát thấy điều gì được nói ra, nói như thế nào, ngôn ngữ được sử dụng. Điều được nói ra cho chúng ta biết thân chủ đang nghĩ gì, cung cấp thông tin về thế giới riêng tư của họ. Thông tin này cần thiết để nhà tham vấn lựa chọn những chiến lược tham vấn thích hợp. Ngôn ngữ thân chủ sử dụng thể hiện năng lực của họ trong việc lập luận và có thể diễn đạt ý tưởng rành mạch. Thông tin này giúp nhà tham vấn lựa chọn các chiến lược tham vấn cho phù hợp với năng lực trí tuệ của thân chủ. Nếu một thân chủ dùng “ngôn ngữ đường phố” khi nói chuyện, như sử dụng tiếng lóng thông dụng trong nhóm bạn cùng trang lứa. Nhà tham vấn cần học nghĩa của những từ lóng này để có thể hiểu và nói bằng ngôn ngữ của họ.

1.4.4. Kỹ năng phản hồi

Phản hồi trong tham vấn là truyền tải lại những cảm xúc, suy nghĩ, hành vi của thân chủ nhằm kiểm tra thông tin và thể hiện sự quan tâm, đồng thời khích lệ thân chủ nhận thức về cảm xúc, suy nghĩ của bản thân để thay đổi.

Trong tham vấn thường có hai hình thức phản hồi: phản hồi nội dung và phản hồi cảm xúc.

***Phản hồi nội dung:**

Phản hồi nội dung- chính là việc tóm tắt câu chuyện của TC, (sau khi lắng nghe kỹ câu chuyện của TC); dùng ngôn ngữ của nhà TV để tóm gọn lại những gì TC đã nói với thái độ không đánh giá.

Thời điểm nên tóm tắt:

1. Khi có được những thông tin nhất định và cần làm rõ thông tin.
2. Trước đó là những câu hỏi mở, gợi mở, khuyến khích.
3. Khi HS đưa quá nhiều thông tin, hay HS đã nói quá nhiều.

Phản hồi nội dung có thể thực hiện theo chu trình gợi ý sau:

Gợi mở Khuyến khích → Câu hỏi mở → Khuyến khích → Tóm tắt →

Nhà TV cần lưu ý tránh những vấn đề thường gặp khi tóm tắt:

- Chỉ nêu những sự kiện riêng rẽ hoặc chỉ nhắc lại lời của TC.
- Không nghe hết vấn đề.
- Tỏ ra lo lắng về những điều mình sẽ nói tiếp.
- Đánh giá về những gì TC vừa nói hoặc đứng về một phía nào đó trong câu chuyện của TC.

*** Phản hồi cảm xúc:** nghĩa là nhắc lại cho thân chủ nội dung tình cảm trong ngôn từ của họ. Sử dụng kỹ năng này sẽ giúp thân chủ xác định cảm xúc của chính họ khi nó được phản ánh bởi người khác và là cách có hiệu quả nhất để thể hiện sự thông cảm. Ví dụ “Anh/ chị có vẻ cô đơn và sợ khi sống xa gia đình”... Câu nói đó ngầm định với thân chủ một nội dung, “Tôi thấy rằng tình huống đó đã tạo ra những cảm xúc hay những tình cảm mạnh mẽ đối với anh/ chị và tôi tôn trọng cảm xúc của anh/ chị”. Phản hồi cảm xúc thể hiện sự thông cảm của nhà tham vấn, và sẽ khuyến khích thân chủ sẵn lòng chia sẻ.

Phản hồi cảm xúc tương tự như diễn đạt lại, nhưng nó tập trung vào nội dung tình cảm qua ngôn từ của thân chủ. Tuy nhiên, anh/ chị nên tránh nhắc lại chính xác những từ của thân chủ để cho nó không có vẻ thiếu chân thật hoặc có vẻ như anh/ chị chỉ đang “nhại lại” họ.

Nhà tham vấn cũng có thể phản hồi cảm xúc mà không nói một cách công khai. Ví dụ, với trường hợp một thân chủ đang kể về gia đình mình với anh/ chị. Anh/ chị có thể nhận thấy (qua trạng thái khuôn mặt, ngôn ngữ cử chỉ của thân chủ rằng họ đang rất lo lắng và đưa ra nhận xét “Anh/Chị có vẻ buồn khi nói về gia đình”. Câu nói này mở ra cơ hội cho thân chủ phản đối hay đồng ý và thể hiện rằng nhà tham vấn quan tâm đến những gì họ đang cảm nhận.

Hãy cẩn trọng với những nụ cười, sự lắc nhẹ chân của thân chủ (những cử chỉ này có thể thể hiện sự khó chịu, sự bồn chồn, hay giận dữ) và bất cứ hình thức di chuyển nào của cơ thể. Khoanh tay hoặc bắt chéo chân thể hiện sự thủ thế; quệt mũi có thể thể hiện sự không thoải mái. Những tình cảm được ẩn chứa trong ngôn ngữ cử chỉ, và việc quan sát cẩn trọng những chuyển động của cơ thể thường đưa lại cho anh/ chị những manh mối về những gì đang diễn ra trong thân chủ tốt hơn cả những lời nói. Chính vì vậy mà tham vấn trực diện thường mang lại hiệu quả hơn tham vấn qua điện thoại.

Nếu anh/ chị nhận thấy điều gì đó trong hành vi không bằng lời của thân chủ mà anh/ chị nghĩ rằng chúng có thể biểu lộ một cảm xúc có ý nghĩa và thầm kín thì cần phải gọi sự chú ý của thân chủ tới điều này. Tuy nhiên, hãy tránh đưa ra các suy diễn về hành vi không bằng lời của thân chủ. Luôn luôn “kiểm tra lại” với thân chủ. Ví dụ “Cô nhận thấy rằng cháu vặn hai tay khi nói về mẹ cháu. Cháu nghĩ gì khi cháu làm như vậy?”.

Tại sao phản hồi cảm xúc lại quan trọng?

Các cảm xúc ảnh hưởng đáng kể đến hành vi của con người. Chẳng hạn, một người dùng rượu hay thuốc phiện quá mức thường là để thoát khỏi cảm xúc đau đớn mà họ cảm thấy khó chịu khi phải đối phó với chúng. Người ta thường miễn cưỡng khi thừa nhận rằng mình có những cảm xúc tiêu cực hay mâu thuẫn bởi vì họ muốn tránh bị người khác nhận thấy mình “yếu đuối” hay “đáng thương hại”. Nhưng trên thực tế, các cảm xúc là một phần tự nhiên của cuộc sống - bao gồm cả những cảm xúc tiêu cực. Giúp đỡ mọi người làm rõ và khai thác các cảm xúc của họ có thể đặt họ vào trạng thái tốt hơn để đưa ra các quyết định tích cực.

Trước khi anh/ chị và thân chủ đi sâu vào giải quyết vấn đề và đưa ra quyết định, điều cốt yếu là phải khai thác được đầy đủ các cảm xúc của thân chủ. Phản hồi cảm xúc giúp thân chủ hiểu rằng cảm xúc và việc bàn về nó là được thừa nhận. Nhận biết và xử lý các cảm xúc có thể làm giảm nhu cầu thể hiện các cảm xúc đó ra ngoài của thân chủ, và có thể giúp họ nhận ra tác động của những cảm xúc đó lên hành vi của họ.

Khi phản hồi cảm xúc, hãy chú ý đến những bức thông điệp kềm và những cảm xúc phức tạp. Tư thế của một người có thể thể hiện một điều trong khi ngôn từ của họ lại nói điều khác. Ví dụ, “Em có vẻ rất tự tin nhưng tư thế của em lại thể hiện một điều khác”. Điều này rất có ý nghĩa với những nhà tham vấn hay nhận biết qua ngôn ngữ cử chỉ và ý nghĩa của chúng. Sẽ không có giá trị gì để phản hồi những cảm xúc mà người nghe sẽ chỉ phủ nhận mà thôi.

Mọi người thường thể hiện những tình cảm bối rối hay phức tạp. Điều này xảy ra trong nhiều tình huống. Một người không thắng nổi cơn nghiện đã ăn cắp tiền của bố mẹ, có thể vẫn rất yêu quý bố mẹ mình. Một người có thể rất muốn cai nghiện để gia đình khỏi đau khổ, nhưng cảm thấy thật khó chiến thắng cơn vật vã. Giúp đỡ thân chủ phân loại những cảm xúc hỗn độn là một phần quan trọng của quá trình giúp đỡ.

PHẢN HỒI CẢM XÚC NHƯ THẾ NÀO

1. Trước tiên, anh/ chị phải gọi tên cảm xúc. Cảm xúc này có thể bộc lộ qua những từ thực tế thân chủ đã sử dụng, hoặc qua việc quan sát cách hành vi không bằng lời của thân chủ.

2. Sử dụng cấu trúc câu như, “Cháu có vẻ đang cảm thấy...”. “Tôi nhận thấy rằng anh đang cảm thấy...” và thêm vào cảm xúc thân chủ vừa bày tỏ (trực tiếp hoặc không lời).

3. *Anh/ chị có thể sử dụng các diễn đạt lại để làm sáng tỏ hơn:* “Dường như chị cảm thấy..... khi.....”. Hoặc “Cháu cảm thấy..... bởi vì.....”. Ở những câu kiểu này chúng ta có một sự kết hợp giữa diễn đạt lại và phản ánh cảm xúc.

4. *Nếu anh/ chị không chắc chắn rằng anh/ chị gọi đúng những cảm xúc của thân chủ, hãy “kiểm tra lại”;* “điều đó có sát thực không?” “điều đó có đúng không?” “đó có phải là cách cháu đang cảm nhận không?”. Những câu kiểu này thường mang lại cho thân chủ cơ hội để phản ánh, bổ sung thêm hoặc đính chính cách diễn đạt cảm xúc của anh/ chị

-Ví dụ về câu phản hồi cảm xúc có hiệu quả và không có hiệu quả

Thân chủ: Chúng tôi chưa từng gây sự như thế này trong thời gian dài. Tôi cho rằng tôi thực sự biết điều gì làm anh ấy thất vọng. Và tôi không thể tin rằng anh ấy đã đánh tôi. Tôi không nghĩ nó lại xảy ra trong thời gian này.

Không có hiệu quả: Tôi đoán là chị rất giận dữ.

Có hiệu quả: Chị có vẻ rất bối rối - Mọi chuyện có vẻ đột ngột, chúng không như chị trông đợi.

Thân chủ: Cháu không biết cô có thể giúp gì cho cháu. Cháu vừa mới đến trại. Thật là khó khăn khi phải đến một nơi như thế này.

Không có hiệu quả: Ở đây chẳng có gì tồi tệ cả .

Có hiệu quả: Có vẻ như cháu đang cảm thấy khá cô đơn.

Thân chủ: Mẹ cháu không hiểu cháu. Mẹ la mắng cháu suốt hai ngày nay và chẳng chịu nghe cháu nói. Mẹ cháu chẳng quan tâm đến cháu.

Không có hiệu quả: Cháu không nên có cảm xúc đó. Cô chắc rằng mẹ cháu rất yêu cháu.

Có hiệu quả: Cháu đang cảm thấy sự đau khổ và giận dữ. Dường như người mà cháu rất tin tưởng đã làm cháu thất vọng

1.4.5. Kỹ năng thấu cảm

Thấu cảm là khả năng đặt mình vào vị trí của thân chủ, hiểu những cảm xúc của TC đúng như những gì TC đang trải qua và truyền tải sự hiểu này tới TC, làm cho TC cảm thấy được chia sẻ.

Để thực hiện kỹ năng thấu cảm tốt cần nhạy cảm, tinh tế; thái độ quan tâm, “lắng nghe”. Về kiến thức & kỹ năng- cần nhận biết được các biểu hiện cảm xúc của bản thân; nhận biết cảm xúc của người khác thông qua biểu hiện lời nói, cơ thể; biết

cách thể hiện những cảm xúc mình cảm nhận được từ TC bằng lời nói, cử chỉ, điệu bộ, giúp TC cảm thấy được chia sẻ và làm mạnh.

Để sử dụng kỹ năng thấu cảm tốt không chỉ phụ thuộc vào kiến thức được học mà còn phụ thuộc rất nhiều vào tính nhân văn; khả năng làm chủ cảm xúc, kiến thức, tình cảm và nỗ lực luyện tập.

Kỹ năng nói lời thấu cảm:

1. **Nhắc lại** cảm xúc TC đang nói đến, đang trải qua và nguyên nhân dẫn đến cảm xúc đó.
2. **Làm cho TC cảm nhận** rằng điều em làm là như thế nào trong hoàn cảnh của em.
3. **Không đưa ra lời khuyên** hay bảo TC phải làm gì, như thế nào.
4. **Không đưa kinh nghiệm** cá nhân vào câu nói.
5. **Không giảng giải đạo đức**

Nhà TV có thể sử dụng thang đo thấu cảm gồm 4 mức độ:

Mức độ 1: Gây ra cảm xúc tiêu cực ở TC

Mức độ 2: Không phản ánh vào vấn đề trọng tâm của TC

Mức độ 3: TC cảm thấy được chia sẻ

Mức độ 4 : Giúp HS hiểu sâu sắc hơn về cảm xúc của mình. Làm TC cảm thấy được tăng giá trị của mình.

Khi sử dụng thang trên cần lưu ý: tránh mức 1 và 2 vì không có ích cho TC; đồng thời nó có thể gây phản ứng tiêu cực từ phía TC.

Nhà TV cần phân biệt rõ ràng giữa Thấu cảm và Đồng cảm.

Ví dụ: Hồng nhận được tin bà ngoại của Hồng vừa mất. Hồng rất yêu bà. Giọng Hồng mỗi lúc một gấp gấp rồi òa khóc.

- **Đồng cảm:** Tội nghiệp Hồng, em ấy nhớ đến bà với nỗi tiếc thương (Mẹ/dì/cậu hiểu nỗi mất mát của em).

- **Thấu cảm:** Mẹ/dì có thể cảm nhận được nỗi đau cũng như tình yêu em dành cho bà.

1.4.6. Kỹ năng đánh giá tâm lý học sinh

Đánh giá là một công việc thường niên của nhà tham vấn, đánh giá diễn ra trong tất cả các giai đoạn của tham vấn, có thể trước, trong hoặc sau khi tham vấn nhằm trợ giúp có hiệu quả. Trong tham vấn học đường đánh giá tâm lý HS là một việc làm cần thiết để thu thập dữ liệu cho việc phòng ngừa, can thiệp; đảm bảo tham vấn

hướng nghiệp chính xác; giúp HS nhận thức được bản thân từ đó nâng cao năng lực giải quyết những khó khăn, vướng mắc đang gặp phải.

Kỹ năng đánh giá tâm lý học sinh là sự vận dụng tri thức, kinh nghiệm để thu thập những dữ liệu chính xác về đặc điểm tâm lý của học sinh (năng lực, tính cách, điểm mạnh, điểm yếu, mức độ khó khăn tâm lý...) để có kế hoạch trợ giúp/can thiệp kịp thời và hiệu quả

*Mục đích của kỹ năng:*phát hiện những nguy cơ, thu thập dữ liệu để hướng nghiệp cho HS, nhận diện điểm mạnh, điểm yếu của HS để giúp HS nâng cao năng lực giải quyết vấn đề dựa trên thế mạnh của họ.

Các biểu hiện/ thao tác tiến hành kỹ năng:

- Kết hợp các phương pháp khác nhau trong đánh giá: quan sát, trắc nghiệm, trò chuyện...
- Sử dụng các nguồn thông tin khác nhau trong đánh giá: giáo viên, cha mẹ, bạn bè của thân chủ, cộng đồng
- Nhận diện chính xác điểm mạnh/yếu, những khó khăn tâm lý của học sinh
- Sử dụng hợp lý kết quả đánh giá cho các kế hoạch trợ giúp học sinh: kế hoạch phòng ngừa hoặc kế hoạch can thiệp

Nagle & Gagnon, 2008 đã đưa ra các lưu ý khi đánh giá trong trường học:

- Nhà tham vấn học đường có thể cung cấp các dịch vụ đánh giá có giá trị để thông tin hữu ích thu thập được có thể tạo điều kiện thuận lợi cho việc lên kế hoạch trợ giúp và can thiệp phù hợp
- Kết quả đánh giá nhu cầu cung cấp cơ sở cho việc lên kế hoạch, phát triển và điều chỉnh chương trình
- Có thể đánh giá được các nhu cầu về sức khỏe tâm thần trong trường học và trong cộng đồng
- Cung cấp thông tin cho việc phê chuẩn, phát triển và thực thi các chương trình
- Cung cấp thông tin để giải thích việc lên ngân sách cho những hoạt động ưu tiên
- Tăng cường sự phát triển chuyên nghiệp của đội ngũ nhân sự trong nhà trường
- Cung cấp thông tin cho hoạt động nhận thức trong nhà trường và cộng đồng

- Các hoạt động của nhà tham vấn có thể được triển khai tại các cấp độ: quận/huyện, nhà trường, khối lớp và lớp học

Vậy sử dụng cách thức nào để đánh giá đạt hiệu quả?

- Trò chuyện, trao đổi trực tiếp
- Quan sát: Quần áo, dáng điệu, giọng nói, hành vi phi ngôn ngữ, biểu hiện của khuôn mặt, ánh mắt...
- Dùng test: Khi tiến hành làm test, CBTVHD chỉ được làm test cho HS trong khuôn khổ kiến thức mình đã được đào tạo, thực tập, và giám sát.

Trong điều kiện không thể tiến hành tự làm test cho HS, CBTVHD có thể giới thiệu HS đến những cơ sở tin cậy. Tuy nhiên, CBTVHD cần phải nắm được những thông số cơ bản về test như độ tin cậy, độ ứng nghiệm, chuẩn của test...

- Dùng bảng kiểm hành vi.
- Thu thập dữ liệu qua giáo viên, cha mẹ, bạn bè của thân chủ

Kết hợp các cách thức trên để đánh giá chung về HS: Lịch sử gia đình (thông qua vẽ cây gia đình), Sự phát triển của bản thân (vẽ giai đoạn phát triển trong cuộc đời), Môi quan hệ (người có ảnh hưởng tốt, người có ảnh hưởng không tốt, nguồn tình cảm hỗ trợ..), Cách nhìn nhận về cuộc sống (quan điểm, triết lý...), Tình trạng hiện tại (nhận thức, tình cảm, hành vi...), Yếu tố dân tộc, văn hoá.... Tình trạng sức khỏe (sử dụng thuốc, nghiện ngập, bệnh tật...) hoặc đánh giá những đặc điểm tâm lý cụ thể như: năng lực, tính cách, hứng thú, điểm mạnh, điểm yếu, mức độ khó khăn tâm lý...

1.4.7. Kỹ năng ghi chép và lưu trữ hồ sơ tâm lý của học sinh

Kỹ năng ghi chép và lưu trữ hồ sơ tâm lý của học sinh là sự vận dụng tri thức, kinh nghiệm vào việc lưu giữ đầy đủ và khoa học những thông tin về thân chủ, đảm bảo tính bí mật và an toàn, để có thể theo dõi, giám sát những thay đổi/tiến bộ của thân chủ và làm cơ sở cho những kế hoạch trợ giúp, can thiệp nếu có trong tương lai.

Mục đích của kỹ năng: Trong tham vấn học đường việc ghi chép, lưu giữ hồ sơ tâm lý của HS là rất cần thiết để làm cơ sở, căn cứ cho những kế hoạch trợ giúp và can thiệp tiếp theo; theo dõi và giám sát những thay đổi/tiến bộ của HS, đảm bảo tính liên tục trong tiến trình trợ giúp; cung cấp thông tin cho các cơ quan chức năng trong các trường hợp cấp thiết; cung cấp dữ liệu nghiên cứu và báo cáo định kỳ.

Các biểu hiện/ thao tác tiến hành kỹ năng:

- Thiết kế biểu mẫu lưu trữ rõ ràng, khoa học
- Lưu thông tin một cách an toàn và bảo mật

- Cập nhật thường xuyên những thay đổi của thân chủ hoặc những can thiệp mới của cán bộ tham vấn

- Tìm kiếm và sử dụng dữ liệu dễ dàng, nhanh chóng khi cần thiết

Những nội dung cơ bản cần ghi chép, lưu trữ trong hồ sơ tâm lý HS là:

+ Thông tin chung (tên, tuổi, giới tính, thời gian...)

+ Lý do chuyển đến

+ Thông tin cơ sở về học sinh

+ Tình trạng sức khỏe

+ Tình trạng tâm lý

+ Những nét nổi bật về năng lực và tính cách

+ Lịch sử và hoàn cảnh gia đình

+ Cộng đồng/môi trường xã hội

+ Xác định/ đánh giá vấn đề

+ Nguyên nhân của vấn đề

+ Quá trình tham vấn

+ Những can thiệp đã thực hiện

+ Kết quả đã đạt được

+ Kế hoạch tiếp theo cho ca (nếu có)

Tài liệu tham khảo

1. Hoàng Thị Anh (1992), *Kỹ năng giao tiếp sư phạm của sinh viên*, Đại học sư phạm Hà Nội I, Luận án Phó tiến sĩ.
2. Duane Brown, Walter B. Pryzwansky, C.Shulte (1995), *Tư vấn tâm lý*, Trường Đại học Khoa học xã hội và nhân văn, khoa Tâm lý, Hà Nội.
3. Trần Thị Minh Đức (2000), “Quan niệm về tư vấn tâm lý”, *Tạp chí Đại học và giáo dục chuyên nghiệp*, (6).
4. Trần Thị Minh Đức – Trương Phúc Hưng (2000), “Những khó khăn trong công tác tư vấn cho người nhiễm HIV/AIDS ở cộng đồng”, *Tạp chí Đại học & Giáo dục chuyên nghiệp*, (8), tr.25-28.
5. Trần Thị Minh Đức (2002), “Tư vấn và Tham vấn – thuật ngữ và cách tiếp cận”, *Tạp chí Tâm lý học*, (8).
6. Trần Thị Minh Đức (2002), *Một số vấn đề cơ bản của tâm lý học tư vấn*, Đề tài nghiên cứu, Đại học quốc gia Hà Nội.

7. Trần Thị Minh Đức (2002), "Bàn về hiệu quả của tư vấn trên báo", *Tạp chí Tâm lý học*, (7).
 8. Trần Thị Minh Đức (2003), "Thực trạng tham vấn ở Việt Nam: từ lý thuyết đến thực tế", *Tạp chí tâm lý*, (2), tr.17-22.
 9. Đỗ Long (2006), "Tâm lý học tư vấn – một hướng mới trong hoạt động của hội ta", *Kỷ yếu hội thảo khoa học: Tư vấn tâm lý – giáo dục lý luận, thực tiễn và định hướng phát triển*, Hội khoa học Tâm lý- Giáo dục Việt Nam, 2/2006.
 10. Trần Tuấn Lộ (2006), "Tư vấn tâm lý và những khái niệm liên quan", *Kỷ yếu hội thảo khoa học: Tư vấn tâm lý – giáo dục lý luận, thực tiễn và định hướng phát triển*, Hội khoa học Tâm lý- Giáo dục Việt Nam, 2/2006.
 11. Lulu Pablo (1996), *Giới thiệu về công tác tham vấn*, Tài liệu tập huấn "trẻ em làm trái pháp luật", Tổ chức cứu trợ trẻ em Thụy Điển và Ủy ban bảo vệ, chăm sóc trẻ em, Hà Nội.
 12. Hoàng Anh Phước (2014). *Kỹ năng tham vấn học đường: Những vấn đề lý luận và thực tiễn*, NXB ĐHSP.
 13. Trần Thị Minh Đức (2012). *Giáo trình Tham vấn tâm lý*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
 14. Tài liệu tập huấn kỹ năng cơ bản trong tham vấn. UNICEF Việt Nam
 15. Nguyễn Thơ Sinh (2006). *Tư vấn tâm lý cơ bản*, NXB Lao động
-

MÔ ĐUN 3: TÌM HIỂU, ĐÁNH GIÁ KHÓ KHĂN TÂM LÝ CỦA HỌC SINH

1. MỤC TIÊU

+ Hiểu được khái niệm, mục đích, nguyên tắc, phân loại, các nguồn thông tin trong tìm hiểu và đánh giá những khó khăn tâm lý của học sinh; nắm được các phương pháp, kĩ thuật trong việc tìm hiểu và đánh giá khó khăn tâm lý của học sinh.

+ Vận dụng được các phương pháp và kĩ thuật đánh giá tâm lý của học sinh trong một số trường hợp cụ thể đồng thời xác định được những khó khăn tâm lý của học sinh; sử dụng được một số bộ công cụ đơn giản để đánh giá tâm lý học sinh; xây dựng được kế hoạch giáo dục cá nhân theo yêu cầu.

+ Lắng nghe, tích cực phản hồi trong học tập; chủ động chia sẻ và hợp tác trong hoạt động nhóm, thảo luận; có trách nhiệm và sáng tạo trong việc hoàn thành sản phẩm cá nhân.

2. NỘI DUNG, HÌNH THỨC TỔ CHỨC, PHÂN BỐ THỜI GIAN CHI TIẾT

Nội dung	Hình thức tổ chức (số tiết đã quy đổi)			Tổng (số tiết)	Ghi chú
	Lên lớp		Thực hành và tự học		
	Lý thuyết	Thảo luận			
1. Một số vấn đề về tìm hiểu và đánh giá khó khăn tâm lý học sinh (khái niệm, mục đích, nguyên tắc, phân loại); các nguồn thông tin trong đánh giá; Phương pháp và kĩ thuật đánh giá; Một số công cụ đánh giá (test); vai trò, ý nghĩa của việc xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân; quy trình các bước xây dựng kế hoạch cá nhân sau khi thực hiện đánh giá.	6	3	2	11	
2. Vận dụng phương pháp, kĩ thuật trong việc tìm hiểu và đánh giá khó khăn tâm lý của học sinh.	1	2	3	6	
3. Sử dụng một số bộ công cụ đơn giản để đánh giá khó khăn tâm lý của học sinh.	2	3	3	8	
4. Xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân trong trường hợp cụ thể	1	2	2	6	
Tổng cộng	10	10	10	30	

3.NỘI DUNG CHI TIẾT

1.1.Đánh giá tâm lý là gì?

Đánh giá tâm lý là quá trình thu thập các thông tin để đi đến những nhận định về các đặc tính hành vi, xã hội, cảm xúc của cá nhân. Đánh giá tâm lý giúp đi đến các quyết định chẩn đoán trên cơ sở quan sát, phỏng vấn, nghiên cứu hồ sơ cá nhân và phân tích kết quả các trắc nghiệm/thang đo.

-Đánh giá là một quá trình liên tục, không phải là một sự kiện diễn ra một lần. Quá trình đánh giá thường được bắt đầu khi học sinh gặp khó khăn trong việc đáp ứng các yêu cầu học tập và tương tác.

-Đánh giá tâm lý là một quá trình thu thập thông tin mang tính hệ thống. Để có thể thu thập được những thông tin cần thiết, tin cậy và hiệu lực, quá trình đánh giá có thể liên quan đến nhiều người (vd, nhân viên tâm lý, tham vấn, giáo dục đặc biệt...), nhiều nguồn thông tin (vd, giáo viên, học sinh, phụ huynh...) và nhiều công cụ.

-Đánh giá tâm lý tập trung vào việc thu thập các thông tin liên quan đến những vấn đề, khó khăn mà học sinh gặp phải trong học tập, tương tác, cũng như các lĩnh vực chức năng khác. Thông tin thu thập được về các lĩnh vực này sẽ giúp hiểu biết đầy đủ hơn những điểm mạnh và điểm yếu của trẻ cũng như các loại hỗ trợ cần thiết nhằm giúp trẻ vượt qua những khó khăn.

-Đánh giá tâm lý là hoạt động mang tính mục đích rõ nét. Việc thu thập thông tin được thực hiện nhằm đi đến những nhận định về thực chất vấn đề hoặc khó khăn mà trẻ đang gặp phải. Những nhận định này sẽ giúp đi đến những lựa chọn biện pháp hỗ trợ trẻ giải quyết vấn đề để thích ứng học tập tốt hơn.

- Thuật ngữ đánh giá đôi khi bị nhầm lẫn với *trắc nghiệm* (test) và *chẩn đoán* (diagnosis). Trắc nghiệm là một loại kỹ thuật đánh giá, được sử dụng như một trong những biện pháp thu thập thông tin trong đánh giá tâm lý. Đánh giá có ngoại diên rộng hơn, nó bao hàm toàn bộ quá trình thu thập dữ liệu và những quyết định được đưa ra từ quá trình đó. Trắc nghiệm chỉ là một trong những hoạt động diễn ra trong quá trình đánh giá, giống như sách giáo khoa hay một phương tiện dạy học chỉ là một phần nhỏ của quá trình dạy học.

- *Chẩn đoán*, theo nghĩa y học, là đưa ra những nhận định về loại bệnh và nguyên nhân của bệnh. Kết quả chẩn đoán là việc gán mác các vấn đề các biểu hiện triệu chứng ở người bệnh. Ví dụ, “tự kỷ”, là cái mác được gán cho những biểu hiện

triệu chứng điển hình của những khó khăn về tương tác xã hội, giao tiếp và một số biểu hiện hành vi bất thường. Đánh giá tâm lý không nhằm xác định nguyên nhân hay gán mác cho trẻ. Khi một đứa trẻ được xác định là có khó khăn, sự định danh này chỉ nhằm định hướng thu thập thông tin về vấn đề của trẻ qua đó xác định những hỗ trợ cần thiết đối với trẻ.

1.2. Các loại đánh giá

Thông thường, các đánh giá tâm lý được phân biệt theo 3 nhóm: (1) đánh giá nhận thức/năng lực [Cognitive/ability assessment]; (2) đánh giá nhân cách [personality assessment] và (3) đánh giá lâm sàng [clinical assessment].

-Đánh giá trí tuệ/năng lực (Cognitive/ability assessment): Đánh giá trí tuệ/năng lực thường được tiến hành thông qua các trắc nghiệm chuẩn, như các trắc nghiệm trí tuệ [intelligence tests], trắc nghiệm tâm thần kinh [neuropsychological tests] và trắc nghiệm học tập [academic achievement tests]. Thông tin về trí tuệ, nhận thức, hay năng lực của cá nhân được thu thập trên cơ sở phản ứng của các nhân trong các tình huống trắc nghiệm đã được định chuẩn. Các phản ứng thường được đánh giá theo phương thức đúng – sai. Kết quả của cá nhân, sau đó được chuyển sang điểm theo chuẩn của trắc nghiệm.

-Đánh giá nhân cách (Personality assessment): Đánh giá nhân cách thường được tiến hành thông qua các thang đo chuẩn, như MMPI, BASC-3, CBCL, Conners. Đây là những bảng kê các dấu hiệu hành vi liên quan đến các loại rối nhiễu hoặc vấn đề có thể chẩn đoán. Thông tin về vấn đề của cá nhân được thu thập trên cơ sở lựa chọn của chính cá nhân hoặc những người liên quan về những biểu hiện và mức độ biểu hiện của các dấu hiệu hành vi theo thang đo. Những lựa chọn theo thang đo không có tính đúng – sai, mà chỉ xác định việc có hay không có sự xuất hiện của các đặc tính hành vi được mô tả trong thang đo.

-Đánh giá lâm sàng (Clinical assessment): Đánh giá lâm sàng thường được thực hiện dựa trên phỏng vấn và quan sát các dấu hiệu lâm sàng. Ví dụ, phỏng vấn phụ huynh về quá trình phát triển của trẻ; quan sát các biểu hiện hành vi của trẻ trong các tình huống học tập, tương tác xã hội... Các trắc nghiệm phóng ngoại cũng thường được sử dụng trong quá trình đánh giá lâm sàng. Thông thường, các đánh giá lâm sàng được sử dụng với mục đích cung cấp các bằng chứng cụ thể về các thông tin thu thập được qua những phương pháp đánh giá chính thức khác.

Quá trình đánh giá tâm lý học đường thường phối hợp tất cả các đánh giá trí tuệ/năng lực với đánh giá nhân cách và đánh giá lâm sàng. Đặc biệt khi học sinh có những biểu hiện phức tạp của các rối nhiễu tâm lý như chậm phát triển, tăng động – giảm chú ý, hoặc các rối nhiễu cảm xúc.

1.3. Các hình thức đánh giá

Các loại đánh giá khác nhau có thể được thực hiện dưới 2 hình thức chính: đánh giá chính thức và đánh giá không chính thức. Cả hai hình thức đều được dùng trong tất cả các giai đoạn của đánh giá, mặc dù đánh giá chính thức thường được coi là hữu dụng hơn đối với việc thu thập thông tin để đi đến các quyết định chẩn đoán, những đánh giá không chính thức có tác dụng hơn đối với các quyết định dạy học trên lớp.

1.3.1. Đánh giá chính thức

Đánh giá chính thức luôn được cấu trúc chặt chẽ, với những hướng dẫn cụ thể về quy trình, cách chấm điểm và giải thích các kết quả. Ví dụ phổ biến nhất là các trắc nghiệm chuẩn. Những phép đo này được thiết kế nhằm so sánh khả năng của một cá nhân với định mức ở mẫu chuẩn. Những hướng dẫn về quy trình, cách chấm điểm và giải thích của những phép đo này luôn rất rõ ràng. Vì vậy, các chuyên gia phải qua đào tạo trước khi được coi là có kỹ năng sử dụng một trắc nghiệm cụ thể. Các kết quả trắc nghiệm được biểu diễn về định lượng theo điểm số, chẳng hạn các điểm chuẩn và các dãy phân vị, và sổ tay trắc nghiệm cung cấp những thông tin về sự phát triển của trắc nghiệm, mẫu chuẩn hoá, và độ tin cậy và vững chắc của trắc nghiệm. Các kết quả từ các trắc nghiệm quy chuẩn được sử dụng theo một số cách, bao gồm việc lập hồ sơ đủ tiêu chuẩn hưởng các dịch vụ giáo dục đặc biệt và phát hiện những điểm mạnh và điểm yếu nói chung trong việc học ở trường.

Trắc nghiệm có thể được thiết kế cho đánh giá theo nhóm hoặc theo từng cá nhân. Có hai loại trắc nghiệm nhóm phổ biến nhất trong giáo dục phổ thông là các trắc nghiệm thành tích học tập và đo thái độ. Học sinh làm các trắc nghiệm thành tích học tập thường vào những khoảng thời gian nghỉ của năm học. Những đo đạc này được sử dụng nhằm sàng lọc, phân loại và đánh giá sự tiến bộ của học sinh, đồng thời đo hiệu quả dạy học của nhà trường. Các trắc nghiệm thái độ đôi khi được thực hiện ở các lớp tiểu học. Tuy nhiên, loại trắc nghiệm này được dùng phổ biến hơn đối với học sinh trung học, nơi mà học sinh sẽ phải thi vào các trường đại học và cao đẳng, và các trắc nghiệm thái độ khác được thiết kế để dự đoán về sự thành công trong tương lai.

Các trắc nghiệm cá nhân được ưa chuộng hơn. Nghiệm viên thiết lập quan hệ với trẻ để đảm bảo rằng trẻ hiểu những chỉ dẫn thực hiện các nhiệm vụ của bài trắc nghiệm. Các kỹ năng được đo đạc một cách độc lập sao cho đảm bảo rằng nó có thể chỉ ra một cách riêng biệt khả năng đọc của học sinh đó hoặc kiến thức hay kỹ năng trong các lĩnh vực khác như toán, khoa học, hay các môn tìm hiểu xã hội. Trong nhiều trường hợp, học sinh trả lời bằng cách nói. Nghiệm viên đồng thời quan sát trẻ một cách tỉ mỉ khi trẻ đó thực hiện nhiệm vụ, để có được cái nhìn sâu hơn vào những điểm mạnh, điểm yếu và những hành động công việc nói chung của trẻ.

1.3.2. Đánh giá không chính thức

Một số quy trình đánh giá không chính thức được áp dụng trong đánh giá giáo dục nhằm xác định mức độ khả năng hiện thời, sự tiến bộ của trẻ, và những thay đổi tức thì trong chương trình dạy học. Có sự phân biệt giữa những đo đạc chính thức vừa mô tả và những phép đo thông thường với yêu cầu kỹ thuật đơn giản hơn.

Quy trình đánh giá không chính thức luôn không chặt chẽ bằng các trắc nghiệm chuẩn. Khác với quy trình trắc nghiệm, giáo viên có thể quan sát học sinh có vấn đề về hành vi, hoặc yêu cầu lớp làm kiểm tra tập đọc với bài đã học trong tuần, hoặc giao bài tập về nhà môn toán. Hầu hết các phép đo không chính thức do giáo viên soạn ra hơn là các ấn phẩm của các nhà xuất bản thương mại. Hơn nữa, mục đích của họ là tập hợp những thông tin liên quan trực tiếp đến dạy học. Có yếu tố chủ quan trong việc thiết kế các phép đo không chính thức cũng như trong tổ chức việc kiểm tra, cho điểm (nếu đánh giá bằng điểm số), và giải thích kết quả. Trên thực tế, việc giải thích này thường khá khó khăn do không có những hướng dẫn.

Mặc dù đánh giá không chính thức không có biểu điểm chặt chẽ như các trắc nghiệm chuẩn, những kết quả rút ra từ đó lại thích hợp với dạy học vì chúng có thể diễn đạt được bằng các thuật ngữ dạy học. Các công cụ đánh giá không chính thức khác nhau ở mức độ trực tiếp của đo đạc khả năng hiện tại của học sinh và các điều kiện dạy học. Một số trực tiếp đo trên học sinh, số khác thông qua người thu thập thông tin. Về cơ bản, có bốn cách đánh giá không chính thức: quan sát, đánh giá theo chương trình, các kỹ thuật thu thập thông tin gián tiếp, và tiếp cận sử dụng kết hợp các loại trên.

Quan sát là loại kỹ thuật đánh giá không chính thức trực tiếp nhất. Trong những quan sát lớp học, giáo viên theo dõi học sinh thực hiện các nhiệm vụ học tập theo yêu cầu bài học. Trong hầu hết các trường hợp, quan sát diễn ra phải sau một thời gian khá

dài mới có thể phát hiện ra mẫu hành vi ở trẻ. Kỹ thuật này có thể áp dụng cho bất kỳ học sinh (hay nhóm học sinh nào) nào cho bất kỳ mục đích nào, nhưng phổ biến nhất vẫn là tìm hiểu các vấn đề về hành vi và xã hội. Yêu cầu về đào tạo là rất khác nhau, phụ thuộc vào mức độ hệ thống của những quan sát đó. Các kết quả luôn luôn là số lượng (hoặc độ dài thời gian) các hành vi của học sinh; và các kết quả đó thường được biểu diễn bằng biểu đồ để tiện cho việc giải thích. Chất lượng quan sát phụ thuộc vào các nhân tố như độ chính xác của việc quan sát hành vi và các phương pháp được sử dụng để thu thập, lưu giữ và thông báo dữ liệu. Các kết quả này có thể sử dụng để xây dựng các mục tiêu dạy học hoặc trực tiếp đưa ra những thay đổi có tính hệ thống trong chương trình dạy học.

Đánh giá theo chương trình một cách điển hình do giáo viên thiết kế nhằm thu thập thông tin về sự tiến bộ của học sinh theo chương trình ở lớp. Có một số loại đánh giá theo chương trình khác nhau: phân tích nhiệm vụ, phân tích mẫu sản phẩm hoạt động, kiểm tra thông thường, kiểm tra trắc nghiệm theo tiêu chí, và các dạng khác. Chẳng hạn, phân tích nhiệm vụ được sử dụng để xác định các thành tố của nhiệm vụ và sắp xếp các thành tố này theo trình tự dạy học thích hợp. Trong khi đó, phân tích mẫu sản phẩm hoạt động bao hàm việc đánh giá sản phẩm do học sinh tạo ra. Giáo viên kiểm tra sản phẩm hoạt động của học sinh để xác định được các môn hay nội dung học sinh học tốt và những chỗ các em hay mắc lỗi. Kết quả của đánh giá này, cũng giống như mọi đánh giá theo chương trình, có thể sử dụng trực tiếp trong xây dựng kế hoạch dạy học.

Các kiểm tra thông thường là những đo đạc về kiến thức và kỹ năng của học sinh ở một số môn học hoặc nội dung trong chương trình. Chẳng hạn, cuối mỗi chương hoặc sau mỗi bài học của các môn tìm hiểu xã hội, giáo viên có thể xây dựng một bài kiểm tra trắc nghiệm bao trùm các điểm chính về các nội dung vừa học để có được cái nhìn tổng quan về mức độ thông đạt nội dung học tập đó.

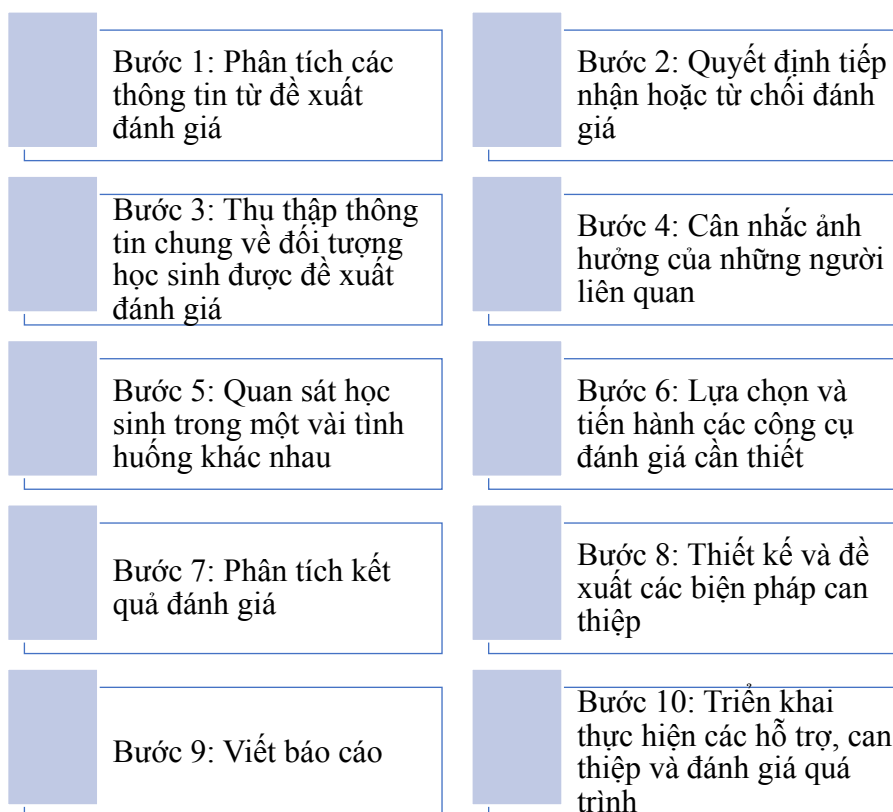
Các kỹ thuật sử dụng thông tin gián tiếp bao gồm bản liệt kê, các thang phân bậc, bảng hỏi, phỏng vấn. Thuật ngữ gián tiếp ở đây ý nói có một người trung gian cung cấp thông tin có giá trị về học sinh cần tìm hiểu. Đôi khi người trung gian lại chính là bản thân học sinh đó. Những người trung gian điển hình khác là phụ huynh, bạn bè, và cả giáo viên cũ của trẻ. Bảng liệt kê, thang phân bậc, bảng hỏi, và phỏng vấn được in sẵn có tác dụng bổ sung cho đánh giá trên một vài lĩnh vực, bao gồm lịch

sự phát triển của cá nhân trẻ, hành vi thích ứng, thực trạng hành vi hiện thời, và sự tiến bộ theo chương trình.

Các cách tiếp cận kết hợp được sử dụng trong đánh giá không chính thức khi một kiểu đo đặc thuần túy không hội đủ các thông tin cần thiết. Một ví dụ điển hình là đánh giá hồ sơ. Trong tiếp cận này, các mẫu sản phẩm hoạt động của học sinh được tập hợp lại nhằm lập hồ sơ về những biến đổi trong khả năng của trẻ theo thời gian. Đây được coi là tiếp cận tổng hợp vì bất cứ một phép đo không chính thức nào cũng đều có thể được sử dụng trong lập hồ sơ: mẫu sản phẩm hoạt động của trẻ được thu thập và lưu trữ ở các dạng khác nhau (viết, vẽ, ảnh chụp, băng hình, băng tiếng, và sản phẩm sử dụng chương trình máy tính), các kết quả quan sát, phát hiện cũng như các kiểm tra trắc nghiệm do giáo viên tự thiết kế, các cuộc phỏng vấn và các bảng hỏi, v.v...

1.3.3. Các bước của quá trình đánh giá tâm lý

Quá trình đánh giá có thể được tiến hành theo trình tự các bước, liên quan đến lập kế hoạch, thu thập số liệu đánh giá kết quả, xây dựng giả thuyết, đề xuất giải pháp, đánh giá quá trình...



*Bước 1: Phân tích các thông tin từ đề xuất đánh giá

Khi tiếp nhận yêu cầu đánh giá tâm lý đối với học sinh, cần nghiên cứu kỹ các thông tin liên quan đến vấn đề của học sinh. Nếu có điểm nào chưa rõ, cần lập tức liên hệ với người đề xuất đánh giá để được giải thích.

Một số câu hỏi cần được trả lời ở bước này bao gồm, người đề xuất là ai, có liên hệ thế nào với học sinh được đề xuất, học sinh được đề xuất là người thế nào, vấn đề được đề xuất là gì? Vấn đề bắt đầu xuất hiện từ khi nào, có ảnh hưởng thế nào đến bản thân học sinh và những người xung quanh? Tần suất và mức độ biểu hiện của vấn đề, những tình huống biểu hiện vấn đề, những nỗ lực giải quyết vấn đề của người đề xuất, phản ứng của học sinh trước những nỗ lực giải quyết vấn đề và những yêu cầu cụ thể của người đề xuất.

***Bước 2: Quyết định tiếp nhận hoặc từ chối đánh giá**

Bạn không bắt buộc phải tiếp nhận và giải quyết mọi trường hợp học sinh được đề xuất đánh giá. Sau khi xem xét thấu đáo yêu cầu đánh giá học sinh, bạn cần tự hỏi mình những câu hỏi sau: Mình có thể trả lời những câu hỏi đặt ra đối với trường hợp được đề xuất bằng những đánh giá không chính thức? Có nhất thiết phải tiến hành quy trình đánh giá chính thức đối với trường hợp học sinh được đề xuất? Có ai đó có thể đánh giá trường hợp này tốt hơn mình? Mình có nên đề xuất đánh giá chuyên biệt nào đó đối với học sinh? Nhìn chung, nếu có cơ sở để nghi ngờ về sự liên quan của các vấn đề y tế, bệnh tật cơ thể hoặc thần kinh chức năng, bạn nên đề xuất những đánh giá chuyên biệt do các chuyên gia thực hiện đối với trẻ. Nếu bạn quyết định tiến hành các đánh giá đối với học sinh, bạn cần có được giấy cho phép từ phụ huynh.

***Bước 3: Thu thập thông tin chung về đối tượng học sinh được đề xuất đánh giá**

***Bước 4: Cân nhắc ảnh hưởng của những người liên quan**

***Bước 5: Quan sát học sinh trong một vài tình huống khác nhau**

***Bước 6: Lựa chọn và tiến hành các công cụ đánh giá cần thiết**

***Bước 7: Phân tích kết quả đánh giá**

***Bước 8: Thiết kế và đề xuất các biện pháp can thiệp**

***Bước 9: Viết báo cáo**

***Bước 10: Triển khai thực hiện các hỗ trợ, can thiệp và đánh giá quá trình**

1.3.4. Một số vấn đề đạo đức trong đánh giá tâm lý

Quá trình đánh giá cần đảm bảo tuân thủ các nguyên tắc đạo đức cơ bản. Theo đó, người đánh giá cần lưu ý những yêu cầu về chuẩn năng lực và tiêu chí đạo đức nghề tâm lý.

-*Đào tạo*: Người đánh giá cần được đào tạo căn bản về tâm lý, phát triển tâm lý, tâm bệnh và các kỹ thuật đánh giá để đảm bảo sự khách quan, khoa học trong quá trình đánh giá.

-*Xin tư vấn*: Tham khảo chuyên gia khi không hoàn toàn chắc chắn về những kết quả đánh giá của mình, tránh những kết luận bừa bãi, thiếu cơ sở.

-*Luật pháp*: Hiểu rõ những quy định pháp luật liên quan đến trẻ em và quyền trẻ em, cũng như những quy định về đảm bảo an toàn cho trẻ

-*Cho phép*: Trong mọi trường hợp, quá trình đánh giá chỉ nên bắt đầu sau khi nhận được giấy cho phép của phụ huynh hoặc của người bảo hộ hợp pháp của trẻ.

-*Bảo mật thông tin*: Cần trao đổi cụ thể với trẻ và phụ huynh về các điều kiện liên quan đến bảo mật thông tin của trẻ, cũng như những tình huống cho phép tiết lộ thông tin (vd, nguy cơ an toàn của bản thân trẻ hoặc người khác)

-*Thu thập thông tin đa chiều*: Cần sử dụng nhiều công khác nhau để có thể thu thập thông tin từ nhiều nguồn, bằng nhiều phương thức khác nhau để đảm bảo tính hệ thống, khách quan và tránh định kiến trong đánh giá.

-*Ghi chép, phân tích và giải thích số liệu*: Cần cẩn trọng với việc ghi chép kết quả, phân tích kết quả khách quan, tránh suy diễn; giải thích kết quả một cách dễ hiểu, rõ ràng để tránh những hiểu sai từ người khác.

-*Báo cáo*: Khi nhận thấy những dấu hiệu liên quan sự lạm dụng và bạo hành đối với trẻ, người đánh giá có trách nhiệm báo cáo cho các đơn vị chức năng. Khi nhận thấy những nguy cơ rõ ràng đối với người khác, người đánh giá có trách nhiệm cảnh báo những đối tượng nguy cơ.

1.3.5. Một số kỹ thuật và phương pháp đánh giá

1.3.5.1. Phỏng vấn

1.3.5.2. Khái quát về phương pháp phỏng vấn trong đánh giá tâm lý

- Phỏng vấn lâm sàng vs. trò chuyện
- Điểm mạnh và hạn chế của phương pháp phỏng vấn lâm sàng
- Mục tiêu của phỏng vấn lâm sàng
- Mức độ chuẩn hóa trong phỏng vấn lâm sàng
- Quy trình phỏng vấn

1.3.5.3. Những kỹ thuật phỏng vấn cơ bản

- Tạo ấn tượng ban đầu
- Thiết lập quan hệ

- Lắng nghe
- Đặt câu hỏi
- Thay đổi chủ đề
- Ứng phó với tình huống khó khăn
- Đảm bảo khách quan
- Ghi chép
- Phân tích và sâu chuỗi

1.3.5.4. Phỏng vấn học sinh, phụ huynh và giáo viên

- Phỏng vấn học sinh
- Phỏng vấn phụ huynh
- Phỏng vấn giáo viên
- Phỏng vấn gia đình
- Phân tích và sâu chuỗi kết quả phỏng vấn

Phỏng vấn là phương pháp thu thập thông tin thông qua việc tác động tâm lý xã hội giữa người hỏi và người được hỏi nhằm thu thập thông tin về vấn đề cần được xác định, theo đề xuất.

****Mức độ chuẩn hóa trong phỏng vấn lâm sàng***

a. Phỏng vấn tiêu chuẩn hóa

Phỏng vấn tiêu chuẩn hóa (còn gọi là phỏng vấn có cấu trúc, hay phỏng vấn chính quy) là loại phỏng vấn mà người nghiên cứu bắt buộc phải làm theo trình tự nội dung câu hỏi đã được vạch ra trong phiếu phỏng vấn. Trình tự hỏi - đáp được thực hiện theo đúng yêu cầu của bảng hỏi. Nhiệm vụ của người phỏng vấn là hỏi các câu hỏi theo thứ tự đã được sắp xếp trước. Thông thường, người ta yêu cầu đối tượng lựa chọn một trong số những câu trả lời được đề xuất sẵn (chẳng hạn, lựa chọn những câu trả lời trong một thang đo Likert). Kiểu phỏng vấn này cho phép thu được những thông tin định lượng, hoàn toàn đảm bảo rằng những câu hỏi giống nhau được đặt ra cho tất cả những người trả lời và giảm đến mức tối đa các sai sót của từ để hỏi. Tuy nhiên, loại phỏng vấn này dành ít chỗ cho quan niệm cá nhân của người trả lời về chủ đề của phỏng vấn. Vì thế, phỏng vấn này không giúp thu thập những câu trả lời mới vượt ra bên ngoài những câu hỏi được nhà nghiên cứu chuẩn bị từ trước. Ưu điểm chính là thực hiện cuộc phỏng vấn trực tiếp mặt đối mặt, có mặt của người phỏng vấn có thể động viên người tham gia đưa ra câu trả lời. Hơn nữa, trong trường hợp mà một

câu hỏi khó hiểu, người phỏng vấn có thể nhắc lại hoặc làm sáng tỏ câu hỏi về một vấn đề. Việc làm sáng tỏ những câu hỏi người phỏng vấn cũng phải chuẩn bị từ trước.

b. Phỏng vấn phi tiêu chuẩn hóa

Phỏng vấn phi tiêu chuẩn hóa (hay còn gọi là phỏng vấn không có cấu trúc) là hình thức trung gian giữa phỏng vấn tiêu chuẩn hóa và phỏng vấn tự do. Cụ thể là ở đây các câu hỏi quyết định được tiêu chuẩn hóa, còn các câu hỏi khác có thể phát biểu tùy theo tình hình thực tế. Như vậy, sẽ tận dụng được ưu điểm và hạn chế được nhược điểm của mỗi loại.

Để thu thập được những thông tin mong đợi, người phỏng vấn có thể tùy ý sử dụng các câu hỏi mà không cần phải dựa theo một trật tự nào cả. Mục đích của nhiều phỏng vấn phi tiêu chuẩn hóa là nhằm khám phá những ý tưởng mới, những thông tin mới trong suy nghĩ của người được phỏng vấn. Phỏng vấn phi tiêu chuẩn hóa có những ưu điểm sau: 1) Có tính hiệu quả hơn, chúng kích thích được sự trả lời một cách tự nhiên; 2) Có tính mềm dẻo, linh hoạt; 3) Cải thiện được mối quan hệ giữa người phỏng vấn và người trả lời...

Những cuộc phỏng vấn phi tiêu chuẩn hóa bao gồm một số câu hỏi chính nó sẽ được đặt ra tùy thuộc vào mỗi cuộc phỏng vấn. Tuy nhiên, người phỏng vấn tự do đặt những câu hỏi theo một thứ tự mà anh ta cảm thấy phù hợp nhất. Hơn nữa, người phỏng vấn có thể đặt những câu hỏi bổ sung, chẳng hạn, nhằm hiểu rõ người được phỏng vấn. Thuận lợi chính của phương pháp này là phương pháp này tạo cho người phỏng vấn một sự linh hoạt rất là lớn trong quá trình thực hiện cuộc phỏng vấn. Nó cũng cho phép người trả lời phỏng vấn đưa ra những câu trả lời cho câu hỏi đối với những câu hỏi mở.

Theo cách chung nhất, phương pháp phỏng vấn này linh hoạt có khả năng thu được ngoài những thông tin theo trình tự nội dung câu hỏi đã được vạch ra trong phiếu phỏng vấn thì người trả lời còn cung cấp những thông tin một cách chi tiết hơn.

c. Phỏng vấn tự do

Phỏng vấn tự do là cuộc phỏng vấn không có những câu hỏi đã định trước, chỉ đưa ra các chủ đề người phỏng vấn hoàn toàn tự do tiến hành như một cuộc nói chuyện. Thường thì các câu hỏi này sẽ nảy sinh trong quá trình trao đổi với người trả lời. Sau đó, lời nói trong cuộc phỏng vấn được ghi lại và được phân tích với sự trợ giúp của một bảng mã hoá. Thông thường, công việc này tiêu tốn rất nhiều thời gian.

Ưu điểm là người trả lời được tự do tư tưởng thoải mái trình bày ý kiến, quan điểm của mình sâu rộng. Người phỏng vấn chủ động thực hiện mục đích của mình, không bị gò bó. Khó khăn là người phỏng vấn phải có trình độ cao, biết duy trì, dẫn dắt câu chuyện đến đích.

****Quy trình phỏng vấn***

Sự thành công của bất cứ một cuộc phỏng vấn nào phụ thuộc vào kỹ năng giao tiếp của các cá nhân tham gia vào phỏng vấn và phụ thuộc vào mỗi cá nhân vận dụng những kỹ năng này trong các bước thích ứng với từng tình huống phỏng vấn khác nhau:

- Chuẩn bị phỏng vấn
- Trao đổi trong phỏng vấn
- Kết thúc phỏng vấn.

****Chuẩn bị cho một cuộc phỏng vấn***

Bước chuẩn bị có thể là bước có tính quyết định nhất của một cuộc phỏng vấn. Việc chuẩn bị bao gồm những yếu tố cần trả lời các câu hỏi sau:

- *Mục đích*: Mục đích của cuộc phỏng vấn là gì? Thông tin cần nhận được là những gì? Kiểu phỏng vấn nào là thích hợp nhất? Bào không khí nói chuyện như thế nào là tốt nhất (thoải mái hay căng thẳng)?

- *Ăn mặc*: Cần phải ăn mặc như thế nào cho phù hợp với mục đích của cuộc phỏng vấn. Ăn mặc như vậy có gây sự sao lãng, phân tâm người nói chuyện?

- *Hiểu chính mình*: Bạn có biết được những điểm mạnh, điểm yếu, những định kiến và thiên vị trong nhận thức những cản trở vô hình khác có thể của mình ảnh hưởng tới cuộc phỏng vấn không?

- *Hiểu đối tượng*: Bạn đã biết những gì và cần phải biết những gì về đối tượng được phỏng vấn? Những giá trị, nguyện vọng, động lực và kiến thức của đối tượng là gì?

Thông qua việc chuẩn bị một cách hữu hiệu, người phỏng vấn có thể xây dựng tình huống và có cách cư xử thích hợp cho buổi phỏng vấn.

Người phỏng vấn cần phải tiến hành công việc giới thiệu một cách nhanh chóng nhất. Điều này vừa nhằm giảm bớt thời gian phỏng vấn rườm rà, vừa tiếp xúc với đối tượng một cách thoải mái. Theo kinh nghiệm của nhiều nhà nghiên cứu Mỹ, muốn cho cuộc tiếp xúc đầu tiên kết thúc một cách nhanh chóng, người điều tra cần dùng phương pháp tiếp xúc mang tính chất khẳng định. Điều đó có nghĩa là người phỏng vấn phải

luôn nghĩ rằng người trả lời phỏng vấn không quá bận đến nỗi không tiến hành được cuộc phỏng vấn. Câu đầu tiên người làm công tác phỏng vấn nên nói rằng: “Tôi muốn xin phép nói chuyện với anh (chị) về vấn đề này” sẽ tốt hơn là nói “Tôi có được phép vào không?” hay “Bây giờ anh (chị) có thời gian rồi không?”. Cách hỏi khẳng định sẽ làm cho người trả lời phỏng vấn khó từ chối cuộc phỏng vấn.

**Gặp mặt trực tiếp trao đổi với người được phỏng vấn*

Sau khi làm công tác giới thiệu, bắt đầu vào phỏng vấn trực tiếp, nhiều khi người phỏng vấn gặp phải trường hợp trả lời cảm thấy khó chịu, không thoải mái. Để làm giảm không khí nặng nề yên lặng, người phỏng vấn nên nói một số chuyện có tính chất ngoài lề. Chẳng hạn nói về sở thích, về nhà cửa, về cuộc sống xã hội nói chung... Sau đó hãy đi vào vấn đề cần thiết.

Để duy trì mối quan hệ thân thiện giữa người phỏng vấn và người trả lời, người phỏng vấn phải luôn ý thức rằng, cuộc phỏng vấn có tồn tại được hay không, hiệu quả và độ tin cậy của nó đến đâu là phụ thuộc vào người trả lời. Vì thế người phỏng vấn tránh hỏi những vấn đề tế nhị, chẳng hạn: các vấn đề riêng tư trong đời sống cá nhân, cách kiếm tiền, cách làm ăn kinh tế... Nếu như đề tài nghiên cứu có liên quan đến những vấn đề đó thì người phỏng vấn nên hỏi một cách gián tiếp. Người phỏng vấn nên hạn chế việc đặt ra quá nhiều câu hỏi vì chúng sẽ làm cho người trả lời phỏng vấn thêm chán ngán. Tốt nhất là người phỏng vấn nên tách chúng ra làm nhiều cuộc phỏng vấn khác nhau.

Một số vấn đề rất quan trọng đặt ra đối với người phỏng vấn là phải giải quyết cùng một lúc hai yêu cầu tưởng chừng như rất mâu thuẫn. Thứ nhất, phải làm thế nào để người được hỏi hiểu rõ yêu cầu mà câu hỏi nêu ra. Thứ hai, làm thế nào để câu trả lời thu được không bị ảnh hưởng từ phía người phỏng vấn. Để điều hòa được hai yếu tố đó, người phỏng vấn chỉ được làm sáng tỏ câu hỏi trong giới hạn cho phép, chứ không được hướng dẫn câu trả lời. Những câu trả lời của người được phỏng vấn trong trường hợp không có máy ghi âm, phải được ghi lại một cách trung thực, ghi nguyên văn không sửa chữa thêm bớt.

Trong trường hợp yêu cầu phỏng vấn theo kỹ thuật phỏng vấn tiêu chuẩn hóa, người điều tra phải tuân thủ một số nguyên tắc sau đây:

- Hỏi đúng những câu hỏi đã được đặt ra. Trong phỏng vấn tiêu chuẩn hóa mọi người trả lời phỏng vấn đều được hỏi cùng một loại câu hỏi. Điều này cho phép so

sánh những câu trả lời của tất cả những người trả lời phỏng vấn và tạo điều kiện thuận lợi cho việc xử lý số liệu.

- Giọng nói và ngữ điệu lời nói phải như nhau cho tất cả mọi đối tượng.
- Hạn chế tối đa việc giải thích các câu hỏi vì nó có thể dẫn đến những thay đổi tế nhị trong ý nghĩa câu hỏi. Tuy nhiên người phỏng vấn cũng được phép nhắc lại câu hỏi nếu người trả lời hiểu lầm câu hỏi.
- Các câu hỏi phải hỏi theo thứ tự đã định từ trước.
- Không được gợi ý câu trả lời cho những người được trả lời phỏng vấn.

Trong suốt cuộc phỏng vấn người phỏng vấn cần đặc biệt lưu ý các yếu tố sau:

- *Mối quan hệ* : Đã xây dựng được một bầu không khí có lợi cho mục đích của cuộc phỏng vấn? Liệu có một thái độ tôn trọng lẫn nhau hay không.
- *Tính linh hoạt*: Khi buổi nói chuyện có chiều hướng lạc đề và không theo đúng kế hoạch, người phỏng vấn có thể lái buổi nói chuyện sang hướng khác hay không?
- *Luồng thông tin hai chiều*: Các bên tham dự có hưởng ứng quá trình giao tiếp mang tính chất đối thoại hay không? Có một bên nào đó muốn biến nó thành tình huống độc thoại hay không?

Phỏng vấn là một quá trình đối thoại giữa 2 người: Điểm khác biệt chủ yếu là mức độ nghiêm túc của nó cao hơn cuộc nói chuyện giữa hai người. Như vậy, cần thực hiện sự chuyển đổi từ vai trò người nghe sang vai trò người nói một cách uyển chuyển, linh hoạt. Nếu không lắng nghe đầy đủ và hiểu thấu đáo vấn đề, thì câu trả lời sẽ không đầy đủ hoặc thiếu chính xác. Việc lắng nghe có hiệu quả và tích cực có liên quan tới việc tập trung trí tuệ và thể hiện các cử chỉ, điệu bộ đúng lúc.

- *Đặt câu hỏi* là một kỹ thuật của phỏng vấn dùng để thu thập thông tin.

Các câu hỏi là những hình thức phản hồi một cách hữu hiệu và giữ cho cuộc phỏng vấn tiếp tục diễn ra, khi nó có chiều hướng lắng xuống. Các câu hỏi trực tiếp có thể được trả lời một cách dễ dàng và ngắn gọn. Các câu hỏi này thường quan tâm tới các thông tin xác thực và ứng với các câu trả lời “có” hoặc “không”.

Ví dụ: “Bạn bao nhiêu tuổi?”; “Khi nào bạn sẽ tốt nghiệp?”, “Bạn đã đi du lịch ở nước ngoài chưa?”.

Do quan tâm nhiều đến các thông tin xác thực, các câu hỏi trực tiếp không hỗ trợ nhiều cho quá trình đối thoại trong cuộc phỏng vấn. Các câu hỏi gián tiếp giúp xây dựng cuộc đối thoại, bởi vì chúng được đặt ra nhằm thu thập những câu trả lời, mà người ta phải suy nghĩ. Ví dụ, “tại sao bạn cảm thấy dạy học sẽ là nghề nghiệp của

minh?”, “Bạn đã có kinh nghiệm gì trong khi làm việc như là một thành viên của nhóm?”.

Các câu hỏi hoặc các câu nói thường là một hình thức diễn giải vấn đề, nhắc lại nội dung hoặc ý muốn nói trong thông điệp của người gửi, và qua đó kiểm tra lại sự hiểu biết vấn đề của người nghe.

Các kỹ thuật và diễn giải vấn đề được sử dụng trong hầu hết thời gian của buổi nói chuyện. Việc sử dụng một cách thận trọng các kỹ thuật này có thể có lợi rất nhiều trong tình huống phỏng vấn và cho luồng thông tin hai chiều. Người phỏng vấn có thể tạo ra một kiểu phỏng vấn bằng cách sử dụng giọng nói và âm lượng của mình. Một giọng nói thân mật sẽ tạo cho người được phỏng vấn cảm giác thoải mái, dễ chịu. Một giọng nói gay gắt có thể khiến bộ tinh thần của người đối diện và tạo ra một tình huống phỏng vấn gò ép. Tương tự như vậy, người phỏng vấn có thể tạo ra một bầu không khí giao tiếp thoải mái hoặc căng thẳng thông qua việc sắp xếp các câu hỏi. Chẳng hạn, việc đưa ra các câu hỏi khó ngay từ đầu, có thể đưa người được phỏng vấn vào tâm trạng căng thẳng. Ngôn ngữ cũng có thể là một nhân tố quan trọng. Bằng việc chú ý tới cách giao tiếp qua ánh mắt và bằng một thái độ quan tâm tới người nói chuyện qua các cử chỉ, điệu bộ, người phỏng vấn có thể có cơ hội tốt để hướng cuộc nói chuyện đi theo các mục đích đã đặt ra.

Những nguyên tắc này đòi hỏi người sử dụng phải vận dụng một cách linh hoạt và phải có nỗ lực nhiều để tăng thêm tính hiệu quả của cuộc phỏng vấn. Ngoài ra, việc đưa ra loại câu hỏi nào cũng có thể ảnh hưởng tới sự thành công hay thất bại của cuộc phỏng vấn. Các câu hỏi có thể trả lời một cách đơn giản là “có” hoặc “không” có thể không có lợi và có thể đẩy người được phỏng vấn đi lạc đề. Các câu hỏi bắt đầu bằng các từ như “Như thế nào”; “cái gì”; “tại sao” sẽ làm cho buổi nói chuyện thêm thân mật.

**Kết thúc cuộc phỏng vấn*

Thời điểm nào quyết định kết thúc cuộc phỏng vấn. Có nên đưa ra hay hoãn lại quyết định này? Có nên phỏng vấn người này thêm một lần nữa? Có nên thông báo cho người được phỏng vấn biết rằng họ sẽ nhận được thư trả lời sau đó? Người phỏng vấn cần phải xác định chính xác những gì phải làm tiếp hay không? Kết thúc cuộc phỏng vấn có xây dựng được sự thông cảm lẫn nhau hay không?

**Một số vấn đề cần lưu ý trong quá trình phỏng vấn*

+Địa điểm phỏng vấn: người phỏng vấn phải lựa chọn địa điểm phỏng vấn cho phù hợp với nội dung và đặc điểm của đối tượng nghiên cứu. Địa điểm phỏng vấn tốt là những nơi yên tĩnh, âm cúng, ít người qua lại, kín đáo, cố gắng không phỏng vấn với sự có mặt của người thứ 3, nhất là sự có mặt đó có tác dụng gây nhiễu. Khi phỏng vấn nhóm cần sắp xếp chỗ ngồi sao cho họ không trao đổi với nhau. Không nên phỏng vấn tại nơi làm việc vì người trả lời thường bận bịu và có sự chú ý của đồng nghiệp, vì vậy nên tiến hành vào lúc giải lao ở chỗ nghỉ.

+Thời điểm phỏng vấn: thời gian phỏng vấn là lúc người được phỏng vấn rảnh rỗi, thư giãn nhất. Không nên phỏng vấn vào lúc quá sớm hoặc quá muộn, giờ nghỉ hoặc giữa ca, những thời điểm mà người ta đang gặp khó khăn trong cuộc sống. Thời điểm thích hợp nhất, thời gian khá thoải mái để người được phỏng vấn có thể ngồi tiếp chuyện.

+Tính trung lập của người phỏng vấn: trong bất cứ thời điểm nào người phỏng vấn cũng phải giữ tính trung lập không để lộ quan điểm của mình, không được biểu thị thái độ, ý kiến cá nhân trong khi tiến hành phỏng vấn. Người phỏng vấn không được bình luận gì về câu trả lời của người được phỏng vấn: khen, chê, đồng tình hay lắc đầu...

+Tốc độ phỏng vấn: Đối với việc khai thác thông tin sâu tốc độ phỏng vấn phải chậm. Đối với những trường hợp người được hỏi có thể dễ dàng nói sai thì nhịp độ phỏng vấn phải nhanh, để lâu thông tin thu được sẽ không chính xác. Nhịp độ phỏng vấn được ghi rõ ngay trong yêu cầu đối với các cuộc phỏng vấn. Để thực hiện tốt tốc độ phỏng vấn, người phỏng vấn cần nghiên cứu trước một cách tỉ mỉ, khoa học sự luân chuyển của các câu hỏi trong cuộc phỏng vấn.

+Tốc độ phỏng vấn thường được quy định, ghi ngay trong bảng câu hỏi để phỏng vấn. Việc quy định này là căn cứ vào đề tài của cuộc trao đổi, độ dài của cuộc phỏng vấn, địa điểm và tình huống tiến hành trưng cầu ý kiến. Tuy nhiên, trong kế hoạch phỏng vấn cũng phải dự kiến cả sự chuyển đổi về tốc độ. Bản thân việc chuẩn bị của người phỏng vấn nhất là sự luân phiên của các câu hỏi, những vấp vấp do không chuẩn bị kỹ hoặc không ứng phó kịp những tình huống bất ngờ... đều làm chậm tiến trình phỏng vấn.

**Ghi chép trong phỏng vấn*

Việc ghi chép những câu trả lời cũng là một mặt của kỹ thuật phỏng vấn. Sự ghi chép có ảnh hưởng đến tốc độ phỏng vấn, làm phân tán đến sự chú ý của người

phỏng vấn, làm thay đổi tâm trạng của người trả lời (phấn khởi, lo lắng...). Đây cũng là một tiêu chuẩn chuyên môn của người làm phỏng vấn.

- Đơn giản nhất là ghi chép những câu trả lời đã được mã hóa. Việc ghi chép chỉ là đánh dấu chéo hay gạch chân dưới câu trả lời được lựa chọn.

- Ghi chép từng lời, tốc ký: nếu không biết tốc ký thì có thể sử dụng lối viết tắt, ký hiệu, bỏ qua những giới từ, chữ đệm...nhưng với điều kiện phải giải mã ngay khi kết thúc phỏng vấn vì dễ bị quên.

- Một số kinh nghiệm để khắc phục những hạn chế của việc ghi chép trong phỏng vấn:

- + Ghi chép vào lúc người trả lời đang nói, lúc ngừng tự nhiên hoặc đang do dự vì một lý do nào đó.

- + Sử dụng người ghi chép, đặc biệt là khi phỏng vấn tự do.

- + Ghi chép theo kiểu hồi tưởng tại chỗ và chỉ ghi sơ lược, khi về nhà mới hồi tưởng để bổ sung. Cách ghi chép này có thể khắc phục được các nhược điểm ghi chép nói trên nhưng nó lại có rất nhiều nhược điểm. Đó là nó thường thiếu về những vấn đề mà người phỏng vấn quan tâm hoặc gây ấn tượng mạnh, những phản ứng của người trả lời mà theo người phỏng vấn là kém quan trọng có thể bị bỏ qua, mất đi một lượng khá lớn những thông tin. Có thể khắc phục bằng cách sử dụng người thứ hai khi ghi lại bổ sung cho nhau, cố gắng nhớ lại cả những ngữ điệu, đặc điểm hành vi, nét mặt, cử chỉ của người trả lời.

- Ghi âm: có hiệu quả cao nhất về các mặt sau đây

- + Ghi chép được cặn kẽ, tối đa những câu trả lời.

- + Tiếp tục phân tích, hoàn thành văn bản về sau, đặc biệt là phỏng vấn những nhân vật quan trọng, khó có điều kiện tiếp xúc, không phải ai cũng làm được...thì cần tận dụng khả năng để ghi âm.

Khi phỏng vấn người trả lời cần được biết các hình thức ghi chép mà người phỏng vấn sử dụng, bởi vì chúng giúp cho cả hai bên trong cuộc nói chuyện. Chẳng hạn, nếu người phỏng vấn dự định ghi chép trong lúc phỏng vấn, thì người phỏng vấn phải báo trước cho người được phỏng vấn. Nếu không, người được phỏng vấn có thể sẽ sợ hãi, không thoải mái..., khi người phỏng vấn ghi chép. Mặt khác, nếu người phỏng vấn chỉ lo ghi chép, thì người được phỏng vấn có thể sẽ cảm thấy không được chú ý, quan tâm một cách công bằng. Người phỏng vấn nên giới thiệu ý định ghi chép bằng cách nói như: “tôi muốn được phép ghi chép để khẳng định chắc chắn rằng, chúng ta đã đề cập

tới mọi vấn đề cần thiết. Chúng ta cũng có thể sử dụng những gì ghi chép được để cuối buổi phỏng vấn khẳng định lại những gì ông đã nói và những gì tôi đã hiểu. Ông không phản đối chứ?”. Sau sự giao ước như vậy, việc ghi chép sẽ không còn là vấn đề nữa, đặc biệt nếu các thông tin được ghi chép không phải là bí mật và chỉ có người phỏng vấn được sử dụng thông tin này. Thậm chí, việc cho người được phỏng vấn đọc các thông tin ghi chép được sẽ làm cho họ cảm thấy an tâm hơn. Tất nhiên, sau khi đối tượng ra về, người phỏng vấn có thể ghi thêm các nhận xét cá nhân của mình.

Xác định cách ghi chép phụ thuộc vào nội dung phỏng vấn, trình độ chuyên môn và các tình huống cụ thể, các loại phỏng vấn.

- Phương pháp ghi âm lời nói :

Giả sử chúng ta muốn hiểu quá trình trẻ em giải quyết một vấn đề. Chính xác hơn là muốn hiểu các chiến lược nhận thức của chúng trong khi tiến hành một hoạt động. Làm thế nào để thu được thông tin này? Đầu tiên, có thể yêu cầu một số trẻ nêu ra các bước mà chúng thường sử dụng để giải quyết một vấn đề. Tuy nhiên, những bước này có thể không đầy đủ hoặc không chính xác. Chẳng hạn, một đứa trẻ thường có thể mô tả các cách thức mà cha mẹ trẻ đã nhắc đi nhắc lại nhiều lần cho trẻ hơn là những cách thức mà trẻ thực sự dùng để giải quyết một vấn đề. Để sửa chữa thiếu sót này, chúng ta có thể yêu cầu trẻ giải quyết một vấn đề bằng cách nói thật to và ghi âm điều chúng nói trong khi giải quyết vấn đề. Cách thức này được gọi chung là phương pháp ghi lại lời nói. Sau đó, nhà nghiên cứu có thể tiến hành chuyển những điều ghi âm được thành văn bản và thực hiện phân tích nội dung với sự trợ giúp của một bảng hệ thống hóa các hành vi ngôn ngữ. Đó là phương pháp đã được Diener và Dweck (1978) sử dụng trong nghiên cứu về sự cam chịu hoàn toàn ở trẻ sau một thất bại nào đó. Các nhà nghiên cứu này đã phân chia trẻ tham gia nghiên cứu thành hai nhóm: nhóm trẻ xem việc thất bại như một thách thức (hướng đến sự tự chủ) và nhóm trẻ xem việc thất bại như một dấu hiệu chỉ sự bất tài của chúng và chúng chìm đắm trong sự cam chịu hoàn toàn (hướng đến sự nhẫn nhục, cam chịu).

Phương pháp ghi lại lời nói to cũng có thể được sử dụng để kiểm tra kết quả của một số thực nghiệm về các quá trình nhận thức. Chẳng hạn, một nhà nghiên cứu kiểm tra tác động của các biến khác nhau lên việc học tập của những người tham gia. Nhà nghiên cứu thành lập hai nhóm, một nhóm được hứa trả tiền cho mỗi vấn đề được giải quyết và một nhóm kia thì không được hứa gì và không nhận được gì (nhóm đối chứng). Tiếp theo, người ta yêu cầu những người tham gia suy nghĩ và nói

to khi họ thử giải quyết vấn đề. Kỹ thuật này cho phép tiếp cận được những suy nghĩ ngay khi chúng xuất hiện trong đầu người trả lời. Kiểu thông tin này phong phú về nội dung và hay hơn những câu trả lời thu được sau vài phút từ các bảng hỏi vì nó làm giảm thiểu việc nhắc lại thông tin.

***Quan sát hành vi**

*Thiết kế quy trình đánh giá quan sát

- Ghi chép quan sát
- Ghi chép câu chuyện
- Ghi chép khoảng thời gian
- Ghi chép sự kiện
- Ghi chép tỷ lệ

*Đánh giá kết quả quan sát

*Hệ thống mã quan sát

*Độ tin cậy và độ hiệu lực của kết quả quan sát

*Giảm thiểu các sai sót trong quan sát.

Các giáo viên liên tục quan sát và lắng nghe học sinh của mình. Họ có thể không gọi đây là qui trình quan sát, nhưng bằng cách ghi lại những gì học sinh nói và làm, các giáo viên đang thực hiện các kỹ thuật quan sát đơn giản. Khi một vấn đề có khả năng được phát hiện trong quá trình quan sát giản đơn, thì các qui trình quan sát thẩm định tâm lý một cách hệ thống hơn có thể được tiến hành. Do quan sát liên quan tới việc điều tra hành vi của học sinh trong điều kiện môi trường tự nhiên, nên kỹ thuật này cung cấp những thông tin thường không thể mang lại từ việc sử dụng các qui trình đánh giá khác.

***Quan sát liên tục**

Học sinh: Leticia	Ngày: 4/1/2001
Người quan sát: Bà Brown	
Hành động trong lớp học: tự do	
Lý do quan sát: Leticia dường như không ngồi tại ghế của mình một cách ổn định để làm bài tập	
Thời gian	Sự kiện
11:00-11:02	Leticia từ sân chơi vào lớp, đi thẳng tới bàn và ngồi
11:02-11:05	Leticia ngồi trong lúc giáo viên phát bài và giải thích bài tập đánh

	vẫn
11:05-11:08	Leticia lấy bút chì trên bàn và đọc bài tập
11:08-11:09	Leticia bắt đầu viết, bẻ bút chì
11:09-11:13	Leticia đứng lên, đi tìm gọt bút chì, gọt bút chì, quay về chỗ
11:13-11:18	Leticia viết vào bài tập
11:18-11:20	Leticia đánh rơi bút chì trên sàn nhà, đứng lên, nhặt bút và quay về chỗ
11:20-11:25	Leticia viết vào bài tập
11:25-11:27	Leticia đứng lên, đặt bài tập vào cặp của giáo viên trên bàn
11:27-11:28	Leticia quay về chỗ ngồi, đặt bút chì lên bàn, nhìn xung quanh phòng
11:28-11:30	Leticia đứng lên, đi về bàn giáo viên, hỏi giáo viên nếu có thể uống nước, giáo viên nói Leticia quay về chỗ ngồi.
11:30	Leticia quay về chỗ ngồi, chuông báo giờ ăn trưa rung lên.

Theo Borich (1999), loại quan sát ít mang tính cấu trúc nhất là báo cáo tường thuật. Trong báo cáo tường thuật, người quan sát chỉ đơn giản miêu tả các sự kiện diễn ra bằng văn bản. Việc miêu tả có thể đối với một kiểu sự kiện hoặc một sự cố (ghi lại những chuyện vặt) hoặc một chuỗi các sự kiện (ghi lại tất cả). Trong việc ghi lại những chuyện vặt, người quan sát quan tâm tới một kiểu sự kiện cụ thể nào đó, ví dụ như giáo viên có thể ghi lại sự bức tức của một học sinh trong lớp. Đối với việc ghi lại chuỗi sự việc, thì người quan sát phải miêu tả tất cả những gì đang diễn ra. Ví dụ, một giáo viên đang quan sát bài học trong lớp học của một đồng nghiệp cần phải tìm cách ghi lại không chỉ hành động của giáo viên mà còn cả hành động của từng học sinh. Cả hai loại báo cáo tường thuật nói trên đều tương đối dễ thực hiện. Tuy nhiên, việc truyền tải các kết quả lại khó khăn, việc miêu tả thường mang tính chất chủ quan. Các kỹ thuật quan sát có hệ thống giúp giáo viên cụ thể hoá, ghi lại và phân tích hành vi của học sinh. Trong hầu hết các loại quan sát hệ thống, giáo viên phải quan sát và ghi lại tất cả hành vi mà một học sinh thể hiện trong một khoảng thời gian nhất định. Ngược lại với báo cáo tường thuật, giáo viên lại quan tâm tới những hành vi cụ thể của học sinh chứ không quan tâm tới những sự kiện chung. Kỹ thuật này đòi hỏi phải ghi chép và tường thuật liên tục, sẽ tạo nên nguồn thông tin sơ bộ nhằm giúp giáo viên quyết định nếu như có một vấn đề đòi hỏi phải nghiên cứu sâu hơn.

Phân tích chuỗi

<i>Thời gian</i>	<i>Hành động tiếp nối</i>	<i>Hành vi</i>	<i>Chuỗi</i>
9:05	Giáo viên đặt cho cả lớp một câu hỏi	John giơ tay	Giáo viên gọi John
9:07	Giáo viên hỏi câu hỏi	John la lên	Giáo viên khiển trách John
9:11	Giáo viên hỏi câu hỏi và nhắc giáo viên giơ tay	John giơ tay	Giáo viên gọi John và khen vì cậu bé đã giơ tay

Việc phân tích chuỗi liên tục là một kỹ thuật quan sát thứ cấp hữu ích cho việc thu nhận một hình ảnh tổng quan về khả năng hoạt động của một học sinh. Đối với việc ghi chép liên tục, giáo viên quan sát và ghi lại tất cả các hành vi của học sinh trong một khoảng thời gian xác định. Thêm vào đó, giáo viên cần nỗ lực ghi lại các sự kiện hoặc những hành động diễn ra trước và sau các hành vi đó. Việc xác định các hành động tiếp nối và chuỗi hành vi của một học sinh sẽ cung cấp những thông tin về cách thức các sự kiện có thể ảnh hưởng tới hành động của học sinh. Sẽ có rất ít kết luận có thể được đưa ra nếu chỉ có hành động của học sinh được đánh giá. Tuy nhiên, khi hành động và chuỗi cùng được đánh giá, một bức tranh hoàn chỉnh hơn về sự tương tác trong giảng dạy sẽ hiện ra.

Việc ghi lại liên tục và phân tích chuỗi thường được sử dụng trong các giai đoạn ban đầu của việc đánh giá nhằm quyết định xem nếu hành vi của học sinh đáng để tiếp tục tìm hiểu thêm. Các kỹ thuật này tạo nên một bức tranh toàn cảnh về các hành động của học sinh trong mối liên hệ với các thông số biến thiên và trợ giúp giáo viên trong việc lựa chọn những hành vi cụ thể nào đó cần thiết phải can thiệp. Tuy nhiên, đây cũng là những kỹ thuật đôi khi mất nhiều thời gian và thường được coi là những công cụ rà soát nhằm xác định những hành vi cụ thể của học sinh để tiếp tục quan sát.

****Mô tả hành vi quan sát***

Trước tiên, hành vi hoặc các hành vi cần phải được miêu tả một cách chính xác và rõ ràng. Điều này nhằm tạo thuận lợi cho giao tiếp giữa những người thực hiện quan sát và cho phép thảo luận các kết quả với học sinh, cha mẹ học sinh và các nhà chuyên môn cùng quan tâm.

Để tiến hành việc quan sát, các hành vi phải có khả năng quan sát và đánh giá. Một hành vi được coi là có thể quan sát nếu hành vi đó được phát hiện bởi một người quan sát bên ngoài. "Tìm hiểu về bài tập đọc" không phải là một hành vi có thể quan sát nhưng "Viết câu trả lời cho các câu đọc hiểu" lại có ý nghĩa quan sát. Việc miêu tả những hành vi có thể quan sát thường bao gồm một động từ hành động. Các động từ như *Viết, chỉ ra, đặt tên và ném*, thường miêu tả những hành động mà một người quan sát có thể thấy hoặc nghe; các động từ như *hiểu, biết, ghi nhận và hiểu biết* không có nghĩa này.

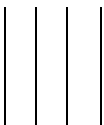
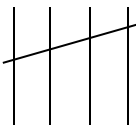
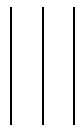
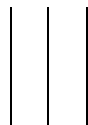
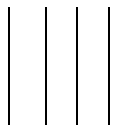
Các hành vi có sự khởi đầu và kết thúc xác định là những hành vi rời rạc; ví dụ như viết các từ đánh vần và đọc to một đoạn văn. Những hành vi rời rạc được đánh giá bằng cách đếm mức độ thường xuyên hoặc tính toán thời gian diễn ra các hành vi này. Một số hành vi không mang tính rời rạc; ví dụ như rất khó để phát hiện điểm khởi đầu hoặc điểm kết thúc một cách chính xác các hành vi như tiếp tục ngồi tại bàn làm bài tập hoặc la hét trong lớp học. Những hành vi không rời rạc cũng có thể đánh giá được, do trong một khoảng thời gian nhất định, một người quan sát có thể quyết định việc học sinh có thể hiện hành vi đó không.

****Lựa chọn một hệ thống tính toán/đánh giá***

Nếu hành vi mong muốn là một hành vi rời rạc, thì chúng ta hoàn toàn có thể đánh giá được mức độ thường xuyên, thời gian diễn ra hoặc cả hai. *Tính thường xuyên* ám chỉ số lần hành vi diễn ra; ví dụ, giáo viên có thể quan tâm tới tính chất thường xuyên Joe hoàn thành bài tập toán. *Thời gian diễn ra* là một công cụ tính toán chiều dài của một hành động, có nghĩa là hành động đó kéo dài bao lâu theo giây, phút, hoặc giờ. Ví dụ, nếu đúng giờ làm một vấn đề cần quan tâm, thì thông tin có thể được thu thập theo số phút mà Seng tới lớp muộn hàng ngày. Hoặc một bậc phụ huynh có thể xác định được hành vi bực tức là mục tiêu của việc quan sát; đối với hành vi này, điều có thể quan trọng là phải đánh giá cả thời gian và mức độ thường xuyên diễn ra hành vi.

Quan sát các hành vi rời rạc: Ghi lại sự kiện và thời gian diễn ra

Ví dụ 1: Ghi lại các sự kiện

Học sinh: Susie				
Hành vi: Ném máy bay giấy trong lớp học toán				
Hệ thống đánh giá: ghi lại sự kiện (số lần Susie ném bay giấy trong lớp học toán)				
Thời điểm đánh giá: Môn toán (9:00-9:30 sáng) trong 5 ngày học liên tục				
Ngày 1	Ngày 2	Ngày 3	Ngày 4	Ngày 5
				
Tổng số: 4 lần	Tổng số: 5 lần	Tổng số: 3 lần	Tổng số: 3 lần	Tổng số: 4 lần
Tổng số trong 5 ngày: 19 lần				

Ví dụ 2: Ghi lại thời gian diễn ra

Học sinh: Philip				
Hành vi: Ngủ trong lớp học				
Hệ thống đánh giá: ghi lại thời gian diễn ra (số lần Philip ngủ trong lớp)				
Thời điểm đánh giá: bất kỳ khi nào diễn ra trong lớp trong 5 ngày học liên tục				
Ngày 1	Ngày 2	Ngày 3	Ngày 4	Ngày 5
11:15-11:30 2:05-2:25		1:55-2:10	2:00-2:20	10:35-10:40
Tổng số: 35 lần	Tổng số: 0 lần	Tổng số: 15 lần	Tổng số: 20 lần	Tổng số: 5 lần
Tổng số trong 5 ngày: 75 lần				

Các hệ thống đánh giá dưới đây được sử dụng để thu thập dữ liệu về những hành vi rời rạc.

- *Ghi lại sự kiện.* Mức độ thường xuyên của hành vi được lưu lại trong sổ ghi sự kiện. Người quan sát chỉ đơn giản ghi chú giải mỗi khi hành vi đang quan tâm diễn ra.
- *Ghi lại thời gian diễn ra.* Lần này người quan sát ghi lại thời gian hành vi bắt đầu và thời gian kết thúc để biết được độ dài thời gian hành vi diễn ra.
- *Ghi lại một cách ngấm ngấm là một lựa chọn khác.* Trong hệ thống này, người quan sát quyết định tổng số thời gian một sinh viên tiến hành làm một việc gì đó.

Có một vài thông số biến thiên khác nhau trong việc ghi lại khoảng cách thời gian và mẫu thời gian sẵn có:

- *Ghi lại toàn bộ khoảng thời gian.* Học sinh được quan sát trong suốt quãng thời gian đó và người quan sát phải ghi lại, nếu như hành động mục tiêu liên tục diễn ra trong suốt quãng thời gian. Các khoảng thời gian quan sát là rất ngắn, thông thường chỉ trong vòng vài giây.
- *Ghi lại một phần quãng thời gian.* Học sinh được quan sát trong toàn bộ quãng thời gian, nhưng người quan sát chỉ ghi lại, nếu như hành vi đó diễn ra ít nhất một lần trong quãng thời gian quan sát. Một lần nữa, quãng thời gian cũng rất ngắn.
- *Mẫu thời gian theo thời điểm.* Học sinh chỉ được quan sát vào cuối quãng thời gian; vào thời điểm đó, người quan sát kiểm tra xem hành vi mục tiêu có diễn ra hay không. Các quãng thời gian thường dài hơn từ 3 tới 5 hoặc thậm chí 15 phút- điều này tạo ra một phương pháp thoải mái hơn cho giáo viên trong lớp học. Tuy nhiên, kỹ thuật này lại ít chính xác hơn các kỹ thuật ghi lại theo quãng thời gian do phần lớn hành vi của học sinh diễn ra mà không được quan sát.

****Quan sát hành vi liên tục: Ghi lại theo quãng thời gian***

Mẫu thời gian theo thời điểm:

Học sinh: Fred

Hành vi quan sát: Viết vào bài tập được phát

Hệ thống đánh giá: Mẫu thời gian theo thời điểm (để quyết định nếu hành vi đó diễn ra vào cuối quãng thời gian)

Độ dài quãng thời gian: 3 phút

Thời điểm đánh giá: Thời gian học độc lập (10:30-11:00 buổi sáng)

Điểm kết thúc quãng thời gian		Điểm kết thúc quãng thời gian	
10:33	X	10:48	X
10:36	O	10:51	O
10:39	X	10:54	O
10:42	X	10:57	X
10:45	O	11:00	O

X = Fred đang viết vào bài tập thời điểm cuối của quãng thời gian

O = Fred không viết vào bài tập thời điểm cuối của quãng thời gian

Kết quả: Fred viết vào bài tập 5 lần trong tổng số 10 quãng thời gian được lập để quan sát, hay tương đương với 50%

****Thiết lập hệ thống thu thập dữ liệu***

Bước tiếp theo của việc lập kế hoạch quan sát là các vấn đề liên quan tới công tác chuẩn bị (hậu cần). Những câu hỏi cần được trả lời bao gồm:

- Khi nào và ở đâu hoạt động quan sát sẽ diễn ra?
- Bao nhiêu quãng thời gian quan sát sẽ được thực hiện và có diễn ra liên tục không?
- Ai giữ vai trò quan sát?
- Dữ liệu quan sát sẽ được ghi lại như thế nào?

Để quyết định thời gian và địa điểm của việc quan sát cần phải cân nhắc tới bản chất của hành vi. Đối với những hành vi không thường xuyên, hoàn toàn có thể thu thập được dữ liệu quan sát đối với mỗi lần diễn ra hành vi. Tuy nhiên, khi hành vi đó diễn ra thường xuyên thì hoàn toàn không thực tế, nếu chúng ta quan sát toàn bộ hành vi theo thời gian. Thay vào đó, nó sẽ có ý nghĩa hơn nếu chúng ta lựa chọn những lần hành vi và những điều kiện hành vi diễn ra ở những điểm mà chúng ta quan tâm nhất.

Một lần quan sát thường là không đủ. Do đó, cần có kế hoạch thực hiện hơn một lần quan sát và cần tiến hành ở những thời điểm khác nhau. Kế hoạch thông thường là quan sát hàng ngày trong khoảng thời gian ít nhất 5 ngày. Việc quan sát cần được tiến hành cho tới khi có được một bức tranh hoàn chỉnh về hành vi đó. Ví dụ, nếu hành vi chỉ diễn ra 3 hoặc 4 lần một ngày từ thứ Hai tới thứ Năm nhưng lại diễn ra 10 lần vào thứ Sáu, thì tốt nhất là chúng ta quan sát thêm một tuần nữa để quyết định xem mức độ thường xuyên của hành vi ở trạng thái đó hay tiếp tục tăng lên. Có hai ngoại lệ trong nguyên tắc quan sát nhiều lần. Chỉ cần một lần quan sát được tiến hành, nếu hành vi quan tâm không thường xuyên xuất hiện trong số hành vi của học sinh (ví dụ, học sinh vẫn không học được phép trừ) hoặc, nếu như hành vi đó gây nguy hiểm cho học sinh và những người khác.

Các kỹ thuật quan sát trong lớp học dành cho giáo viên

Hoàn toàn không cần thiết phải ngừng giáo viên lại để quan sát; trên thực tế, cũng hoàn toàn không thể giảng dạy mà không quan sát, do đó bạn hãy thử những đề xuất dưới đây để tổng hợp các hành động quan sát trong chương trình của lớp.

1. Mang theo một tấm bìa nhỏ như bìa phụ lục; hãy liệt kê trên đó tên của một hoặc hai học sinh quan tâm và những vấn đề hành vi bạn muốn quan sát (như đánh nhau, không ngồi tại chỗ, nói chuyện với nhau). Hãy đánh dấu vào tấm bài (và có thể cả

-
- thời gian diễn ra hành vi) mỗi khi hành vi diễn ra. Hãy bắt đầu qui trình này với một hoặc hai học sinh và dần dần mở rộng khi kỹ năng của bạn đã trở nên tốt hơn.
2. Hãy yêu cầu học sinh ghi lại trong bản việc làm tại lớp thời gian bắt đầu và kết thúc. Phương pháp này cho phép tính toán tỉ lệ, cũng như mức độ thường xuyên và dữ liệu chính xác. Học sinh có thể ghi lại số lần rời và quay trở lại bàn học; sau đó tổng số thời gian ngồi tại ghế hàng ngày và mỗi quãng thời gian có thể được tính toán.
 3. Hãy mang theo chiếc đồng hồ bấm để tính toán độ dài của hành vi. Ví dụ, bắt đầu bấm thời gian mỗi khi Maynard rời khỏi ghế và tạm ngừng lại khi cậu bé quay về. Tiếp tục thực hiện (mà không cần thiết lập lại chế độ đồng hồ) bấm thời gian mỗi khi hành động diễn ra. Cuối quãng thời gian quan sát, hãy ghi lại tổng số thời gian đã tính toán.
 4. Để đếm hành vi mà không làm xáo trộn hoạt động của lớp học, hãy đếm số cổ tay (số tay gậy đánh Golf), máy đếm siêu thị, kẹp giấy di chuyển từ túi quần bên này sang túi bên kia, hạt đậu trong chén và các công cụ không tốn kém khác.
 5. Hãy để sơ đồ chỗ ngồi trước mặt bạn khi nói chuyện với cả lớp. Đánh dấu theo tên của học sinh đối với mỗi hành vi mục tiêu, ví dụ như hỏi một câu, nói chuyện hoặc trả lời đúng một câu hỏi.
 6. Hãy tuyển một số tình nguyện viên để quan sát trong lớp học. Những học sinh lớn hơn, cha mẹ, những người có tuổi, sinh viên đại học hoặc kể cả các sinh viên khác trong lớp cũng có thể là những người quan sát hoàn hảo. Nếu giáo viên đã phát triển được một phương pháp ghi lại dữ liệu và chỉ ra rõ ràng hành vi cần được quan sát, thì ngay cả một người không có chuyên môn cũng có thể thực hiện việc quan sát.

Thông thường dữ liệu được thu thập bởi các nhà chuyên môn, những người thiết kế các hệ thống quan sát. Nếu như giáo viên cũng chính là người quan sát, sẽ có ít xáo trộn trong lớp học và ít nguy hiểm hơn là sự xuất hiện của một người bên ngoài, điều có thể làm cho học sinh hành động một cách khác thường. Mặc dù trên thực tế cần phải có một số kế hoạch đặt ra trước, nhưng giáo viên hoàn toàn có thể thu thập dữ liệu quan sát trong lúc giảng dạy. Việc quan sát tại lớp học cũng có thể được thực hiện bởi các nhà chuyên môn khác, các thiết bị trợ giảng, tình nguyện viên và chính những học sinh, nếu như những hành vi được chỉ ra một cách rõ ràng, các qui trình được cụ thể hoá và người quan sát được tập huấn một cách chuẩn mực.

Các kết quả quan sát cần được ghi lại bằng văn bản trong suốt thời gian quan sát hoặc ngay lập tức sau đó nhằm đảm bảo dữ liệu không bị bỏ quên. Mặc dù các bản số lần đếm như thể hiện tại Hình 5-2 và 5-3 là những cách thức thông thường nhất của việc ghi lại cơ sở dữ liệu, nhưng trên thực tế không có một phương thức ghi lại nào cụ thể. Tuy nhiên, các mẫu ghi lại thông tin quan sát nên được thiết kế nhằm đưa thông tin đầu vào một cách dễ dàng và khuyến khích việc báo cáo một cách chính xác. Một số giáo viên tiến hành việc ghi lại dữ liệu quan sát bằng các bìa kẹp hồ sơ còn nhiều người khác lại tiến hành nhập dữ liệu bằng các bài giấy kiểu phụ lục hoặc ghi lại trong những quyển sổ nhỏ. Trên thực tế, không có một phương pháp nhất định nào; các giáo viên cần thử nghiệm cho tới khi họ tìm ra một chiến lược phù hợp. Một lựa chọn khác cho việc ghi lại dữ liệu là ghi lại hình ảnh hoặc lời nói. Mặc dù một người quan sát theo yêu cầu phải lắng nghe hoặc xem lại các đoạn băng nhằm tổng hợp kết quả. Việc ghi lại bằng băng luôn mang tính chất chắc chắn. Nếu một hành vi bị thiếu hoặc khó truyền tải, thì cuốn băng có thể được mở lại nhằm làm rõ nội dung thông tin.

Lựa chọn hệ thống báo cáo dữ liệu

Dữ liệu quan sát có thể được báo cáo dưới dạng thông báo kết luận như "Susie ném máy bay giấy trong giờ học toán 19 lần trong thời gian 5 ngày". Tuy nhiên, cách thực hiện thông thường nhất là trình bày kết quả dưới dạng biểu đồ hoặc đồ thị. Đồ thị truyền tải số lượng lớn thông tin nhanh chóng và tạo điều kiện cho việc phát hiện các khuynh hướng và mô thức hành vi. Qui trình tiêu biểu nhất nhất là chia dữ liệu quan sát thành đồ thị dạng dòng kẻ, trục x, hay hoành độ thể hiện thời gian và trục y, tung độ thể hiện hành vi.

Cách đơn giản nhất để trình bày dữ liệu mức độ thường xuyên là chia số lần hành vi đích diễn ra. Trục y trở thành bảng chia số lần hành vi thể hiện và trục x thể hiện các lần quan sát khác nhau. Qui trình này là có ý nghĩa, tuy nhiên chỉ khi các lần quan sát diễn ra trong thời gian như nhau và nếu mỗi lần quan sát tạo cho học sinh cơ hội như nhau để thể hiện hành vi cần quan sát. Nếu các lần quan sát có sự khác nhau về thời gian thực hiện, thì có thể phù hợp hơn để báo cáo dữ liệu tỉ lệ so với dữ liệu chỉ mức độ thường xuyên. Ví dụ, nếu giáo viên quan sát học sinh trong 10 phút ngày thứ Hai, 15 phút ngày thứ Ba và 12 phút ngày thứ Tư, các kết quả có thể so sánh qua các lần quan sát khác nhau bằng cách chuyển đổi số lần hành vi diễn ra thành số lần theo phút (tính toán bằng cách chia số lần quan sát theo số phút trong suốt thời gian quan sát). Nếu vào ngày thứ Hai, hành vi diễn ra 20 lần trong suốt thời gian quan sát 10

phút thì tỉ lệ diễn ra sẽ là 2 lần trên một phút. Tỉ lệ này sau đó được so sánh trực tiếp với tỉ lệ diễn ra ngày thứ Ba (ví dụ, 1,3 lần trên một phút), với thứ Tư và tiếp tục.

Tương tự như vậy, nếu hành vi cần quan sát là số lần thời gian học sinh trả lời đúng các câu hỏi trong lớp học môn khoa học, thì học sinh có cơ hội để trả lời 15 câu trong một ngày, còn trong ngày tiếp theo chỉ là 8 câu. Trong những tình huống như vậy, số lần diễn ra hành vi cần quan sát nên được chuyển đổi thành *tỉ lệ phần trăm hành vi diễn ra*. Điều này được tính toán bằng cách chia số lần quan sát theo số cơ hội hành vi diễn ra trong suốt thời gian quan sát; số thương kết quả của phép chia sau đó được nhân với 100. Ví dụ, nếu học sinh trả lời đúng 10 trong số 15 câu hỏi, thì tỉ lệ phần trăm chính xác là 67%. Tỉ lệ phần trăm này sau đó có thể được so sánh trực tiếp với các tỉ lệ phần trăm thu được vào các lần học sinh được tạo một số cơ hội khác nhau.

Đối với dữ liệu chỉ độ dài thời gian, hoàn toàn có thể lập sơ đồ số giây, số phút hoặc số giờ trên thực tế hành vi quan sát diễn ra. Tuy nhiên, nếu các lần quan sát có sự thay đổi về mặt độ dài, dữ liệu chỉ quãng thời gian cần được chuyển thành dữ liệu phần trăm nhằm thể hiện *tỉ lệ phần trăm thời gian* của hành vi diễn ra. Điều này được thực hiện bằng cách chia quãng thời gian quan sát của một hành vi cho tổng số chiều dài giai đoạn quan sát và sau đó nhân với hệ số 100.

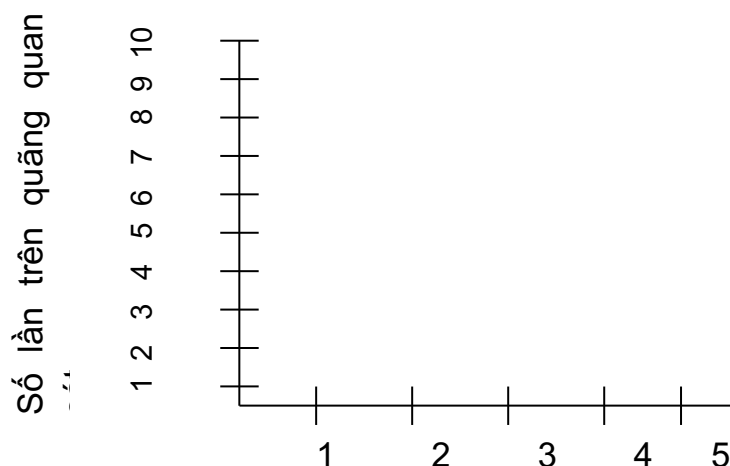
Đồ thị cũng có thể trình bày các kết quả quan sát của những hành vi không rời rạc. Cho dù kỹ thuật để ghi lại dữ liệu là loại gì - ghi lại toàn bộ quãng thời gian, một phần quãng thời gian hoặc mẫu thời gian theo thời điểm - thì các kết quả đều có thể được vẽ trên đồ thị dưới dạng số quãng thời gian trong đó hành vi diễn ra. Nếu có sự biến thiên xuyên suốt các khoảng thời gian quan sát trong tổng số quãng thời gian, thì dữ liệu chỉ mức độ thường xuyên nên được chuyển thành dữ liệu phần trăm. Ví dụ, Sara có thể nhìn chằm chằm ra ngoài cửa sổ 13 trong 24 lần quãng thời gian thực hiện mẫu quan sát vào ngày thứ Hai và 32 trong tổng số 55 lần quãng thời gian mẫu quan sát ngày thứ Ba. Phép so sánh là hoàn toàn có khả năng do những kết quả được thể hiện dưới dạng tỉ lệ phần trăm: hành vi quan sát của Sara diễn ra trong 54% tổng số quãng thời gian vào thứ Hai và 58% tổng số quãng thời gian mẫu trong ngày thứ Ba. Báo cáo kết quả quan sát đối với những hành vi rời rạc.

Ví dụ 1: ghi lại sự kiện, vẽ biểu đồ mức độ thường xuyên của hành vi diễn ra trên thực tế.

Hành vi quan sát: ném máy bay giấy trong giờ học toán

Thời gian quan sát: giờ học toán (9:00-9:30 sáng) trong 5 ngày học liên tục.

[Các quãng thời gian quan sát là bằng nhau về độ dài thời gian và tạo cơ hội bằng nhau để hành vi diễn ra]



****Tiến hành quan sát***

Bước cuối cùng là tiến hành quan sát theo kế hoạch. Khi điều này diễn ra, người quan sát cần phải chú ý tới những khía cạnh tiềm ẩn rủi ro. Liệu hành vi quan sát có được thể hiện đủ chính xác? liệu hệ thống đánh giá có phù hợp với hành vi này? các thủ tục thu thập dữ liệu có tạo ra mẫu phù hợp để có được câu trả lời điển hình của học sinh không? nếu hai hay nhiều hơn người quan sát tham gia thu thập dữ liệu thì độ tin cậy giữa chính những người quan sát trở thành yếu tố quan trọng. Tuy nhiên, nếu tỉ lệ phần trăm đồng thuận dưới 80%, mức độ tin cậy giữa những người quan sát là một câu hỏi cần quan tâm. Có thể cần phải miêu tả hành vi quan sát mục tiêu với độ chính xác hơn hoặc bổ sung tập huấn chuyên môn cho những người quan sát.

****Sử dụng trắc nghiệm và thang đo***

-Một số thang đo hành vi dành cho học sinh Tiểu học và trung học

- CBCL
- Conners CBRS
- BASC-III
- Vineland-II

Những thang đánh giá chính thức hành vi lớp học và những vấn đề liên quan

tên (tác giả)	độ tuổi/cấp lớp
Hành vi lớp học và sự phát triển tình cảm – xã hội	
<i>Hệ thống đánh giá hành vi trẻ em (BASC) (Reynolds & Kamphaus, 1968)</i>	Tuổi 2-6 tới 18
<i>Thang đánh giá hành vi –2(McCarney & Leigh, 1990)</i>	Lớp mẫu giáo tới 12
<i>Bản mô tả xếp loại hành vi (xuất bản lần 2) (Brown & Hammill, 1990)</i>	Từ lớp 1 tới 12; tuổi 6-6 tới 18-6
<i>Thang xếp loại hành vi và tình cảm (Epstein & Sharma, 1998)</i>	Tuổi 5-0 tới 18-11
<i>Thang xếp loại hành vi của Burks (Burks, 1977)</i>	Lớp 1 tới lớp 9
<i>Bản danh sách kiểm tra hành vi trẻ em (Achenbach, 1991)</i>	Tuổi từ 4 tới 18
<i>Thang xếp loại hành vi tổng hợp cho trẻ em (Neeper, Lahey, & Frick, 1990)</i>	Tuổi từ 6 tới 14
<i>Thang xếp loại hành vi Devereux-Mẫu trường học (Naglieri, LeBuffe, & Pfeiffer, 1993)</i>	Tuổi từ 5 tới 18
<i>Thang đánh giá những vấn đề về hành vi và tình cảm (McCarney, 1989)</i>	Tuổi từ 4-6 tới 21
<i>Danh sách kiểm tra những vấn đề của Mooney (Mooney & Gordon, 1950)</i>	Lớp 7 tới 12 và cao đẳng, đại học
<i>Bản danh sách kiểm tra những vấn đề về hành vi - Đã chỉnh sửa (Quay & Perterson, 1987)</i>	Lớp mẫu giáo tới 8 phổ thông; Lớp mẫu giáo tới 12 giáo dục đặc biệt.
<i>Thang đánh giá sự rối nhiễu tình cảm (Epstein & Cullinan, 1998)</i>	Tuổi từ 5 tới 18
<i>Bản danh sách kiểm tra hành vi học đường (Miller, 1977)</i>	Tuổi từ 4 tới 13
<i>Thang xếp loại các kỹ năng xã hội học đường (Brown, Black, & Downs, 1984)</i>	Tuổi đi học
<i>Hệ thống xếp loại các kỹ năng xã hội (Gresham & Elliott, 1990)</i>	Tuổi 3-0 tới 4-11 và lớp mẫu giáo tới 12
<i>Thang đánh giá khía cạnh tình cảm – xã hội (Hulton & Robert, 1986)</i>	Tuổi từ 5-6 tới 18-5
<i>Thang đánh giá tình cảm – xã hội trẻ ấu thơ Vineland (Sparrow, Balla, & Chicchetti, 1998)</i>	Tuổi mới sinh tới 6 tuổi
<i>Bản danh sách kiểm tra nhận biết hành vi có vấn đề Walker-Đã chỉnh sửa (Walker, 1983)</i>	Tuổi từ 2 tới 5 và Lớp mẫu giáo tới lớp 5

Rối loạn tập trung và tăng động	
<i>Thang đánh giá rối nhiễu thiếu tập trung</i> (xuất bản lần 2) (McCarney, 1995a, 1995b)	Tuổi từ 3 tới 18
<i>Trắc nghiệm rối nhiễu thiếu tập trung/ tăng động</i> (Gilliam, 1995)	Tuổi từ 3 tới 23
<i>Giám sát BASC cho ADD</i> (Kamphaus & Reynolds, 1968)	Tuổi từ 4 tới 18
<i>Khảo sát chú ý và điều chỉnh của trẻ</i> (Lambert, Hartsough, & Sandoval, 1990)	Lớp mẫu giáo tới lớp 5
<i>Thang xếp loại của Conner -Đã chỉnh sửa</i> (Conner, 1997)	Tuổi từ 3 tới 17
Ý thức tự thân	
<i>Bản tóm tắt lòng tự trọng Coopesmith</i> (Coopesmith, 1981)	Tuổi từ 8 tới người lớn
<i>Bản tóm tắt lòng tự trọng mọi nền văn hoá</i> (xuất bản lần 2) (Battle, 1992)	Lớp từ 2 tới 9 và tuổi từ 16 tới 65
<i>Thang đánh giá ý thức tự thân đa chiều</i> (Bracken, 1992)	Lớp 5 tới lớp 12
<i>Thang đo ý thức tự thân của trẻ Pier-Harris</i> (Pier & Harris, 1984)	Lớp 4 tới 12
<i>Các phương diện của ý thức tự thân</i> (Michael, Smith, & Michael, 1984)	Tuổi lớp 4 tới 12 và cao đẳng đại học
<i>Bảng chú dẫn lòng tự trọng</i> (Brown & Alexander, 1991)	Tuổi 8-0 tới 18 –11
<i>Thang đánh giá ý thức tự thân của học sinh</i> (Gresham, Elliott, & Evans – Fernandez, 1992)	Lớp 3 tới 12
<i>Thang đánh giá ý thức tự thân Tennessee</i> (xuất bản lần 2) (Fitts & Warren, 1996)	Tuổi từ 7 tuổi tới người lớn
Sự chấp nhận của bạn bè	
<i>Bản mô tả xếp loại hành vi</i> (xuất bản lần 2) (Brown & Hammill, 1990)	Lớp 1 tới 12 và tuổi 6-6 tới 18-6
<i>Thang đánh giá thái độ của bạn bè với sự khuyết tật</i> (Bagley & Greene, 1981)	Lớp 1 tới 8)

Có rất nhiều thang xếp loại và những bản danh sách kiểm tra để đánh giá hành vi lớp học. Những thang đánh giá này khác nhau ở một số điểm: độ tuổi học sinh được đánh giá, người cung cấp thông tin, các kiểu hành vi được đánh giá, và những điểm số có được.

BRP-2 có 4 thang đo thành phần tương ứng với 4 người cung cấp thông tin khác nhau. Thang tự xếp loại, được gọi là *Thang xếp loại của bản thân học sinh*, được cấu thành bởi 60 đầu mục. Một phần ba số đầu mục là về vấn đề hành vi ở trường, 1/3 số đầu mục là về hành vi ở nhà, và 1/3 số đầu mục là tương tác bạn bè. Ví dụ, “Em thường vi phạm kỉ luật mà bố mẹ đặt ra” là một đầu mục ở nhà, và “Em hình như không tập trung học khi ở trong lớp” là một đầu mục ở trường. Học sinh đọc từng đầu mục và kiểm tra xem đúng hay sai đối với bản thân. Nếu cần thiết, người làm trắc nghiệm có thể đọc to các câu hỏi cho học sinh và giải thích nghĩa của những từ mà học sinh không hiểu.

Thang xếp loại của giáo viên được tạo thành từ 30 mô tả về hành vi ở trường. Giáo viên đọc từng đầu mục và xác định xem những mô tả đó là “rất đúng với học sinh”, “giống với học sinh”, “không giống nhiều lắm với học sinh”, hay là “không giống tí nào với học sinh”. Một ví dụ về đầu mục của thang đo này là “Học sinh không tuân thủ theo những quy tắc lớp học”. Sách hướng dẫn đề nghị học sinh phải được học trong lớp đó ít nhất 1 tháng trước khi thực hiện những xếp loại này của giáo viên và bạn bè.

Thang xếp loại của cha mẹ tương đối giống với thang xếp loại của giáo viên, ngoại trừ những mô tả về hành vi ở nhà (ví dụ, “Con tôi hay nhút nhát; cứ bám chặt lấy cha mẹ”). Mỗi mô tả được xếp loại theo: “rất giống với con tôi”, “giống với con tôi”, “không giống nhiều lắm với con tôi”, hoặc “chẳng giống với con tôi tí nào”. *Thang xếp loại của cha mẹ* có thể được thực hiện bởi cha hoặc mẹ của học sinh (hoặc người chăm sóc trẻ), hoặc cả cha và mẹ đều có thể đánh giá con mình một cách độc lập.

Phần dành cho bạn bè của *BRP-2* không phải là thang xếp loại. Thay vào đó, một kĩ thuật đo lường các quan hệ xã hội được sử dụng, và bạn bè cùng lớp của học sinh được đặt những câu hỏi như “Bạn nào ở trong lớp mà em thích nhất (ít thích nhất)? Một số bộ câu hỏi đã có sẵn, mỗi bộ đề cập tới một khía cạnh khác nhau của mối quan hệ tương tác. Ví dụ, học sinh có thể nêu tên những bạn bè mà chúng muốn chơi nhất. Theo sách hướng dẫn của *BRP-2*, cần tối thiểu là 20 người bạn của học sinh tham gia để việc cho điểm được chính xác. Như minh hoạ 10-1 đã chỉ ra, các kết quả từ *BRP-2*

có thể được trình bày trên một bản mô tả. Điểm tiêu chuẩn có thể được tính ra cho từng thang xếp loại và sơ đồ các mối quan hệ xã hội, điểm thứ hạng bách phân cũng sẵn có. Điểm tiêu chuẩn được phân bố với trung bình là 10 và độ lệch tiêu chuẩn là 3; mức thể hiện trung bình là từ 7 tới 13 điểm tiêu chuẩn. Một số loại điểm số sẵn có trên *BRP-2*, tùy thuộc vào việc thang xếp loại nào được thực hiện. Nếu bản thân những học sinh đang được nghiên cứu thực hiện *Thang tự xếp loại của học sinh*, thì sẽ có 3 loại điểm số được báo cáo riêng biệt: ở nhà, ở trường, và bạn bè. Có một điểm số cho đánh giá của giáo viên và một điểm số cho đánh giá của cha mẹ. Ngoài ra, còn có một điểm số cho câu trả lời của bạn bè của học sinh cho câu hỏi về đo lường mối quan hệ xã hội. Các số liệu có thể được thu thập từ tất cả những nguồn này, hoặc, tùy vào mục đích của đánh giá, chỉ có một phần của *BRP-2* được lựa chọn để thực hiện.

BRP-2 đã được tiêu chuẩn hoá trên khoảng 2.500 học sinh phổ thông, 1.500 giáo viên, và 2.000 cha mẹ từ 26 bang. Tính nhất quán nội test của các thang đo có vẻ thỏa đáng, cũng như độ tin cậy qua trắc nghiệm 2 lần (ngoại trừ *thang tự xếp loại của học sinh* lớp 1 và lớp 2). Sai số tiêu chuẩn của đo lường là rất thấp. Trên những thang xếp loại của giáo viên, cha mẹ, và học sinh, sai số tiêu chuẩn trong khoảng .4 tới 1.6 điểm tiêu chuẩn qua tất cả các mức độ cấp lớp.

Giá trị đồng thời cũng đã được nghiên cứu bằng cách khảo sát các mối quan hệ giữa những điểm số của *BRP-2* với các kết quả từ những thang xếp loại khác. Nhìn chung, các kết quả của *BRP-2* đã được nhận thấy là nhất quán với những kết quả này trên những thang đánh giá khác. Giá trị chuẩn đoán của *BRP-2* cũng đã được nghiên cứu bằng cách so sánh những xếp loại của 5 nhóm học sinh, và những bản mô tả các nhóm khác nhau đã cho thấy. Những học sinh bình thường và những học sinh được xác nhận là tài năng đã đạt được điểm số cao hơn những học sinh khuyết tật. Trong số những học sinh khuyết tật, thì học sinh CPTTT đạt điểm thấp nhất, tiếp đó là những học sinh được xác định là rối nhiễu tình cảm. Điểm số của những học sinh khuyết tật học tập rơi vào khoảng giữa điểm số của những học sinh bình thường và học sinh rối nhiễu tình cảm.

BRP-2 có vẻ là một công cụ đáng tin cậy và có giá trị trong việc thu thập thông tin từ những người cung cấp thông tin về nhận thức hành vi của học sinh trong một số môi trường khác nhau. Nó là một trong số ít những công cụ cho phép học sinh tự xếp loại bản thân và có sự tham gia của bạn bè của học sinh vào quá trình đánh giá.

-Những đánh giá khác có sử dụng người cung cấp thông tin.

-Những nhà giáo dục có quan tâm tới 2 thang đánh giá hành vi khác nữa là *Thang đánh giá hành vi –2* (McCarney & Leigh, 1990) và *hệ thống xếp loại các kỹ năng xã hội* (Gresham & Elliott, 1990).

Thang đánh giá hành vi –2. *BES –2* là một thang đo có rất hữu ích vì nó được kết nối với định nghĩa của liên bang về những rối nhiễu tình cảm. Nó thích hợp với những học sinh lớp mẫu giáo tới 12, bao gồm 76 mô tả về những hành vi của học sinh, và các giáo viên sẽ xếp loại từng hành vi theo mức độ thường xuyên xuất hiện của chúng. Có bảy mức xếp loại, từ “không bao giờ hay không nhìn thấy” tới “xảy ra liên tục trong ngày”.

BES –2 được thiết kế để thu thập thông tin về năm kiểu rối nhiễu hành vi đã được mô tả trong luật của liên bang. Mỗi đầu mục trên thang đánh giá có liên quan tới một trong những rối nhiễu này, và các kết quả đều có thể thu được trên cả năm tiểu thang đo này: Những vấn đề về học tập, Những khó khăn về tương tác, Hành vi không phù hợp, Không vui vẻ/Chán nản, Những triệu chứng bất thường của cơ thể/Nỗi sợ hãi. Các điểm tiêu chuẩn của tiểu thang đo được phân bố với trung bình là 10 và độ lệch tiêu chuẩn là 3; một điểm tổng thể được gọi là Thương điểm hành vi được phân bố với trung bình là 100 và độ lệch tiêu chuẩn là 15. Sách hướng dẫn của *BES –2* đã đề xuất rằng giáo viên cần quan sát học sinh trong thời gian ít nhất là 1 tháng trước khi hoàn thành thang xếp loại. Người cung cấp thông tin nên là giáo viên có trách nhiệm giảng dạy cơ bản đối với học sinh; với những học sinh trung học cơ sở, nên có từ 2 giáo viên trở lên thực hiện đánh giá xếp loại này. Nếu cần phải có những số liệu chính xác hơn để đưa ra những quyết định giáo dục, các nhà chuyên môn có thể sử dụng Mẫu thu thập số liệu bổ sung, một hệ thống quan sát để thu thập những số liệu về mức độ thường xuyên của mỗi hành vi có trong thang đo.

BES –2 đã được tiêu chuẩn hoá với 2,272 học sinh từ 31 bang; những học sinh khuyết tật chiếm tới 12 % của mẫu. Mẫu tiêu chuẩn hoá có vẽ tiêu biểu cho dân số quốc gia về vùng địa lý, cư trú thành thị-nông thôn, và trình độ giáo dục của cha mẹ. Tuy nhiên, số học sinh da trắng là vượt mức tỉ lệ (89,5% so với 84,7% tỉ lệ trong số liệu dân số quốc gia), cũng như học sinh dân tộc thiểu số gốc Anh. Tính nhất quán nội test và độ tin cậy giữa các mức độ của *BES –2* là đầy đủ. Giá trị của thang đo được củng cố bằng những nghiên cứu về mối quan hệ của các kết quả của *BES –2*, *BRP*, và xếp loại của giáo viên; ngoài ra, thang đo này có vẻ như phân biệt được những học sinh có dấu hiệu bị rối nhiễu hành vi với những học sinh đạt thành tích bình thường.

Hệ thống phân loại các kỹ năng xã hội (SSRS). SSRS có ba mức độ để giúp học sinh từ 3 tuổi tới 12 tuổi. Mức độ tiền học đường (tuổi từ 3-0 tới 4-11) bao gồm thang xếp loại của cha mẹ và một thang xếp loại của giáo viên. Mức tiểu học (học sinh từ lớp mẫu giáo tới lớp 6), có ba thang đo: một của cha mẹ, một của giáo viên, và một cho chính học sinh từ lớp 3 tới lớp 6. Mức trung học (học sinh từ lớp 7 tới lớp 12) có những thang xếp loại cho cha mẹ, giáo viên, và học sinh.

Trên mỗi công cụ, người cung cấp thông tin sẽ đọc những mô tả hành vi, sau đó xếp loại từng mô tả theo mức độ thường xuyên xảy ra của nó (“không bao giờ”, “đôi khi”, hoặc “rất thường xuyên”). Trên tất cả mọi thang đo, trừ thang đo học sinh tiểu học, người cung cấp thông tin cũng nhận biết tầm quan trọng của mỗi hành vi (“không quan trọng”, “quan trọng”, “rất quan trọng”). Những người cung cấp thông tin phải là những người hiểu biết rõ về học sinh và có thể biết đọc, viết ở mức lớp 3. Các hướng dẫn và các đầu mục có thể được đọc to lên cho những học sinh có vấn đề về đọc.

Những hành vi được đánh giá bởi những công cụ khác nhau cũng có sự khác biệt. Cha mẹ được yêu cầu phải chú ý tới 2 lĩnh vực hành vi: các kỹ năng xã hội và những hành vi có vấn đề. Giáo viên thì phải đánh giá 3 lĩnh vực: các kỹ năng xã hội, hành vi có vấn đề, và năng lực học thuật. Học sinh chỉ tự đánh giá mình trong lĩnh vực kỹ năng xã hội. Các kết quả từ mỗi thang đo (các kỹ năng xã hội, hành vi có vấn đề, và năng lực học thuật) được thể hiện bằng điểm tiêu chuẩn (trung bình là 100, độ lệch tiêu chuẩn là 15) và điểm thứ hạng bách phân. Mỗi mức độ cũng rút ra được những kết quả riêng biệt.

Hai thang đo được chia thành những tiểu thang đo để cho các nhà chuyên môn có thể so sánh được mức độ thường xuyên xảy ra của những kiểu hành vi khác nhau. Các tiểu thang đo kỹ năng xã hội bao gồm: Phối hợp, Quyết đoán, Trách nhiệm, Thông cảm, và Tự kiểm soát. Các tiểu thang đo những hành vi có vấn đề bao gồm: Biểu hiện, Tiếp thu, và Tăng động. Mức độ xảy ra thường xuyên của hành vi được mô tả là “nhiều”, “trung bình”, và “ít”. Sách hướng dẫn định nghĩa mức “trung bình” là “ thể hiện trong một độ lệch tiêu chuẩn trên trung bình của nhóm so sánh là mẫu tiêu chuẩn hoá” (trang 49). Với các kỹ năng xã hội có thể có mức độ thường xuyên xảy ra cao hơn; Với những hành vi có vấn đề mức độ xảy ra thường xuyên có thể thấp hơn. Các kết quả được nhập vào cho tất cả các mức độ trên Bản tổng kết mô tả bằng đồ họa để rồi từ đó có thể so sánh được các kết quả các tiểu thang đo, và so sánh các kết quả từ những trắc nghiệm của giáo viên, cha mẹ, và học sinh với nhau.

Một đặc điểm thú vị của *SSRS* là nó cố gắng kết nối việc đánh giá với việc giảng dạy. Trên thực tế, bản ghi chép tổng kết được gọi là Hồ sơ đánh giá - can thiệp. Ngoài những kết quả của thang đo và các tiểu thang đo đang được quan tâm, nhóm đánh giá còn có định hướng phân tích những câu trả lời cho các đầu mục của thang xếp loại cá nhân để nhận biết ra những mục tiêu giảng dạy có thể. Có bốn dạng đầu mục được quan tâm: Những điểm mạnh về các kỹ năng xã hội, những thiếu khuyết về thể hiện các kỹ năng xã hội, những thiếu khuyết trong việc nắm bắt các kỹ năng xã hội, và những hành vi có vấn đề. Trong phần những kỹ năng xã hội, chỉ có những đầu mục được xác định theo các mức độ “quan trọng” hoặc “rất quan trọng” là được chú ý. Những điểm mạnh là những hành vi xảy ra “rất thường xuyên”. Những thiếu khuyết về thể hiện ám chỉ những hành vi xảy ra ở mức “đôi khi”, và những thiếu khuyết trong việc nắm bắt là những hành vi “không bao giờ” xảy ra. Với những hành vi có vấn đề, thì những hành vi xảy ra “rất thường xuyên” sẽ được quan tâm.

SSRS đã được tiêu chuẩn hoá trên xấp xỉ 4.000 học sinh, 1.000 cha mẹ, và 300 giáo viên từ 18 bang. Số lượng học sinh dành ít nhất 75% thời gian để học trong những lớp học giáo dục đặc biệt chiếm tới 17% của mẫu ($n=219$). Trên *SSRS* có sẵn những tiêu chuẩn riêng biệt theo độ tuổi và giới tính; các tiêu chuẩn riêng biệt cho học sinh khuyết tật được cung cấp trên thang đo tiểu học của giáo viên. Tuy nhiên, mẫu tiêu chuẩn hoá này có vẻ khác với dân số quốc gia ở một vài khía cạnh. So với tổng dân số quốc gia, mẫu tiêu chuẩn hoá học sinh có vẻ có tỉ lệ học sinh khuyết tật cao hơn, số học sinh gốc Tây Ban Nha có tỉ lệ thấp hơn (6,1% so với 11,5 % ở dân số quốc gia), tỉ lệ học sinh tới từ vùng đông bắc và miền tây thấp hơn, số học sinh tới từ vùng nông thôn cũng ít hơn.

Tính nhất quán nội test, độ tin cậy qua trắc nghiệm 2 lần nhìn chung là đầy đủ cho các kết quả của cả thang đo và các tiểu thang đo trên công cụ dành cho giáo viên. Tuy nhiên, các công cụ của cha mẹ và cho học sinh có hệ số dưới .80 trên một vài tiểu thang đo. Một bản khảo đặc biệt là độ tin cậy qua trắc nghiệm 2 lần cho những công cụ của học sinh ở cấp tiểu học, hệ số cho thang đo tổng thể là .68, và hệ số cho những tiểu thang đo là từ khoảng .52 tới .66. Giá trị của *SSRS* được củng cố bằng những hệ số tương quan giữa các kết quả của nó và những kết quả này trên những thang xếp loại khác.

So sánh các thang xếp loại hành vi và những bản danh sách kiểm tra

BRP-2, *BES-2*, và *SSRS* là ba trong số nhiều thang xếp loại hành vi và danh sách kiểm tra sẵn có trong bảng 10-2. Hầu hết những thang đánh giá này được thiết kế cho đối tượng tuổi học đường, đặc biệt là những học sinh cấp tiểu học. Những thang đo cho trẻ tiền học đường thì ít hơn; chỉ có: *Hệ thống phân loại các kỹ năng xã hội* và *Thang đánh giá tình cảm – xã hội trẻ ấu thơ Vineland* (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1998).

Hầu hết những thang xếp loại hành vi và những bản danh sách kiểm tra đều sử dụng giáo viên, hoặc giáo viên và cha mẹ làm người cung cấp thông tin. Học sinh và bạn bè của chúng ít tham gia hơn. Ngoại trừ *Bản mô tả xếp loại hành vi* (xuất bản lần 2) là bao gồm cả giáo viên, cha mẹ, học sinh, và bạn bè của học sinh làm người cung cấp thông tin, và *Hệ thống phân loại các kỹ năng xã hội* bao gồm giáo viên, cha mẹ, và bản thân học sinh làm người cung cấp thông tin. Một ngoại lệ khác nữa là *BASS (Hệ thống đánh giá hành vi cho trẻ em)* (Reynold & Kamphaus, 1998), mặc dù thang dành cho bản thân học sinh của nó được thiết kế để đánh giá những đặc điểm về nhân cách, chứ không hoàn toàn là đánh giá hành vi.

Các thang đo cũng khác nhau về các kiểu hành vi mà chúng yêu cầu những người cung cấp thông tin quan tâm và những cấu trúc khung về lý thuyết được sử dụng để thông hiểu những xếp loại hành vi. Ví dụ, công cụ nghiên cứu được phát triển bởi Quay và Peterson (1987), *Bản danh sách kiểm tra những vấn đề hành vi -Đã chỉnh sửa(BPC)*, có phân loại hành vi của học sinh theo 6 lĩnh vực chính: Rối loạn hành kiểm, Sự hung hãn, Có Vấn đề về tập trung chú ý- Chưa trưởng thành, Sự lo lắng- Sự thu mình, Hành vi rối loạn thần kinh, Vận động quá mức. Gresham (1982) đã báo cáo rằng *BPC* là một thang xếp loại của giáo viên dựa trên nền tảng kinh nghiệm nhiều nhất. *Bản danh sách kiểm tra hành vi của trẻ* (Achenbach, 1991) có tổ chức các hành vi thành loại tiếp thu (như: Sự thu mình) loại biểu hiện (như: Sự hung hãn), và những loại khác (như: Có vấn đề về tập trung chú ý). Những thang xếp loại của giáo viên và cha mẹ trên *BASS* xác định cả những vấn đề về tiếp thu và biểu hiện, cũng như những vấn đề về học đường, những vấn đề khác, và các kỹ năng thích ứng.

Một số thang đo có mục đích đánh giá nhân cách, chứ không hoàn toàn là đánh giá những rối nhiễu hành vi. Ví dụ, *Thang xếp loại hành vi của Burk* (Burk, 1977) được thiết kế một cách đặc biệt để nhận biết những kiểu hành vi bất hợp lý ở trẻ em” (trang 5). Thang đo này chia các đầu mục thành 19 loại, ví dụ như: Tự khiển trách quá mức, Lo lắng quá mức, Sức bền của lòng tự trọng kém, Quan hệ thực tế kém. Ngược lại,

những thang đo như *Bản mô tả xếp loại hành vi* (xuất bản lần 2) và *Thang đánh giá hành vi* –2 lại tập trung vào những hành vi có thể quan sát được.

Một số lượng lớn những thang xếp loại hành vi và những bản danh sách kiểm tra đều có sẵn để sàng lọc những học sinh có thể có rối nhiễu về hành vi, vì vậy, cần phải chọn lựa những thang đo thích hợp nhất cho nhiệm vụ đánh giá trước mắt. Cần phải chú ý tới chất lượng đo nghiệm tinh thần, những đặc điểm lí thuyết, người cung cấp thông tin, độ tuổi và cấp lớp của học sinh. Ngoài ra, có thể có một sự trùng lặp đáng chú ý giữa các yếu tố được đánh giá bởi những thang đo của giáo viên giống nhau; thường thì chỉ một thang phân loại của giáo viên hoặc một bản danh sách kiểm tra là đủ. Nếu hành vi thích ứng đã được đánh giá, thì nên xem xét kết quả của nó, vì những thang đo hành vi thích ứng thường bao gồm những câu hỏi về hành vi của học sinh, các mối quan hệ tương tác, và sự phát triển tình cảm xã hội.

***Một số trắc nghiệm trí tuệ/nhận thức**

- WISC-IV/V
- KABC-II
- RAVEN
- Denver

Trắc nghiệm có nhiều loại, từ những thang đo không chính thức được giáo viên thiết kế cho lớp sử dụng cho tới những công cụ có cấu trúc rất chặt chẽ được biết đến như là những trắc nghiệm chuẩn. Những trắc nghiệm chính thức này có thể là những trắc nghiệm thành tích học tập được thực hiện đều đặn theo chu kì qua các cấp lớp, hoặc có thể là những thang đánh giá năng khiếu được sử dụng cho kì thi tuyển vào cao đẳng, đại học, hoặc có thể là những trắc nghiệm cá nhân được sử dụng trong giáo dục đặc biệt.

Khi thực hiện những trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá, các bài tập trắc nghiệm được trình bày trong những điều kiện tiêu chuẩn để sự thể hiện của học sinh có thể được đối chiếu với sự thể hiện của nhóm tiêu chuẩn. Các số liệu được rút ra sẽ mang tính so sánh; mức độ thực hiện chức năng của học sinh được mô tả trong sự đối chiếu với mức thể hiện điển hình hoặc trung bình. Dạng thông tin này cần cho việc sàng lọc và xác định tính thích hợp (đủ điều kiện); mục đích là chọn ra những học sinh có thể hiện lệch hướng so với học sinh khác đã được công nhận. Các kết quả cũng giúp các nhà chuyên môn vạch kế hoạch giảng dạy bằng việc xác định các lĩnh vực chương trình mà học

sinh thể hiện kém so với bạn bè, và trong đánh giá có thể lập hồ sơ những thay đổi về năng lực thể hiện liên quan tới những kì vọng ứng với độ tuổi và cấp lớp.

Các trắc nghiệm chuẩn mực phải được thực hiện và cho điểm một cách phù hợp chặt chẽ với các điều kiện tiêu chuẩn được mô tả trong sách hướng dẫn trắc nghiệm. Nếu các điều kiện để chuẩn hoá trắc nghiệm không trùng nhau thì thể hiện năng lực của học sinh không thể so sánh với thể hiện năng lực của nhóm chuẩn được. Đồng thời, người làm trắc nghiệm phải bảo đảm rằng học sinh tham gia trắc nghiệm một cách đầy đủ và tích cực. Vì các trắc nghiệm chỉ suy ra một mẫu hành vi nên thể hiện trắc nghiệm phải là một đại diện chính xác cho năng lực của học sinh. Những lưu ý này được xuất hiện cùng lúc với sự xuất hiện của trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá.

Chuẩn bị của người làm trắc nghiệm

Hầu hết các trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá được thiết kế cho những người làm trắc nghiệm có đào tạo sử dụng – những nhà chuyên môn đã thông thạo các kĩ năng thực hiện và cho điểm trắc nghiệm. Việc chuẩn bị các chương trình cho các nhà chuyên môn, như những nhà giáo dục đặc biệt, thường bao gồm cả việc đào tạo về lĩnh vực đánh giá, với công việc thực hành có sử dụng các thang đo tiêu chuẩn hoá.

Các trắc nghiệm khác nhau về lượng tập huấn đào tạo cần thiết để bảo đảm cho việc thực hiện đúng đắn. Một số thang đo, như những trắc nghiệm trí tuệ cá nhân, đòi hỏi một sự chuẩn bị ở phạm vi rộng; ở nhiều bang, các nhà tâm lí giáo dục là đội ngũ duy nhất được phép thực hiện chúng. Các trắc nghiệm khác, như những trắc nghiệm thành tích được sử dụng bởi những nhà giáo dục đặc biệt, được cho là cần những người làm trắc nghiệm có hiểu biết và được đào tạo về các thủ tục làm trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá mà không cần phải có giấy phép hoặc chứng chỉ. Ví dụ, một số sách hướng dẫn viết rằng: trắc nghiệm có thể được thực hiện bởi những người được đào tạo và/hoặc tự học.

Người làm trắc nghiệm có trách nhiệm chuyên môn là chỉ thực hiện những trắc nghiệm mà họ được đào tạo, hoặc thực hiện những trắc nghiệm tương tự sau khi đã nghiên cứu mở rộng. Các thang đo được thực hiện bởi những người không được đào tạo sẽ cho những kết quả đầy nghi vấn tới mức bị coi là không phù hợp. Ví dụ, việc thực hiện không đúng cũng sẽ cho ra một trắc nghiệm không phù hợp với việc sử dụng trong tương lai cho học sinh, nếu một người làm trắc nghiệm không có kinh nghiệm tìm ra những câu trả lời đúng. Thực hành là cần thiết nhưng chưa đủ cho việc học những trắc nghiệm mới; người làm trắc nghiệm phải xem xét những phản hồi từ sự thể hiện chính xác của mình. Những trắc nghiệm mới chỉ được coi là đã được nắm

bất khi việc thực hiện và cho điểm của người làm trắc nghiệm đã được kiểm tra lại bởi một chuyên gia giỏi; rất dễ có những nhầm lẫn và những nhầm lẫn đó rất dễ trở thành thói quen.

Chuẩn bị môi trường trắc nghiệm

Môi trường trắc nghiệm là căn phòng thực hiện trắc nghiệm, chỗ ngồi, thiết bị trắc nghiệm, và người tham gia. Môi trường này có thể ảnh hưởng tới kết quả trắc nghiệm. Ví dụ, cố gắng tập trung vào một cuộc khảo sát quan trọng trong một căn phòng ồn ào và nóng tới ngột ngạt. Người làm trắc nghiệm nên cố hết sức để tạo một môi trường trắc nghiệm thoải mái, dễ chịu.

Căn phòng làm trắc nghiệm nên vừa đủ rộng để thích hợp với các thủ tục trắc nghiệm. Ngoại trừ những trắc nghiệm có các hoạt động vận động thô, như chạy, thì căn phòng có kích thước như phòng làm việc ở công sở sẽ là thích hợp. Những phòng rộng như phòng lớp học sẽ không được tiến cử vì chúng chứa đựng những yếu tố gây xao lãng. Nhiệt độ, ánh sáng căn phòng, sự thông thoáng nên vừa đủ. Không nên để ánh sáng từ cửa sổ chiếu vào mắt người làm trắc nghiệm và học sinh. Ánh sáng không làm chói mắt là tốt nhất, nhất là khi những tài liệu trắc nghiệm được in trên những tờ giấy nhẵn bóng. Trắc nghiệm cũng không nên được thực hiện trong những căn phòng có ánh sáng yếu, nhiệt độ quá cao hoặc thấp, hoặc có sự thông khí kém.

Phòng làm trắc nghiệm nên ở một vị trí yên tĩnh, cách xa sân chơi, phòng tập thể dục, quán ăn, phòng học nhạc. Những nguồn phát ra âm thanh liên tục, như máy điều hoà nhiệt độ, sẽ có thể được chấp nhận nếu chúng không gây gián đoạn sự giao tiếp của người làm trắc nghiệm và học sinh. Phòng làm trắc nghiệm cũng không được có những yếu tố thị giác gây xao lãng như bảng tin đầy màu sắc, pa-no áp phích, và những kích thích lôi cuốn sự chú ý khác; những cửa sổ có cảnh đẹp ưa nhìn nên được kéo rèm che. Mục đích cuối cùng là để cho trắc nghiệm trở thành yếu tố thu hút nhất trong căn phòng.

Căn phòng nên được bảo vệ để những người khác không thể bước vào, gây gián đoạn. Người làm trắc nghiệm có thể dán thông báo ở cửa rằng: trắc nghiệm đang được tiến hành; những người thường sử dụng căn phòng đó có thể được thông báo là căn phòng sẽ được trưng dụng. Ngoài những lưu ý trên, trắc nghiệm có thể được dừng lại khi có những vấn đề như báo cháy, hoặc những yếu tố khẩn cấp khác.

Tìm được một căn phòng lí tưởng thường là điều không thể, nhất là vì có sự ép buộc về thời gian và không gian trong hầu hết các trường học công cộng. May mắn là

những trắc nghiệm hợp lí có thể được thực thi trong những điều kiện thấp hơn điều kiện lí tưởng, nếu người làm trắc nghiệm nhạy cảm với hành vi của học sinh. Học sinh được quan sát cẩn thận và nếu tiếng ồn hoặc các yếu tố môi trường khác gây mất tập trung, thì công việc trắc nghiệm được dừng lại ngay lập tức. Danh sách kiểm tra môi trường trắc nghiệm trong hình minh hoạ 4-1 có thể giúp người làm trắc nghiệm đánh giá độ thích hợp của căn phòng và các yếu tố quan trọng khác.

Không nên tiến hành trắc nghiệm nếu như chỗ ngồi chưa được chuẩn bị tốt: học sinh và người làm trắc nghiệm phải đứng, ghế quá cao hoặc quá thấp tới mức ảnh hưởng tầm nhìn, không có mặt bàn để làm việc, bề mặt làm việc quá nhỏ hoặc không đúng tầm. Chỗ ngồi lí tưởng phải là những chiếc ghế thoải mái, lưng tựa thẳng. Ghế ngồi phải phù hợp kích cỡ để học sinh có thể để chân thoải mái xuống nền nhà; không nên là ghế quay. Những chiếc ghế dính với bàn là không phù hợp; chúng thường ít chỗ để các tài liệu, vật liệu trắc nghiệm, không dễ dàng cho người làm trắc nghiệm ngồi gần học sinh, và nếu bề mặt bị nghiêng sẽ làm cho tài liệu rơi xuống sàn nhà.

Một chiếc bàn phẳng là bề mặt làm việc thích hợp nhất. Người làm trắc nghiệm và học sinh nên được ngồi và viết một cách thoải mái bên bàn. Tốt hơn là nên sử dụng những chiếc bàn hình chữ nhật hoặc hình vuông: bề mặt nên đủ lớn để đặt tài liệu cần thiết, nhưng không nên quá rộng để người làm trắc nghiệm có thể vươn người sang phía học sinh. Nhiều trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá được thiết kế để người làm trắc nghiệm có thể ngồi đối diện và vươn sang phía học sinh; việc này tạo dễ dàng cho việc quan sát học sinh và ngăn cản học sinh nhìn vào sách hướng dẫn trắc nghiệm và bảng điểm. Các trắc nghiệm khác đòi hỏi học sinh ngồi cách người làm trắc nghiệm một góc bàn.

Người làm trắc nghiệm nên thu thập tất cả tài liệu cần thiết (sách hướng dẫn của người khảo sát, bút chì và giấy, v.v...) và đặt trong phòng trắc nghiệm trước khi bắt đầu thực hiện. Nếu người làm trắc nghiệm phát hiện thấy thiếu một phần thiết bị quan trọng khi việc trắc nghiệm đã được tiến hành thì nên dừng công việc ở một thời điểm nghỉ ngơi hợp lí (ví dụ như giữa các tiểu test) để tìm lại phần thiết bị đó.

Hầu hết các trắc nghiệm đều có những tài liệu kích thích cho học sinh xem, một sách hướng dẫn cho người làm trắc nghiệm, một giấy cho điểm hoặc sổ nhỏ ghi chép về học sinh. Các thiết bị khác được trang bị như là một phần của bộ thiết bị trắc nghiệm, hoặc người trắc nghiệm có thể phải lấy vật liệu từ trong lớp học. Thông thường thì người làm trắc nghiệm sẽ trang bị dụng cụ viết cho bản thân và cho học sinh. Một sổ bút chì được gọt sẵn có kích cỡ và kiểu loại như trong lớp học nên được

chuẩn bị sẵn sàng; chúng nên có đầu tẩy, nếu sách hướng dẫn trắc nghiệm không cấm. Người làm trắc nghiệm cũng sẽ cần tới một số bút chì có đầu tẩy. Một số trắc nghiệm đòi hỏi phải giới hạn chính xác thời gian trả lời của học sinh. Nếu thời gian phải được tính chính xác tới từng giây thì những công cụ thích hợp là: đồng hồ bấm giờ, đồng hồ hiện số tới từng giây, hoặc những đồng hồ có kim chỉ giây; nếu thời gian được tính theo phút thì một đồng hồ đeo tay hoặc đồng hồ bàn là đủ. Công cụ tính thời gian không gây tiếng ồn để tránh gây xao lãng cho học sinh.

Khi tài liệu đã được chuẩn bị, bộ thiết bị trắc nghiệm được để gần người làm trắc nghiệm, hoặc là trên sàn nhà hoặc là trên một chiếc ghế khác. Các tài liệu, sau đó, được chuyển tới bàn khi cần. Tất cả những vật liệu có thể gây xao lãng nên được chuyển ra khỏi tầm nhìn và tầm với của học sinh. Không nên có những đồ vật không liên quan như sách, đồ chơi ở trên bàn.

Không nên có ai khác ngoài người làm trắc nghiệm và học sinh có mặt trong phòng làm trắc nghiệm. Tuy nhiên, cha mẹ có thể cần phải vào trong phòng, có mặt bên cạnh những học sinh nhỏ để giúp trẻ thích nghi với môi trường mới. Cha mẹ hoặc những người khác nên ra khỏi phòng trước khi trắc nghiệm được tiến hành. Việc quan sát được thực hiện tốt nhất là qua một tấm kính một chiều, nếu có. Nếu vì một lí do nào đó mà cha mẹ phải ở lại thì họ chỉ nên đứng quan sát ngoài tầm nhìn của học sinh, chứ không được tham gia. Trừ khi có sự cho phép đặc biệt của sách hướng dẫn trắc nghiệm, cha mẹ và những người khác không nên thực hiện các đầu mục trắc nghiệm.

Sự chuẩn bị của học sinh

Lập kế hoạch trắc nghiệm vào thời điểm tối ưu, xem xét nhu cầu thể chất của học sinh, chuẩn bị về mặt tâm lí cho học sinh là những phần thiết yếu của hoạt động trắc nghiệm. Nếu các yếu tố này bị bỏ qua vì người làm trắc nghiệm thiếu nhạy bén, thì thái độ của học sinh có thể bị ảnh hưởng, và nó có thể làm cho trắc nghiệm không đạt kết quả tối ưu.

Sở thích của học sinh cũng cần phải được chú ý. Kết quả trắc nghiệm có thể bị ảnh hưởng nếu học sinh ra khỏi lớp học trong khi các hoạt động ưa thích đang diễn ra; sự chú tâm của các em dễ dàng bị tập trung vào giờ chơi, hoạt động nghệ thuật, hoặc bất cứ điều gì mà những học sinh này đang bị tách khỏi hơn là đặt vào tình huống trắc nghiệm. Nhiều học sinh làm việc hiệu quả hơn vào những thời điểm nhất định trong ngày, như buổi sáng sớm hay giữa trưa. Giáo viên đứng lớp nên tư vấn để xác định khi

nào học sinh sáng suốt nhất và, nếu có thể, trắc nghiệm nên được lên kế hoạch thực hiện vào những thời gian đó.

Vì các trắc nghiệm thường được lập kế hoạch từ trước, nên người làm trắc nghiệm phải kiểm tra tình trạng thể chất và tinh thần của học sinh vào ngày thực hiện trắc nghiệm. Nếu học sinh bị ốm, trắc nghiệm nên được hoãn lại. Chứng đau răng, cảm lạnh, và những đau ốm nhẹ khác sẽ làm giảm năng lực thể hiện; sự đau đớn có thể làm trẻ mất tập trung, cảm lạnh có thể làm giảm khả năng nghe, thậm chí những được phẩm mua không có đơn thuốc cũng sẽ ảnh hưởng tới hoạt động chức năng. Tình trạng tinh thần cũng tác động tới kết quả trắc nghiệm. Nếu học sinh đang buồn chán (ví dụ khi con vật yêu bị chết) thì trắc nghiệm nên được hoãn lại. Nếu sau khi trắc nghiệm, người làm trắc nghiệm nhận thấy rằng học sinh có tình trạng sức khoẻ kém hoặc đang bị stress thì nên coi kết quả trắc nghiệm đó là không đúng, hoặc chí ít cũng phải được xem xét thông hiểu với một sự cẩn trọng cao.

Trước khi bắt đầu làm trắc nghiệm, người làm trắc nghiệm nên chú ý tới nhu cầu thể chất của học sinh. Học sinh có thể tập trung tốt nhất vào các bài tập trắc nghiệm, nếu như chúng không bị xao lãng bởi áp lực của nhu cầu về thể chất, ví dụ như đói, khát. Học sinh nên được tới nơi uống nước hoặc nhà vệ sinh trước khi trắc nghiệm, hoặc trong thời gian giải lao. Một số học sinh, đặc biệt là những em nhỏ, sẽ không lên tiếng xin đi vệ sinh ngay cả khi chúng rất muốn. Ngoài ra, người làm trắc nghiệm phải chắc chắn rằng học sinh đang đeo kính mắt, dụng cụ trợ thính, hoặc các dụng cụ y học cần thiết khác. Nếu học sinh đang dùng thuốc thì người làm trắc nghiệm phải nhận ra rằng liệu có nên thực hiện trong ngày đó hay không, nếu thực hiện thì liệu thuốc có ảnh hưởng tới kết quả trắc nghiệm hay không.

Việc chuẩn bị tâm lí trắc nghiệm cho học sinh được gọi là *tạo lập sự hoà hợp*. Thủ tục này được Anastasi và Urbina (1997) lí giải là: “những nỗ lực của người khảo sát nhằm gây hứng thú cho người được trắc nghiệm trong khi làm trắc nghiệm, khuyến khích sự phối hợp, khích lệ học sinh trả lời theo tinh thần phù hợp với mục tiêu của trắc nghiệm” (tr.15). Để có được mối quan hệ làm việc tốt với học sinh, người làm trắc nghiệm nên đi theo những bước sau:

1. *Giới thiệu về người làm trắc nghiệm tới học sinh.* Lời giới thiệu nên thân mật, không vội vã, và nên hàm chứa niềm vui hợp mặt với học sinh của người làm trắc nghiệm. Người làm trắc nghiệm giới thiệu tên và đôi điều về nghề nghiệp.

Ví dụ, người làm trắc nghiệm có thể nói: “ Tên của cô là Geller. Cô là giáo viên tới trường này làm việc trong khoảng 2 tuần”.

2. *Khơi gợi những thông tin chung từ học sinh.* Người làm trắc nghiệm lôi cuốn học sinh tham gia vào cuộc trao đổi bằng cách hỏi họ tên, tuổi, lớp, và những môn học ưu thích của học sinh. Điều này tạo cơ hội cho học sinh xả hơi và cung cấp cho người làm trắc nghiệm những dấu hiệu về trạng thái tình cảm của học sinh và những hiểu biết về thông tin cá nhân học sinh.
3. *Giải thích mục đích của trắc nghiệm.* Buổi gặp gỡ nên được trình bày như là một dịp cùng làm việc (“ chúng ta sẽ làm việc cùng nhau”) hơn là một dịp cùng chơi (“ Hôm nay chúng ta sẽ cùng nhau chơi một số trò chơi”). Nếu học sinh cho rằng trắc nghiệm chỉ là những trò chơi vui vẻ, chúng có thể sẽ không nỗ lực hết sức. Tuy nhiên, nên tránh dùng từ “ trắc nghiệm” vì học sinh có thể hiểu việc trắc nghiệm đồng nghĩa với sự thất bại đã qua.
4. *Mô tả các hoạt động trắc nghiệm.* Người làm trắc nghiệm nên giải thích chính xác những gì sẽ xảy ra trong tình huống trắc nghiệm. Điều này sẽ chuẩn bị cho học sinh và giảm đi những lo lắng. Một số trắc nghiệm có cung cấp những hướng dẫn mô tả các hoạt động trắc nghiệm để người làm trắc nghiệm đọc cho học sinh. Bảng 4-1 giải thích những điểm quan trọng cần có trong giai đoạn chuẩn bị tiền trắc nghiệm.
5. *Khuyến khích học sinh đặt câu hỏi.* Học sinh nên được tạo cơ hội để đặt các câu hỏi về trắc nghiệm. Người làm trắc nghiệm phải xác định xem học sinh có hiểu những gì sẽ xảy ra hay không, đồng thời phán đoán mức độ sẵn sàng để được trắc nghiệm của học sinh. Thảo luận này sẽ tiếp diễn cho tới khi học sinh trở nên thoải mái, hoặc nếu học sinh thể hiện sự chán nản và không thoải mái, việc trắc nghiệm nên được hoãn lại.

Thực hiện trắc nghiệm

Mục đích của việc thực hiện những trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá là để có được những mẫu tốt nhất có thể về hành vi của học sinh trong những điều kiện tiêu chuẩn. Tuân thủ chặt chẽ các đường hướng của sách hướng dẫn trắc nghiệm trong khi làm trắc nghiệm và cho điểm trắc nghiệm là điều hoàn toàn cần thiết. Sách hướng dẫn thường có những lời chỉ dẫn và các đầu mục trắc nghiệm để đọc cho học sinh. Những dòng chữ này thường được in màu hoặc in đậm và phải được đọc nguyên văn. Người làm trắc nghiệm có thể nói với học sinh rằng mình phải “đọc một số chỉ dẫn”. Người

làm trắc nghiệm không nên cố gắng đọc thuộc lòng thông tin, và không nên diễn giải các đầu mục cũng như những lời hướng dẫn, trừ khi sách hướng dẫn cho phép. Tuy nhiên, cần phải đọc chúng bằng một giọng đọc tự nhiên. Sách hướng dẫn trắc nghiệm cũng phải ghi rõ trình tự thực hiện trắc nghiệm, nếu trắc nghiệm có một số phần hoặc một số tiểu test. Thông thường thì các tiểu test phải được đưa ra theo trật tự mà người làm trắc nghiệm không thể thay đổi. Sách hướng dẫn có thông báo cho người làm trắc nghiệm về việc có thể bỏ đi một số tiểu test hay không và nếu có thì đó là những tiểu test nào.

Việc tiến hành trắc nghiệm đòi hỏi một sự tuân thủ nghiêm ngặt theo các quy định thực hiện, đồng thời tạo lập mối quan hệ làm việc năng động giữa học sinh và người làm trắc nghiệm. Có được sự cân bằng này là một điều hết sức khó khăn đối với các nhà giáo dục vì những khác biệt giữa hoạt động trắc nghiệm và hoạt động dạy học. Giáo viên có thể tự do khen ngợi, khuyến khích và cung cấp thông tin; người làm trắc nghiệm không được làm những điều đó nhưng vẫn phải duy trì được bầu không khí khích lệ để thúc đẩy học sinh nỗ lực cao nhất.

Những hướng dẫn khái quát cho việc thực hiện trắc nghiệm

Việc thực hiện các trắc nghiệm cần có kĩ năng và những người làm trắc nghiệm phải học cách phản hồi lại những câu hỏi và lời bình của học sinh. Những hướng dẫn khái quát dưới đây sẽ áp dụng được cho hầu hết các trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá.

Học sinh yêu cầu nhắc lại các đầu mục của trắc nghiệm: Học sinh thường yêu cầu người làm trắc nghiệm nhắc lại một câu hỏi. Điều này thông thường có thể chấp nhận được, nếu đầu mục trắc nghiệm đó được lặp lại nguyên văn và trọn vẹn. Tuy nhiên, việc lặp lại các đầu mục ghi nhớ để đo lường năng lực hồi tưởng thông tin của học sinh sẽ không được chấp nhận.

Yêu cầu học sinh nhắc lại câu trả lời: Đôi lúc người làm trắc nghiệm phải đề nghị học sinh nhắc lại câu trả lời. Có lẽ, do người làm trắc nghiệm không nghe được những gì học sinh đã nói, hoặc lời nói của học sinh khó hiểu. Tuy nhiên, người làm trắc nghiệm nên cố gắng hết sức để nhìn và lắng nghe câu trả lời của học sinh ngay trong lần đầu tiên. Học sinh có thể từ chối nhắc lại câu trả lời, hoặc có thể cho rằng việc yêu cầu nhắc lại câu trả lời có nghĩa là câu trả lời đó không đúng, và do vậy, trả lời theo cách khác.

Học sinh điều chỉnh câu trả lời: Khi học sinh đưa ra một câu trả lời, sau đó thay đổi ý kiến và đưa ra câu trả lời khác, người làm trắc nghiệm nên chấp nhận câu trả lời sau cùng, ngay cả khi câu trả lời đó được đưa ra sau khi người làm trắc nghiệm đã chuyển sang đầu mục khác. Tuy nhiên, cũng có những trắc

nghiệm chỉ định rằng chỉ có câu trả lời đầu tiên là được chấp nhận để tính điểm.
Khẳng định và chữa câu trả lời của học sinh: Người làm trắc nghiệm không được thể hiện cho học sinh biết câu trả lời của chúng là đúng hay sai bằng bất cứ cách nào – bằng lời hoặc không lời; những câu trả lời đúng cũng không được khẳng định; những câu trả lời sai cũng không được chữa lại. Quy tắc này rất quan trọng đối với các nhà chuyên môn dạy và thực hiện trắc nghiệm, khuynh hướng đầu tiên của họ là tăng cường câu trả lời đúng.
Khích lệ hành vi làm việc của học sinh: Mặc dù những người làm trắc nghiệm không thể khen ngợi học sinh về biểu hiện của chúng trên những đầu mục trắc nghiệm cụ thể, nhưng hành vi làm việc tốt có thể và nên được khen thưởng. Những nhận xét phù hợp như “Em đang làm việc chăm chỉ đấy” và “Tôi thích cách em đang cố gắng trả lời câu hỏi”. Nên khen ngợi học sinh vào lúc giữa các đầu mục hoặc các tiểu test để đảm bảo rằng việc khen ngợi không có liên hệ gì với những câu trả lời cụ thể.
Khuyến khích học sinh trả lời: Khi học sinh không trả lời được một đề mục trắc nghiệm, người làm trắc nghiệm có thể khích lệ các em đưa ra câu trả lời. Học sinh đôi khi không nói gì khi gặp một đầu mục khó, hoặc chúng nói “Em không biết”, hoặc “Em không làm được câu này”. Người làm trắc nghiệm nên nhắc lại câu hỏi và nói “Em hãy cố lên”, hoặc “Em có thể đoán”. Mục đích là khích lệ học sinh nỗ lực ở tất cả các đầu mục trắc nghiệm.
Hỏi học sinh: Việc đặt câu hỏi được chấp nhận trong nhiều trắc nghiệm. Nếu người làm trắc nghiệm nhận thấy câu trả lời của học sinh không đúng và cũng không sai (không rõ ràng) thì người làm trắc nghiệm nên nhắc lại câu trả lời của học sinh ở dạng câu hỏi và nói “Hãy nói cho tôi biết thêm về điều đó”. Điều này sẽ khích lệ học sinh giải thích rõ và câu trả lời sẽ được cho điểm. Tuy nhiên, những câu trả lời sai một cách rõ ràng thì không nên được hỏi lại.
Gợi ý: Việc gợi ý khác với việc khuyến khích và đặt câu hỏi vì nó giúp học sinh đi đến câu trả lời. Người làm trắc nghiệm <i>không bao giờ</i> được phép gợi ý cho học sinh. Việc gợi ý sẽ làm cho câu trả lời của học sinh trở thành không hợp lệ; các tiêu chuẩn trắc nghiệm được dựa trên giả định là học sinh trả lời mà không có sự giúp đỡ của người làm trắc nghiệm. Người làm trắc nghiệm phải đặc biệt tránh việc gợi ý.
Thực hiện những đầu mục có giới hạn thời gian: Một số trắc nghiệm có chứa những đầu mục giới hạn thời gian; học sinh phải trả lời trong một khoảng thời gian nhất định mới được công nhận. Thường thì thời gian được tính từ khi người làm trắc nghiệm kết thúc việc trình bày đầu mục trắc nghiệm. Đồng hồ được sử dụng để tính thời gian thể hiện của học sinh.

Ghi chép câu trả lời của học sinh

Người làm trắc nghiệm thường có trách nhiệm duy trì ghi chép các câu trả lời của học sinh. Khi học sinh trả lời từng câu hỏi, người làm trắc nghiệm ghi lại câu trả lời trên bảng cho điểm hoặc trong sổ ghi chép. Khi mẫu ghi chép trắc nghiệm đã được viết đầy đủ thì nó được coi là *bản ghi trắc nghiệm*. Bản ghi này thể hiện từng phút của tình huống trắc nghiệm. Vì ghi chép này được sử dụng để đánh giá và cho điểm các câu trả lời của học sinh, nên nó phải chính xác và đầy đủ. Việc ghi chép câu trả lời của học sinh cần phải có kỹ năng và phải tuân theo một số nguyên tắc.

Che bản ghi

Bản ghi trắc nghiệm cần được che khuất khỏi tầm nhìn của học sinh. Học sinh không được phép nhìn vào nó trừ khi điều đó cần cho việc thực hiện trắc nghiệm. Bản ghi có thể chứa những câu trả lời đúng và nếu học sinh nhìn thấy thì các kết quả trắc nghiệm sẽ trở thành không hợp lệ. Bản ghi cũng chứa những ghi chép và đánh giá của người làm trắc nghiệm cho những câu trả lời của học sinh. Việc nhìn thấy những câu trả lời đã được cho điểm như thế nào sẽ cung cấp thông tin cho học sinh về câu trả lời đúng; nếu biết rằng mình đang mắc lỗi, học sinh có thể buồn chán và điều đó ảnh hưởng tới kết quả trắc nghiệm.

Việc che bản ghi có thể cần tới thao tác của tay với các tài liệu trắc nghiệm, vì một số vật dụng cần được người làm trắc nghiệm quản lý cùng một lúc. Một số người làm trắc nghiệm đặt bản ghi phía sau cuốn sách hướng dẫn trắc nghiệm dày cộp; người khác kẹp vào bìa hồ sơ để cạnh bàn. Mỗi người làm trắc nghiệm nên tự tìm cho mình một phương pháp ưa thích.

Ghi chép nguyên văn câu trả lời của học sinh

Người làm trắc nghiệm phải duy trì việc ghi chép chính xác câu trả lời của học sinh vì mục đích cho điểm và hỗ trợ cho khi thông dịch kết quả. Quan tâm thường xuyên của người khảo sát không chỉ là xem xét xem mục trắc nghiệm nào bị học sinh làm sai mà còn xem học sinh trả lời đầu mục trắc nghiệm đó như thế nào. Ví dụ, việc biết được dạng lỗi mà học sinh mắc phải trong một trắc nghiệm năng lực đọc không những có giá trị trong việc cho điểm mà còn đặc biệt có giá trị khi vạch các chiến lược giảng dạy. Những thông tin cụ thể được người làm trắc nghiệm ghi lại ở dạng ghi chép nguyên văn phụ thuộc vào tính chất của bài tập trắc nghiệm. Người làm trắc nghiệm có thể viết một bản ghi chép dạng văn xuôi những lời nói của học sinh, hoặc chỉ đơn giản là viết con số cho bức tranh được học sinh lựa chọn từ 4 bức tranh cho trước.

Những ghi chép quy ước để thể hiện câu trả lời “Em không biết” là DK- “I don’t know” và để ám chỉ việc học sinh không trả lời là NR- no response.

Việc cho điểm chính xác trong khi tiến hành trắc nghiệm.

Một số trắc nghiệm đòi hỏi người làm trắc nghiệm phải có những quyết định tức thì xem câu trả lời của học sinh có đúng hay không. Từng câu trả lời được đánh giá một cách cẩn thận nhưng phải nhanh chóng; nếu không thì học sinh sẽ mất hứng thú. Câu trả lời được cho điểm và sau đó được ghi lại. Các hệ thống ghi chép kết quả cũng đa dạng tùy theo thang đo. Trên một số trắc nghiệm, các câu trả lời đúng được biểu thị bằng 1 và những câu trả lời sai bằng 0; ở các trắc nghiệm khác, các câu trả lời đúng là + và các câu trả lời sai là -. Người làm trắc nghiệm phải quan sát những quy ước ghi chép kết quả của từng trắc nghiệm cụ thể để những nhà chuyên môn khác có thể thông hiểu những kết quả được ghi. Nếu có một hệ thống khác được sử dụng vì lí do nào đó, thì người làm trắc nghiệm nên ghi chú giải hệ thống đó lên bản ghi chép (nghị định thư).

Thực hiện các mục trắc nghiệm

Trước khi bắt đầu trắc nghiệm, người làm trắc nghiệm và học sinh nên điền vào phần nhận dạng của mẫu trắc nghiệm. Hầu hết các mẫu trắc nghiệm đều có những khoảng trống để đề tên học sinh, tên người làm trắc nghiệm, ngày làm trắc nghiệm, các số liệu về học sinh như: tuổi, giới tính, cấp lớp, giáo viên dạy. Nếu thích hợp, học sinh có thể điền vào một phần của mẫu. Việc ghi chép những thông tin này là bước thực hiện cần thiết trong thực hiện trắc nghiệm; một mẫu trắc nghiệm chỉ có tên học sinh thì sẽ gần như vô dụng. Chỉ ít thì bản nghị định thư cũng nên chứa cả họ tên học sinh, ngày trắc nghiệm và tên người làm trắc nghiệm.

Một số trắc nghiệm được thiết kế để từng đầu mục được tiến hành với mỗi học sinh; học sinh bắt đầu từ mục thứ nhất và tiếp tục cho tới khi mục cuối cùng được hoàn thành. Điển hình hơn là các trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá chứa hàng loạt những câu hỏi, học sinh chỉ thực hiện phần trắc nghiệm phù hợp với mức độ kĩ năng của chúng. Ví dụ, không có học sinh nào thực hiện tất cả các mục trong các thang đo lường dành cho học sinh từ lớp 1 tới lớp 12. Một số mục có vẻ quá dễ, số khác lại quá khó, và không được đòi hỏi thời gian để thực hiện trắc nghiệm. Các đầu mục trắc nghiệm được sắp xếp theo mức độ khó, và trong khi một học sinh có thể thực hiện từ mục 10 tới mục 30 thì học sinh khác có thể thực hiện từ mục 50 tới 95. Các đầu mục biểu diễn (Demonstration Item) có thể cung cấp điểm thực hiện khởi đầu cho trắc nghiệm hoặc cho tiểu test. Các đầu mục biểu diễn là các hoạt động tương tự, nhưng thường dễ hơn

các bài tập trắc nghiệm. Chúng cho học sinh làm quen với các dạng đầu mục, và nếu cần thiết, cho phép người làm trắc nghiệm dạy học sinh cách thực hiện các bài tập trắc nghiệm. Các quy tắc dạy, không phải là trắc nghiệm, được áp dụng cho việc trình bày những đầu mục biểu diễn. Người làm trắc nghiệm có thể và nên gợi ý cho học sinh, khuyến khích câu trả lời đúng, chữa những câu trả lời sai. Nếu người làm trắc nghiệm không thể khơi gợi ra câu trả lời đúng cho những mục này thì việc trắc nghiệm nên dừng lại. Các đầu mục biểu diễn không bao giờ được tính đến khi cho điểm học sinh. Hầu hết các sách hướng dẫn trắc nghiệm đều nêu cách xác định một điểm thích hợp trong trắc nghiệm để bắt đầu trình bày các đầu mục. Đối với một số học sinh, mục đầu tiên chính là mục khởi đầu được đề nghị; với những học sinh khác, sẽ là không thực tế nếu bắt đầu từ những đầu mục quá dễ. Vì mỗi thang đo lường lại có những hướng dẫn khác nhau, nên luôn luôn phải tham khảo sách hướng dẫn. Ví dụ, một sách hướng dẫn trắc nghiệm có thể đề nghị khởi đầu từ mục 1 cho một trẻ 5 tuổi, và mục 30 cho trẻ 6 tuổi.

Sau khi lựa chọn một điểm khởi đầu, người làm trắc nghiệm trình bày các đầu mục cho học sinh để cố xác định những mục khó thích hợp. Sẵn, hay hàng loạt những câu trả lời thành công, được xác định. Việc trắc nghiệm sau đó tiếp tục được tiến hành cho tới khi tạo nên **trần**, hay mức độ mà học sinh không thể tiếp tục thực hiện thành công.

Sẵn là một điểm trong trắc nghiệm mà tại đó có thể nói rằng học sinh sẽ hoàn toàn thành công với những đầu mục dễ hơn. Để tạo sẵn, người làm trắc nghiệm thực hiện các đầu mục cho tới khi học sinh hoàn thành đúng một đầu mục được chỉ định. Học sinh sau đó được công nhận là đã vượt qua những đầu mục dễ hơn, trước đó, ngay cả khi những mục đó không được thực hiện. Sẵn cho phép người làm trắc nghiệm bỏ qua các đầu mục quá dễ đối với học sinh để tiết kiệm thời gian. Nếu học sinh trả lời đúng được một số câu hỏi, thì chúng sẽ bắt đầu trắc nghiệm với một cảm giác thành công.

Các trắc nghiệm khác nhau về số lượng các đầu mục cần để tạo nền. Trong một số trắc nghiệm, học sinh phải trả lời đúng 3 câu trả lời liên tiếp; ví dụ, nền sẽ được lập lên nhờ những câu trả lời đúng cho các mục 9, 10 và 11. Một số trắc nghiệm khác, học sinh phải trả lời đúng tới 5 hoặc thậm chí là 8 đầu mục liên tiếp để người làm trắc nghiệm xác định nền.

Việc xác định sẵn không phải lúc nào cũng dễ. Người làm trắc nghiệm bắt đầu thực hiện tại những điểm khởi đầu được đề xuất và tiến hành qua các đầu mục của trắc nghiệm. Nếu chuẩn bị trắc nghiệm một đứa trẻ 10 tuổi và sách hướng dẫn đề nghị bắt đầu từ mục 20 đối với học sinh 10 tới 12 tuổi, thì người làm trắc nghiệm sẽ bắt đầu từ mục 20. Như trong ví dụ dưới đây cho thấy, học sinh trả lời đúng và người làm trắc nghiệm ghi + vào khoảng trống kế tiếp con số chỉ tên đầu mục. Học sinh cũng trả lời

đúng đầu mục 21 và 22. Vì yêu cầu tạo nền ở đây là 3 câu trả lời đúng liên tiếp, như vậy, nền đã được thiết lập. Người làm trắc nghiệm sẽ tiếp tục với mục 23.

Sàn: 3 câu trả lời đúng liên tiếp

18 _____

19 _____

(10) 20 _____ + _____ Mục đầu tiên được thực hiện

21 _____ + _____ Mục thứ 2 được thực hiện

22 _____ + _____ Mục thứ 3 được thực hiện

Trong ví dụ này, điểm khởi đầu được sách hướng dẫn lựa chọn đã phù hợp với học sinh. Các đầu mục không quá khó và học sinh nhanh chóng đạt được 3 câu trả lời đúng liên tiếp. Nhưng trường hợp này không phải lúc nào cũng có được. Đôi khi mục thứ nhất hoặc mục thứ hai đưa ra cho học sinh bị trả lời sai. Nếu điều này xảy ra, người làm trắc nghiệm phải trình bày các đầu mục không theo thứ tự đã có để tạo sàn. Thường thì khi một học sinh mắc lỗi trong khi tìm kiếm mục nền, người làm trắc nghiệm phải lập tức bắt đầu lại điểm khởi đầu trong trắc nghiệm. Bảng 4-3 có giải thích những bước làm này.

Đôi khi người làm trắc nghiệm bắt đầu trắc nghiệm tại điểm khởi đầu một cách chính xác, và đạt được sàn một cách dễ dàng khi học sinh trả lời đúng một số câu hỏi đầu tiên. Tuy nhiên, điều thường xuyên xảy ra là học sinh làm sai 1 trong số các mục ban đầu được trình bày. Khi điều này xảy ra, người làm trắc nghiệm phải đưa ra những mục dễ hơn trước đó.

Giả sử có một học sinh lớp 6 được làm một trắc nghiệm trong đó nền là 4 câu trả lời đúng liên tiếp. Điểm khởi đầu được đề xuất cho học sinh lớp 6 là mục 11, và người làm trắc nghiệm bắt đầu từ đây. Học sinh trả lời mục đầu tiên đúng nhưng sai mục 12. Bản ghi được trình bày như sau:

Sàn: 4 câu trả lời đúng liên tiếp

8 _____

9 _____

10 _____

(6) 11 _____ + _____ Mục đầu tiên được thực hiện

12 _____ - _____ Mục thứ 2 được thực hiện

13 _____

14 _____

Sẽ không thể tạo sản, nếu không có 4 câu trả lời đúng liên tiếp. Người làm trắc nghiệm tiến theo chiều ngược lại cho tới khi nền của 4 câu trả lời đúng liên tiếp được tạo nên. Như đã chỉ ra trong ví dụ dưới đây: sau khi học sinh làm sai mục 12, người làm trắc nghiệm trình bày mục 10, sau đó mục 9, rồi mục 8. Nếu học sinh trả lời đúng những mục này, đó sẽ là sản. Trắc nghiệm sẽ tiếp tục với đề mục 13.

Sản: 4 câu trả lời đúng liên tiếp

8 _____ + _____ Mục thứ 5 được thực hiện

9 _____ + _____ Mục thứ 4 được thực hiện

10 _____ + _____ Mục thứ 3 được thực hiện

(6) 11 _____ + _____ Mục thứ nhất được thực hiện

12 _____ - _____ Mục thứ hai được thực hiện; khi sai, chuyển sang mục 10

13 _____

14 _____

Trong ví dụ này người làm trắc nghiệm đã tiến lùi từng mục một cho tới khi tạo được sản. Tuy nhiên, một số trắc nghiệm đòi hỏi người làm trắc nghiệm phải bỏ qua một số mục. Người làm trắc nghiệm nên đọc trong sách hướng dẫn để có được những hướng dẫn cụ thể.

Những điểm khởi đầu được đề nghị cũng có thể quá thấp. Ví dụ, học sinh có thể bắt đầu với mục 5 và trả trả lời đúng cả 15 câu kế tiếp. Tại điểm khởi đầu của một trắc nghiệm, nếu có dấu hiệu cho thấy các đầu mục là quá dễ đối với học sinh, người làm trắc nghiệm có thể tiến tới những mục khó hơn. Tuy nhiên, người làm trắc nghiệm nên cẩn trọng, không nên trình bày tất cả các mục khó cho học sinh trước khi chúng đã đạt được một số thành công. Sẽ là tồi tệ hơn nhiều, nếu ta làm học sinh nản lòng so với việc sử dụng thêm thời gian thực hiện những mục dễ.

Khi sản đã được xác định, trắc nghiệm sẽ được tiến hành cho tới khi chạm **trần**. *Trần* là một điểm mà tại đó xác định rằng học sinh sẽ không thể thành công đối với những mục khó hơn. Trần được xác lập bởi một số lượng định trước những câu trả lời không đúng; trắc nghiệm kết thúc khi trần được xác định. Cũng như khái niệm nền, các trắc nghiệm khác nhau về số lượng các đầu mục để xác lập trần. Một số thang đo chỉ định là 3 câu trả lời sai liên tiếp cho 3 đầu mục trắc nghiệm; những thang đo khác

lại đòi hỏi 5, 8, thậm chí 10 câu sai liên tiếp. Trần cũng có thể được xác định dưới dạng một dãy các đầu mục; ví dụ, Trần có thể là 5 lỗi sai trong 7 câu trả lời tiếp tiếp. Trần được tạo lên theo cách giống như việc tạo nền, trừ khi người làm trắc nghiệm tìm kiếm chuỗi những câu trả lời sai. Trong ví dụ dưới đây, trần được xác định nhờ 3 câu trả lời sai liên tiếp. Điểm khởi đầu được đề xuất cho học sinh lớp 3 là là mục 3. Do vậy, người làm trắc nghiệm bắt đầu từ mục 3; một mục nền được tạo lập nhờ học sinh lớp 3 đã trả lời đúng mục 3, 4, 5. Học sinh này sau đó trả lời sai mục 6, 7, 8 do vậy tạo trần.

Sàn: 3 câu trả lời đúng liên tiếp

Trần: 3 câu trả lời sai liên tiếp

- 1 _____
- 2 _____
- (3) 3 _____ + _____
- 4 _____ + _____
- 5 _____ + _____
- 6 _____ - _____
- 7 _____ - _____
- 8 _____ - _____

Học sinh thường đạt được sàn, sau đó trả lời đúng một số câu hỏi trước khi làm sai. Khi gặp phải những mục khó, các em có thể trả lời đúng vài câu, sai vài câu trước khi chạm trần. Ví dụ dưới đây mô tả dạng trả lời này. Một học sinh lớp 10 bắt đầu trắc nghiệm tại điểm khởi đầu được đề nghị là mục 15. Học sinh này trả lời đúng một số đầu mục và không mắc lỗi cho tới mục 19. Mục 20 đúng, 21 sai, 22 đúng; trần được tạo lập với các lỗi ở đầu mục 23, 24, 25.

Sàn: 3 câu trả lời đúng liên tiếp

trần: 3 câu trả lời sai liên tiếp

(10) 15 _____ + _____	21 _____ - _____
16 _____ + _____	22 _____ + _____
17 _____ + _____	23 _____ - _____
18 _____ + _____	24 _____ - _____
19 _____ - _____	25 _____ - _____
20 _____ + _____	26 _____

Sách hướng dẫn trắc nghiệm là nguồn thông tin tốt nhất về những điểm khởi đầu được đề xuất và các quy tắc tạo sản phẩm và phản ứng. Một số mẫu trắc nghiệm cũng cung cấp những thông tin này. Mặc dù không phải là sự thay thế cho sách hướng dẫn nhưng những ghi chép ngắn gọn trong hồ sơ trắc nghiệm cũng có tác dụng nhắc nhở trong khi thực hiện trắc nghiệm.

Kết thúc trắc nghiệm và trắc nghiệm lại

Hoạt động trắc nghiệm nên có cả những thời gian giải lao để tránh sự mệt mỏi. Độ dài của thời gian trắc nghiệm và sức chịu đựng của người tham gia sẽ quyết định xem nên có kế hoạch nghỉ giải lao như thế nào. Với học sinh tiểu học, một khoảng thời gian nghỉ ngơi ngắn nên có sau 30 phút làm việc. Trẻ độ tuổi tiền học đường cần được giải lao thường xuyên hơn. Những học sinh trung học và người lớn có thể làm việc từ 45 phút tới 1 giờ mới cần tới giải lao. Giờ giải lao nên được sắp xếp vào những thời điểm hợp lý trong thực hiện trắc nghiệm, ví dụ như cuối của trắc nghiệm hoặc tiểu trắc nghiệm. Trong lúc giải lao, nên khuyến khích học sinh đứng dậy, đi lại, vào nhà vệ sinh, uống nước.

Việc thực hiện trắc nghiệm kết thúc khi tất cả các hoạt động định trước đã được hoàn thành, thời gian dành cho trắc nghiệm kết thúc, học sinh không còn khả năng làm việc thêm nữa vì mệt mỏi hoặc mất tập trung. Cuối thời gian trắc nghiệm, người làm trắc nghiệm nên cảm ơn học sinh vì đã hợp tác và giải thích những gì tiếp theo sẽ xảy ra. Đó có thể là một trắc nghiệm sâu hơn vào một ngày khác, một cuộc gặp mặt giữa người làm trắc nghiệm và học sinh để thông báo kết quả, hoặc một trắc nghiệm với một chuyên gia khác. Người làm trắc nghiệm phải trả lời mọi câu hỏi của học sinh, nếu có, và đưa học sinh quay trở lại lớp học. Người làm trắc nghiệm nên rà soát lại việc trắc nghiệm càng sớm càng tốt và cố gắng đánh giá chất lượng mối quan hệ của mình với học sinh và sự thích hợp của tiến trình thực hiện.

Việc trắc nghiệm lại có thể cần được thực hiện sau đó vài ngày. Việc trắc nghiệm lại những đánh giá thành tích để xem xét sự tiến bộ là một việc làm thường xuyên; học sinh có thể được thực hiện một trắc nghiệm đọc vào đầu năm học và cuối năm học để đánh giá sự tiến bộ. Tuy nhiên, đôi khi, việc trắc nghiệm lại phải xảy ra sau những khoảng thời gian ngắn. Ví dụ, việc trắc nghiệm lại có thể xảy ra sau vài tuần hoặc vài ngày, nếu trắc nghiệm ban đầu không phù hợp vì người làm trắc nghiệm đã làm sai hoặc sức khỏe học sinh có vấn đề.

Việc trắc nghiệm lại cũng có thể được thực hiện ngay lập tức nếu trắc nghiệm có nhiều mẫu. Ví dụ, nếu kết quả ở mẫu trắc nghiệm A là không phù hợp vì lí do nào đó, thì có thể sử dụng mẫu trắc nghiệm B vào ngày tiếp theo. Để xác định mức độ tương đương của những mẫu trắc nghiệm thay thế, người làm trắc nghiệm nên kiểm tra lại bản mô tả mức độ tin cậy của mẫu trắc nghiệm tương đương trong sách hướng dẫn. Đối với những trắc nghiệm chỉ có một mẫu đo lường, việc trắc nghiệm lại nên được hoãn lại càng lâu càng tốt, tốt nhất là khoảng 2 tới 4 tuần. Nếu điều đó là không thể, thì kết quả trắc nghiệm nên được thông dịch một cách cẩn thận vì có thể có những ảnh hưởng từ quá trình thực thi. Sách hướng dẫn trắc nghiệm có cung cấp thông tin về ảnh hưởng của thực tế thực hiện trong tình huống trắc nghiệm – trắc nghiệm lại tới điểm số.

Quan sát hành vi trắc nghiệm

Những người làm trắc nghiệm giỏi có các kĩ năng thực hiện trắc nghiệm thành thạo tới mức tự động, do vậy, họ có thể tập trung quan sát hành vi học sinh trong khi trắc nghiệm diễn ra. Học sinh hành động như thế nào trong tình huống trắc nghiệm – chúng làm gì, nói gì, chúng tiếp cận các bài tập như thế nào, những phương pháp làm việc chủ yếu của chúng là gì - là rất quan trọng cho việc thông hiểu kết quả. Những học sinh hăm hở, chăm chú, khắc khoải để thực hiện tốt trắc nghiệm thì sẽ tương đối khác với những học sinh muốn rút lui và không muốn hợp tác. Những mô tả hành vi như vậy giúp ích cho việc thông hiểu kết quả và cung cấp cơ sở cho việc vạch ra các chiến lược giảng dạy.

Quan sát chính là tiến trình thu thập số liệu về hành vi của học sinh. Khi quan sát hành vi trắc nghiệm, người làm trắc nghiệm ghi chép lại những thông tin về lời nói và hành động của học sinh. Các số liệu quan sát là những mô tả chính xác, khách quan về cách thức ứng xử của học sinh và về mức độ dễ dàng giải quyết những gì xảy ra trong trắc nghiệm. Những thông báo như “John rời khỏi chỗ ngồi 13 lần trong 10 phút làm trắc nghiệm đầu tiên” sẽ mang lại một thông tin đánh giá hữu ích. Những nhận xét hay ý kiến như: “Janice có vẻ mắc cỡ và muốn rút lui” hoặc “Darren rất dễ bị mất tập trung” sẽ không có ý nghĩa, nếu không được chứng minh bằng các số liệu quan sát. Những kĩ thuật cụ thể được sử dụng trong quan sát hành vi học sinh được giải thích ở chương 5. Một trong những vấn đề đầu tiên mà người làm trắc nghiệm nên quan sát là phương cách học sinh tiếp cận tình huống trắc nghiệm. Học sinh hành động như thế nào khi được trình bày những hướng dẫn và những bài tập đầu tiên? Học sinh đó có thể thay đổi nhanh chóng để đáp ứng đòi hỏi của môi trường làm việc mới hay không?

Người làm trắc nghiệm nên tỉnh táo với cả những dấu hiệu lời nói và không lời của học sinh. Học sinh có thể nói “Em không muốn ở đây”, “Em thích viết bằng bút chì”, hoặc “Em đã sẵn sàng làm việc rồi”. Chúng cũng có thể thể hiện mình qua hành động, như không muốn có sự liên hệ mắt – mắt. Cũng cần phải quan tâm tới những cách thức học sinh bắt đầu bài trắc nghiệm đầu tiên. Một số có thể thực hiện ngay, trong khi số khác có thể khó tập trung chú ý của mình vào bài tập mới.

Người làm trắc nghiệm cũng nên quan sát phong cách trả lời của học sinh: kiểu trả lời có lựa chọn, kể cả giữa câu hỏi và câu trả lời, độ dài của câu trả lời, v.v... Bảng 4-4 mô tả một số mặt quan trọng của phong cách trả lời.

Quan sát phong cách trả lời

Kiểu trả lời:

Học sinh thích kiểu cách trả lời nào – bằng lời hay không lời? Nếu một câu hỏi có thể trả lời bằng cả cách chỉ tay và cách nói bằng lời thì học sinh đó sẽ chọn cách nào? Nếu câu hỏi đòi hỏi câu trả lời đúng hoặc sai thì học sinh nói hay sử dụng cử chỉ điệu bộ? Một số học sinh thậm chí còn sử dụng cách trả lời viết kèm với nói; số khác chỉ nói khi cần thiết.

Sự kè cà:

Đây là sự kè cà giữa việc trình bày bài tập trắc nghiệm với việc bắt đầu trả lời. Học sinh có thể trả lời ngay khi, hoặc thậm chí trước khi người làm trắc nghiệm kết thúc việc giới thiệu các bài tập; những học sinh khác có thể kè cà vài giây. Một số học sinh có thể chậm trả lời tới hàng phút nhưng sau đó trả lời đúng. Những sự kè cà rất ngắn hoặc rất dài là đáng để ghi nhớ, nhất là khi liên hệ với năng lực học.

Độ dài

Độ dài của một câu trả lời không phải là dấu hiệu cần thiết chỉ sự chính xác của nó; tùy theo nội dung của câu trả lời và các tiêu chuẩn cho điểm của trắc nghiệm, một câu trả lời ngắn có thể có được điểm cao hơn câu trả lời dài. Những câu trả lời bằng lời của học sinh được định tính bằng độ dài hoặc tính khúc chiết. Những người làm trắc nghiệm nên chú ý tới các kiểu cách đó.

Sự tổ chức

Mặc dù tính tổ chức của một câu trả lời có thể không phù hợp với việc cho điểm, nhưng nó vẫn quan trọng. Một câu trả lời có thể rất lô gích và được tổ chức tốt; một câu trả lời đúng có thể lan man và không có tổ chức. Việc học sinh tổ chức câu trả lời như thế nào sẽ cung cấp thông tin về năng lực cấu trúc, tổ chức và trình bày rõ ràng những suy nghĩ của học sinh.

Phương pháp thể hiện sự thiếu năng lực trả lời

Người làm trắc nghiệm nên xem xét phương pháp phản hồi của học sinh khi chúng không biết câu trả lời của một câu hỏi. Một số sẽ chỉ đơn giản nói “ Em không biết”. Số khác sẽ nói rằng chúng không biết và sau đó cố gắng giải thích tại sao không trả lời được (“Đó là kiến thức lớp 5 nên em chưa được học”) hoặc sẽ thay thế một số thứ mà chúng biết (“Em không đánh vần được chữ *dog* nhưng em đánh vần được chữ *cat*: c-a-t”). Những học sinh thể hiện sự thờ ơ trước khi người làm trắc nghiệm kết thúc câu trả lời, hoặc những học sinh trả lời theo thói quen với những dạng câu hỏi nhất định bằng “Em không thể làm được” thì nên được khuyến khích cố gắng trả lời các đầu mục trắc nghiệm. Đối với những học sinh không nói gì khi không biết câu trả lời, người làm trắc nghiệm nên đợi trong một khoảng thời gian hợp lý và sau đó khuyến khích học sinh ít nhất là dự đoán.

Những câu trả lời mang phong cách riêng

Thỉnh thoảng học sinh sẽ có những câu trả lời không có quan hệ tới câu hỏi. Người làm trắc nghiệm nên nhắc lại câu hỏi và đảm bảo rằng học sinh đã hiểu câu hỏi hỏi gì, rồi yêu cầu học sinh trả lời. Việc này được thực hiện bằng cách nhắc lại câu trả lời của học sinh bằng giọng hỏi và nói “ ý em muốn nói gì?”

Một quan tâm chủ yếu nữa là phong cách làm việc nói chung của học sinh. Những yếu tố dưới đây nên được chú ý trong khi quan sát:

1. *Mức độ hoạt động.* Người làm trắc nghiệm nên ghi lại những dấu hiệu hoạt động rõ ràng (đứng dậy, đi lại trong phòng), cũng như những hành vi khó nhận thấy hơn. Học sinh có thể rất tích cực linh hoạt mà không rời khỏi chỗ ngồi. Chúng có thể vặn vẹo, gõ ngón tay, rung chân. Mức độ hoạt động cao có thể làm học sinh mất tập trung vào bài tập trắc nghiệm, do vậy, làm cho kết quả trắc nghiệm thấp.
2. *Tập trung chú ý vào bài tập.* Một số học sinh có thể duy trì sự chú ý vào bài tập trong vài phút hoặc toàn bộ thời gian thực hiện trắc nghiệm; số khác có thể bị

mất tập trung sau một thời gian rất ngắn. Người làm trắc nghiệm có thể xác định thời gian mất tập trung bằng việc đếm số lần xao lãng của học sinh hoặc số lần chúng quay nhìn đi nơi khác. Khi sự mất tập trung của học sinh là 25% hoặc nhiều hơn, người làm trắc nghiệm nên cho nghỉ giải lao hoặc kết thúc trắc nghiệm.

3. *Sự bền bỉ.* Khi được giao hoạt động, học sinh có thể kiên nhẫn làm cho tới khi kết thúc được không? Hay học sinh từ bỏ sau một nỗ lực ngắn? Người làm trắc nghiệm có thể thu lượm những số liệu này bằng cách tính thời gian thực hiện một bài tập cụ thể của học sinh.
4. *Nhu cầu được khẳng định để yên tâm.* Nhiều học sinh, lo lắng về kết quả thể hiện của mình, hỏi người làm trắc nghiệm về câu trả lời của mình đúng hay sai. Ngay cả khi đã có giải thích từ đầu trắc nghiệm rằng người làm trắc nghiệm không thể trả lời đó là câu trả lời đúng hay sai, nhưng học sinh vẫn thường kết thúc câu trả lời của mình bằng một câu hỏi “Có đúng không?”. Người làm trắc nghiệm nên lặp lại rằng việc đó là sai nguyên tắc. Nên thực hiện một cố gắng để khẳng định lần nữa cho những học sinh như vậy bằng những câu “Em đang làm việc cố gắng đấy.” Người làm trắc nghiệm nên bắt đầu thu lượm các số liệu quan sát, nếu học sinh nhất định muốn biết.

Người làm trắc nghiệm cũng nên luôn nhạy bén với những dấu hiệu của sự khuyết tật. Lời nói của học sinh nên được xem xét về góc độ: dễ hiểu, phát âm, cường độ âm thanh, âm lượng. Lời nói to hoặc không rõ ràng có thể là dấu hiệu của khiếm thính, cũng giống như việc thường xuyên yêu cầu nói lại câu hỏi trắc nghiệm. Triệu chứng có vấn đề về thị giác bao gồm: đưa tài liệu sát mặt, có đôi mắt đỏ và ướt, dụi mắt. Nếu có bất cứ hành vi trắc nghiệm nào của học sinh cho thấy có thể có vấn đề về phát âm, thính giác, thị giác, thể chất, hoặc tình cảm thì người làm trắc nghiệm nên giới thiệu học sinh cho chuyên gia thích hợp để có những đánh giá sâu hơn. Nếu học sinh được khẳng định là có những khó khăn nghiêm trọng thì kết quả trắc nghiệm không còn phù hợp.

Chấm điểm trắc nghiệm

Những điều kiện tiêu chuẩn tạo cơ sở cho những trắc nghiệm chuẩn mực cũng được tính tới để chuyển đổi những câu trả lời của học sinh thành các điểm số trắc nghiệm. Tính điểm là một bước đi quan trọng để chuyển tiếp các câu trả lời của học sinh thành những số liệu so sánh. Chính xác là một yêu cầu bắt buộc; mọi tính toán phải chính xác. Thời gian và những tính toán cần cho những trắc nghiệm khác nhau thì khác nhau. Có những trắc nghiệm được cho điểm nhanh với một vài tính toán, trong khi số khác lại cần thời gian cho điểm ngang bằng hoặc nhiều hơn thời gian làm trắc nghiệm.

Cần thực hiện việc cho điểm càng sớm càng tốt sau khi đã thực hiện trắc nghiệm. Lúc này người làm trắc nghiệm nên xem lại các số liệu quan sát, vì những

điều này có thể hỗ trợ cho việc thông hiểu những điểm số. Nhiều người làm trắc nghiệm có trải nghiệm thường cho điểm trắc nghiệm ngay sau khi thực hiện và sau đó kiểm tra lại độ chính xác.

Đôi khi, khi cho điểm cũng cần biết độ tuổi chính xác của học sinh. Việc tính toán số tuổi thực tế của học sinh tại thời điểm trắc nghiệm cần phải có ngày sinh tháng đẻ và ngày tháng làm trắc nghiệm. Bảng 4-5 có giải thích các bước tính toán. Độ tuổi theo trình tự thời gian (CA) thường được viết bằng 2 con số cách nhau bởi một dấu nối. Ví dụ, CA 6-3 có nghĩa là 6 năm, 3 tháng. Dấu nối không thể được thay thế bằng dấu chấm (.). CA 10.6 không thể giống như CA 10-6. CA 10.6 là 10 năm và 6/10 của năm, chỉ một tuổi lớn hơn 10 tuổi 1/2; CA 10-6 tương đương với 10 tuổi 1/2.

Tính độ tuổi

Để xác định độ tuổi chính xác của học sinh tại thời điểm làm trắc nghiệm, hãy lấy ngày là trắc nghiệm trừ đi ngày sinh. Năm, tháng, ngày làm trắc nghiệm được viết trước, tiếp đó là năm, tháng, ngày sinh được viết tương tự.			
Năm	Tháng	Ngày	
2000	11	29	Ngày làm trắc nghiệm
-1988	8	11	Ngày sinh
12	3	18	Độ tuổi
Nếu đó là phép trừ có nhớ thì hãy chuyển 1 năm thành 12 tháng, một tháng thành 30 ngày. Ví dụ dưới đây cần phải mượn 1 tháng (trong 6 tháng) thêm vào chỗ 4 ngày thành 34 ngày.			
Năm	Tháng	Ngày	
	5	34	
2001	6	4	Ngày làm trắc nghiệm
- 1987	3	31	Ngày sinh
14	2	3	Độ tuổi
Trong ví dụ dưới đây cả số năm và số tháng đều được chuyển đổi trước khi trừ. Trước hết 2 tháng được giảm xuống thành 1, và 8 ngày được tăng lên thành 38; sau đó năm 2000 được giảm xuống thành 1999 và một tháng được tăng lên thành 13 tháng.			
Năm	Tháng	Ngày	
	13		
1999	1	38	
2000	2	8	Ngày trắc nghiệm
- 1990	10	28	Ngày sinh
9	3	10	Độ tuổi
Độ tuổi thường được báo cáo dưới dạng số năm và số tháng tuổi, chứ không có số ngày. Tuy nhiên, số ngày tuổi cũng cần được chú ý. Quy ước là: thêm 1 tháng tuổi nếu số ngày lớn hơn 15; nếu số ngày lẻ ít hơn hoặc = 15 thì số tháng tuổi không thay đổi. Do vậy: 8 năm, 4 tháng, 9 ngày = 8-4 10 năm, 6 tháng, 20 ngày = 10-7			

Tính điểm thô

Điểm thô là điểm đầu tiên mà người làm trắc nghiệm tính toán. Đó là những điểm mà học sinh có được từ một trắc nghiệm hoặc một tiểu trắc nghiệm. Bước đầu tiên là để xác định mục trắc nghiệm nào đã được làm đúng. Điểm này thường được tính trong khi thực hiện trắc nghiệm. Sau đó người làm trắc nghiệm ấn định giá trị điểm số cho từng câu trả lời đúng. Trong nhiều trắc nghiệm, mỗi mục chỉ đơn giản có giá trị là 1 điểm; ở những trắc nghiệm khác học sinh có thể có 0, 1, 2 hoặc 3 điểm tùy theo độ chính xác của câu trả lời. Các mục trong trắc nghiệm có thể khác nhau về giá trị điểm số. Ví dụ, những mục dễ hơn có thể có giá trị là 1 điểm; khó hơn là 2 điểm; và khó nhất là 3 điểm. Sách hướng dẫn trắc nghiệm có hướng dẫn việc cho điểm với những thông tin về giá trị điểm số của từng mục.

Điểm thô được tính toán bằng cách cộng tổng số điểm mà học sinh có được với tổng số điểm được thừa nhận là của học sinh. Đối với những mục dưới nền vẫn được công nhận để tính điểm và được coi là đã được làm đúng, mặc dù không thực hiện. Nếu các đầu mục dưới nền có hàng loạt các khả năng điểm số thì học sinh sẽ nhận được điểm số cao nhất. Ví dụ, nếu câu trả lời đúng có thể nhận được 1, 2 hoặc 3 điểm ở một mục dưới nền thì học sinh sẽ nhận được điểm 3.

Trắc nghiệm bắt đầu ở mục 3, và nền được tạo ra khi học sinh trả lời đúng mục 3, 4, 5. Những câu trả lời không đúng ở mục 8, 9 và 10 đã tạo trần. Vì mỗi mục có giá trị là 1 điểm nên học sinh kiếm được tổng số điểm là 4 nhờ các câu trả lời đúng là câu 3, 4, 5 và 7. Điểm số được công nhận là ở mục 1 và 2, những mục dưới nền được công nhận là làm đúng. Khi số điểm kiếm được (4 điểm) được cộng với số điểm được thừa nhận là kiếm được (2), như vậy tổng điểm thô có được là 6.

Chuyển điểm thô thành điểm chuyển hoá

Điểm thô phải được chuyển thành những điểm khác để có thể đối chiếu thể hiện năng lực của học sinh với thể hiện của nhóm tiêu chuẩn. Có một số dạng điểm chuyển hoá. Tùy theo từng trắc nghiệm mà có sự hiện diện của những điểm chuyển hoá khác nhau: điểm tương ứng độ tuổi, điểm tương ứng cấp lớp, điểm thứ hạng bách phân, điểm tiêu chuẩn, các điểm khác.

Sách hướng dẫn trắc nghiệm có cung cấp các bảng biểu để chuyển điểm thô thành những điểm khác. Điểm thô của học sinh được tính toán, bảng những tiêu chuẩn hiệu chỉnh được định vị, và điểm chuyển hoá được đọc ra từ bảng này. Bảng 4-7 trình bày các tiêu chuẩn trắc nghiệm mẫu cho học sinh tuổi từ 9-0 tới 9-6. Người làm trắc

nghiệm sẽ tìm điểm thô của học sinh ở cột thứ nhất, sau đó nhìn sang ngang để tìm: điểm tương ứng độ tuổi, tương ứng cấp lớp, thứ hạng bách phân, và điểm tiêu chuẩn. Ví dụ, một điểm thô là 5 cho học sinh có độ tuổi là 9-3 sẽ tương ứng với điểm thứ hạng bách phân là 35 và với điểm tiêu chuẩn là 94. Nếu không có điểm nào ứng được với một điểm thô cụ thể của học sinh thì thể hiện năng lực của học sinh được coi là nằm trên hoặc dưới các tiêu chuẩn. Trong bảng những tiêu chuẩn hiệu chỉnh mẫu, điểm thô là 1 sẽ là dưới tiêu chuẩn, và điểm thô là 12 sẽ là trên tiêu chuẩn.

Đôi khi người làm trắc nghiệm phải tham khảo nhiều bảng để có được tất cả các điểm cần thiết. Ví dụ, một bảng có thể được sử dụng để chuyển điểm thô thành điểm thứ hạng bách phân, và bảng thứ hai được sử dụng để chuyển điểm thứ hạng bách phân thành điểm tiêu chuẩn. Các trắc nghiệm cũng khác nhau về phương cách chuẩn bị các bảng biểu; các điểm thô có thể được liệt kê ngang phần trên của bảng, bên phía tay trái, hoặc thậm chí ở phần giữa. Người làm trắc nghiệm nên chọn lựa cẩn thận các bảng thích hợp với độ tuổi hoặc cấp lớp của học sinh và đọc từng bảng một cách chính xác. Một số người làm trắc nghiệm nhận thấy có ích khi sử dụng một thước kẻ hoặc một phiếu thư mục để xác định vị trí.

Nhiều bản ghi trắc nghiệm chứa cả những biểu đồ, hình mô tả để trình bày các loại điểm số chuyển hoá của học sinh. Những cách trình bày như vậy có thể giúp cho việc thông hiểu và giải thích các kết quả trắc nghiệm cho học sinh và cha mẹ. Các sách hướng dẫn trắc nghiệm có cung cấp các chỉ dẫn cho việc trình bày các bản mô tả; cũng như các khía cạnh khác của việc cho điểm, sự chính xác phải là quan tâm hàng đầu.

Phân tích kết quả trắc nghiệm

Kết quả của các trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá được sử dụng để có được các quyết định mang tính giáo dục. Các trắc nghiệm được thực hiện và cho điểm, và kết quả của chúng được thông hiểu để xác định xem học sinh thể hiện như thế nào so với bạn cùng độ tuổi hoặc cùng cấp lớp. Việc thông hiểu kết quả phải bao gồm một số lưu ý. Trong đó bao gồm: việc xác định mối quan hệ giữa hành vi trắc nghiệm và điểm số, đánh giá xem điểm số nào của trắc nghiệm cung cấp thông tin có giá trị nhất, cho phép có sai số của đo lường khi báo cáo kết quả, và đánh giá kết quả trắc nghiệm trong sự liên hệ với các tiêu chuẩn chuẩn mực.

Chọn lựa điểm số

Một trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá có thể cho ta một số dạng điểm - điểm tương ứng độ tuổi và cấp lớp, điểm thứ hạng bách phân, điểm tiêu chuẩn, v.v... Khi thông

hiểu các kết quả trắc nghiệm, cần phải lựa chọn loại điểm hữu ích nhất để xác định năng lực của học sinh và để báo cáo kết quả tới cha mẹ và những nhà chuyên môn khác.

Như chương 3 đã giải thích, điểm tương ứng độ tuổi và cấp lớp có vẻ là loại điểm đơn giản nhất để thông hiểu nhưng, trên thực tế, lại khá phức tạp. Việc sử dụng nó là không được ưa chuộng vì lí do này và một số lí do khác. Một hạn chế chủ yếu của nó là chúng không cung cấp được thông tin về việc năng lực của học sinh có dưới trung bình hay không. Nếu một học sinh 7 tuổi có được điểm tương ứng độ tuổi là 6 tuổi trên thang đo thì điều này cũng không thể cho biết thứ hạng của chúng so với những bạn khác cùng tuổi. Năng lực của học sinh đó có thể là trung bình khá so với độ tuổi 7 tuổi hoặc cũng có thể dưới trung bình so với nhóm tuổi này. Nếu một học sinh ở lớp 4.3 có được điểm thành tích tương ứng cấp lớp là 3,9 thì liệu có thể có được sự khác biệt có ý nghĩa nào đủ để đề xuất những khó khăn về học tập của học sinh đó không? Điểm tương ứng độ tuổi và cấp lớp không có ích gì cho việc trả lời các câu hỏi đó.

Điểm tương ứng độ tuổi và cấp lớp chỉ xuất hiện để cung cấp những thông tin chính xác về mức giảng dạy và phát triển của học sinh. Nếu một học sinh có điểm tương ứng cấp lớp là 7.3, điều này chỉ có ý nghĩa là em đó đã có được một điểm tương ứng xấp xỉ với những học sinh lớp 7 trong nhóm chuẩn, nếu có những học sinh lớp 7 trong nhóm tiêu chuẩn và điểm số không phải là kết quả của phép ngoại suy.

Sai số của đo lường

Điểm số của trắc nghiệm, cũng như nhiều dạng đo lường khác, luôn chứa một số yếu tố của sự sai số. Ngay cả khi trắc nghiệm được thực hiện và tính điểm trong sự tuân thủ theo các điều kiện tiêu chuẩn chặt chẽ, điểm số sẽ là những điểm số được quan sát, thì bao giờ cũng có điểm số thực sự theo lí thuyết của học sinh cộng thêm một phần sai số. May mắn là với những trắc nghiệm được tiêu chuẩn hoá, sai số tiêu chuẩn của đo lường có thể được sử dụng để ước lượng những sai số có thể có trong điểm số. Như chương 3 đã giải thích, sai số tiêu chuẩn của đo lường được dựa trên độ tin cậy của trắc nghiệm và độ lệch tiêu chuẩn. Các trắc nghiệm có độ tin cậy kém và độ lệch tiêu chuẩn lớn sẽ cho sai số tiêu chuẩn lớn. Sai số tiêu chuẩn của đo lường càng nhỏ thì kết quả càng chính xác. Trong hầu hết các trường hợp, các sai số tiêu chuẩn đều được báo cáo trong sách hướng dẫn trắc nghiệm. Nếu không, chúng có thể được tính toán bằng công thức trình bày ở chương 3. Sai số tiêu chuẩn của đo lường

được sử dụng để tạo nên vùng tin cậy - confidence intervals xung quanh những điểm số quan sát được. Bằng cách sử dụng vùng tin cậy - confidence intervals, năng lực của một học sinh được báo cáo theo dãy điểm số, trong đó chắc chắn có chứa đựng điểm thực. Điều này tốt hơn là sử dụng một điểm đơn lẻ mà được biết chắc là có chứa cả điểm thực và sai số.

Các bước để xây dựng vùng tin cậy là tương đối rõ ràng. Sau khi có được một điểm số quan sát được và một sai số tiêu chuẩn của đo lường cho điểm đó được biết, thì một quyết định về độ tin cậy kì vọng được đưa ra. Người làm trắc nghiệm có thể hài lòng với 68% mức độ tin cậy rằng điểm thực của học sinh sẽ rơi vào dãy điểm được xây dựng. Hoặc một mức tin cậy cao hơn có thể được đòi hỏi, như 90%, 95%, thậm chí 99%. Sau đó sai số tiêu chuẩn của đo lường được nhân với một hệ số có liên quan tới mức độ tin cậy.

Nếu cần ước tính thận trọng hơn, mức độ tin cậy có thể bắt đầu ở 95%. Trong trường hợp này, sai số tiêu chuẩn (5) sẽ được nhân với 1.96 cho kết quả là 10. Vùng tin cậy do vậy mở rộng từ 90 tới 110, tăng thêm cơ hội để dãy điểm chứa thêm điểm thực của học sinh tới 95%. Khi mức độ tin cậy tăng lên, phạm vi của vùng tin cậy cũng tăng. Trong ví dụ trước, việc tăng mức tin cậy từ 68% lên 95% đã làm thay đổi dãy điểm số của vùng tin cậy từ 95 – 105 tới 90 – 110. Độ lớn của sai số tiêu chuẩn của đo lường cũng có thể tác động tới phạm vi của vùng tin cậy.

Các tiêu chí đánh giá năng lực khi trắc nghiệm

Nhiều trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá có cung cấp những hướng dẫn để thông hiểu trắc nghiệm. Những hệ thống này thường được dựa trên một bộ những dãy điểm tiêu chuẩn, trong đó từng dãy được gán một tên gọi có tính mô tả. Ví dụ, sách hướng dẫn của *Thang đánh giá trí tuệ Wechsler cho trẻ em-Phiên bản 3* (Wechsler, 1991) sử dụng những tên gọi này để mô tả các dãy điểm tiêu chuẩn (IQ) của nó: “trung bình” (là dãy điểm từ IQ 90 tới 109); “dưới trung bình” (80 tới 89); “ranh giới” (70 tới 79); “thiếu năng trí tuệ” (69 và thấp hơn). Tuy nhiên, hệ thống này không được sử dụng cho mọi trắc nghiệm. Một số thang đo sử dụng những tên gọi khác để mô tả năng lực của học sinh, và số thang đo khác có những định nghĩa khác cho những dãy điểm do các điểm tiêu chuẩn được chia thành.

Mặc dù không có hệ thống nào được chấp nhận một cách phổ biến để mô tả các dạng năng lực, nhưng việc sử dụng sáng suốt các dãy điểm tiêu chuẩn có thể giúp dễ dàng hiểu được các kết quả trắc nghiệm. Trong cuốn sách này, chúng tôi miêu tả

những dãy điểm tiêu chuẩn theo khoảng cách của chúng tính từ trung bình của trắc nghiệm. Các dãy điểm số được định nghĩa theo các đơn vị độ lệch tiêu chuẩn – trong một độ lệch tiêu chuẩn của trung bình, giữa một và 2 độ lệch tiêu chuẩn dưới trung bình, v.v... Các dạng năng lực cũng được định nghĩa trong sự liên hệ với phần trăm của nhóm đối tượng mà nó bao gồm.

Do vậy *dạng trung bình của năng lực* là dãy điểm tiêu chuẩn trong khoảng 1 độ lệch tiêu chuẩn tính từ trung bình. Trong một trắc nghiệm có điểm tiêu chuẩn được phân phối với trung bình là 100 và độ lệch tiêu chuẩn là 15 thì dãy này sẽ mở rộng từ điểm tiêu chuẩn 85 tới điểm tiêu chuẩn 115. Nếu trắc nghiệm được phân bố bình thường thì dãy đó sẽ chứa đựng 68% của nhóm tiêu chuẩn.

Dạng dưới trung bình của năng lực là dãy điểm tiêu chuẩn giữa 1 và 2 độ lệch tiêu chuẩn dưới trung bình. Nó mở rộng từ điểm tiêu chuẩn 70 tới điểm tiêu chuẩn 84 và chứa đựng khoảng 14% nhóm đối tượng. Tương tự như vậy, *dạng trên trung bình của năng lực* được định nghĩa là dãy điểm tiêu chuẩn giữa 1 và 2 độ lệch tiêu chuẩn trên trung bình. Nó bao gồm điểm tiêu chuẩn từ 116 tới 130 và đại diện cho khoảng 14 % nhóm đối tượng.

Tại 2 đầu của thang đo là *dạng năng lực dưới trung bình* và *dạng năng lực trên trung bình*. Mỗi đầu thể hiện khoảng 2% của nhóm đối tượng. Dạng dưới trung bình bao gồm điểm tiêu chuẩn là 69 và thấp hơn. Dạng trên trung bình chứa điểm tiêu chuẩn từ 131 trở lên. Minh hoạ 4-2 trình bày các dãy năng lực theo sự phân bố bình thường.

Những tên gọi như “trung bình” và “dưới trung bình” là không bắt buộc mặc dù trong hệ thống này chúng được ràng buộc với phần trăm của nhóm đối tượng. Việc quyết định một điểm số chỉ mức độ năng lực dưới trung bình, như “2 năm dưới mức cấp lớp” thì càng không bắt buộc hơn và càng khó khăn trong đo lường. Khi được liên hệ với điểm thứ hạng bách phân, các dạng điểm tiêu chuẩn sẽ đáp ứng được mục đích của việc trắc nghiệm chuẩn mực và so sánh năng lực của học sinh với bạn bè của chúng.

Khi báo cáo kết quả của những trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá, hãy ghi nhớ một vài hệ số. Trước tiên, các điểm tiêu chuẩn được chuyển qua các dạng điểm khác. Thứ 2 là báo cáo điểm số dưới dạng vùng tin cậy thay cho những điểm số đơn lẻ, ghi chép mức tin cậy với vùng tin cậy. Thứ 3 là mô tả điểm số trong mối liên quan tới dạng năng lực của chúng, như trung bình, dưới trung bình, v.v... Theo những đề xuất này, một điểm tiêu chuẩn là 79 trong trắc nghiệm với một trung bình điểm tiêu chuẩn là 100, một độ lệch tiêu chuẩn là 15, và một sai số của trung bình là 3 sẽ được báo cáo theo cách như sau:

Lập kế hoạch can thiệp hành vi

MẪU QUAN SÁT HÀNH VI HỌC SINH

Học sinh: _____ Người quan sát: _____

Ngày: ____/____/____ Thời gian: ____:____ Hoạt
động: _____

Bối cảnh (Context of incident):

Sự kiện tiền hành vi (Antecedent):

Hành vi (Behavior):

Sự kiện tiếp nối hành vi (Consequence):

Nhận xét (Comments)

MẪU QUAN SÁT HÀNH VI

Học sinh: _____ Minh Đức _____ Người quan sát:
_____ PsyA _____

Ngày: __13/7/2012__ Thời gian: __9:30-10:00__ Hoạt động: Tập đọc theo
nhóm _____

Bối cảnh (Context of incident):

Trong lớp 2A giờ tập đọc; giáo viên hướng dẫn từng nhóm 5-7 học sinh về vị trí của nhóm và tìm bài đọc trong sách; Đức đang ngồi ở đầu bàn thứ 2 (từ trên xuống) dãy phía dưới bàn giáo viên

Sự kiện tiền hành vi (Antecedent):

Giáo viên gọi nhóm học sinh tiếp theo, Đức thuộc nhóm này, về vị trí của nhóm mình

Hành vi (Behavior):

Đức đứng dậy; bắt đầu đi về phía nhóm của mình; giật tóc bạn nữ ngồi đầu bàn thứ 3; nói to: “ôi, quên sách rồi”; và quay lại bàn. Giáo viên nhắc Đức nhanh chóng về nhóm của mình. Đức lôi hết sách vở trong ngăn bàn của mình ra ghế. Giáo viên cao giọng nhắc Đức ...

Sự kiện tiếp nối hành vi (Consequence):

Giáo viên yêu cầu Đức xuống phòng hội đồng. Đức rời khỏi lớp học và xuống phòng Hội đồng.

Nhận xét/lưu ý (Comments):

Hỏi giáo viên về những yêu cầu đọc bài theo nhóm; điều gì thường xảy ra mỗi khi Đức ngồi đọc bài cùng nhóm.

BẢN KÊ HÀNH VI HỌC SINH DÀNH CHO GIÁO VIÊN

Học sinh: _____ Ngày: ____/____/____

Lớp: _____

Giáo viên trả lời:

Thông tin chung về học sinh: Xin vui lòng cho biết một vài nét chung nhất về hứng thú, sở thích, những kỹ năng xã hội và những điểm mạnh của học sinh

Hướng dẫn: Để hiểu đúng về giới hạn và bản chất của những hành vi có vấn đề của học sinh, hãy đánh dấu (x) vào những mục liên quan. Mô tả vấn đề về hành vi và những sự kiện liên quan ở khoảng dành riêng phía cuối mỗi phần.

Hành vi có vấn đề: Những hành vi của học sinh khiến bạn lo ngại?

___ Đi học muộn ___ Nói năng bừa bãi ___ Gây rối trong lớp ___ Trộm đồ

___ Không chú ý ___ Đánh lộn ___ Bướng bỉnh, thiếu lễ độ ___ Ngủ trong giờ học

___ Không làm bài ___ Chửi bậy ___ Đập phá

___ Hành vi khác (Nếu có, mô tả cụ thể) _____

SUY XÉT: Hành vi nào thường xảy ra trước? Sự việc thường “leo thang” như thế nào? Mô tả hành vi một cách trực quan nhất có thể.

Yếu tố/Sự kiện dự báo hành vi: Người, địa điểm, hoặc thời gian liên quan đến sự xuất hiện của hành vi.

Địa điểm Người Thời gian Học yếu môn Sự kiện liên quan

___ Trong lớp ___ Bạn học ___ Trước khi đến lớp ___ Tất cả các môn

___ Dùng thuốc

___ Hành lang ___ Giáo viên ___ Buổi sáng ___ Toán

___ Đau ốm

☐ Sân chơi ☐ Nhân viên ☐ Buổi trưa ☐ Đọc
☐ Mâu thuẫn
☐ Ngoài công ☐ Buổi chiều ☐ Viết
 gia đình
☐ Nơi khác (*ghi rõ*) ☐ Môn khác
☐ Sự kiện khác

SUY XÉT: Học sinh học yếu môn nào? Hành vi xảy ra liên quan đến bạn học hay chỉ một mình học sinh?

Sự kiện ngay sau hành vi: Điều gì thường xảy đến ngay sau khi học sinh có hành vi này?

Được chú ý/Thoát khỏi yêu cầu/tình huống nào đó Cách xử lý

☐ Bạn bè chú ý ☐ Không phải làm gì đó ☐ Đổi chỗ
 ngồi
☐ Người lớn chú ý ☐ Không bị người lớn để ý ☐ Gọi điện
 cho phụ huynh
☐ Được tham gia ☐ Không bị bạn xét nét ☐ Đưa xuống
 văn phòng

SUY XÉT: Biện pháp nào tỏ ra có hiệu lực? Sau sự cố hành vi, học sinh thường đạt được, hoặc tránh được gì?

Tóm tắt

Dựa vào những mục đã đánh dấu và những thông tin ở phần “SUY XÉT” để hoàn thành phần này

Yếu tố/sự kiện dự báo
vi

Hành vi

Sự kiện ngay sau hành

VI

Học sinh: _____ Minh Đức _____ Lớp: _____ 2A _____ Trường: _____
_____ Tiểu học XYZ _____

Ngày lập kế hoạch: _____ 20/07/2012 _____ Ngày triển khai kế
hoạch: _____ 25/07/2012 _____

Hiện trạng khởi điểm:

Trong vòng 10 ngày, Đức bị cô giáo cho ra khỏi lớp 5 lần; 5/10 ngày, Đức thường xuyên có hành vi vi phạm; 4/10 ngày, Đức ít vi phạm; nghỉ học 1 ngày

Giả thuyết:

Do gặp khó khi tập đọc theo nhóm, Đức sử dụng các hành vi có vấn đề để tránh phải tham gia nhóm tập đọc

Người chịu trách nhiệm triển khai kế hoạch:

Giáo viên, cô XYZ

Hành vi cần được can thiệp

Định nghĩa hành vi

vi

Trì hoãn đi đến nhóm tập đọc, đánh bạn, 2 phút sau khi giáo viên yêu cầu tham gia
đập bàn, quay lại tìm sách, lục tung ngăn nhóm tập đọc, Đức vẫn chưa có mặt ở
bàn nhóm

Mục tiêu can thiệp

9/10 ngày liên tục, Đức sẽ đến và tham gia nhóm tập đọc theo đúng yêu cầu của cô giáo.

Các biện pháp can thiệp

1. Gắn thời gian biểu cho hoạt động tập đọc theo nhóm trên lớp trên mặt bàn của Đức
2. Cô XYZ sẽ đến gần và nhắc Đức rằng: “nếu có gì không hiểu, Đức có thể hỏi bạn trong nhóm, hoặc giơ tay xin hỏi cô”, sau đó sẽ nhắc Đức đi về nhóm tập đọc của mình.
3. Cô XYZ sẽ khen (bằng lời) những học sinh nhanh chóng có mặt ở nhóm tập đọc của mình sau khi cô yêu cầu.
4. Điểm thưởng sẽ được ghi mỗi khi Đức có mặt ở nhóm tập đọc của mình trong vòng 2 phút sau khi cô giáo yêu cầu tập đọc nhóm.

Địa điểm và thời gian áp dụng các biện pháp can thiệp:

Trong lớp 2A, giờ tập đọc theo nhóm.

Tóm lược các kết quả can thiệp (Hiện trạng sau can thiệp)

Kết luận và kiến nghị

Nhóm xây dựng và triển khai kế hoạch

Họ tên

Chức vụ

__PsyXYZ_____

__Cán bộ tâm lý học

đường_____

__Nguyen XYZ_____

__Giáo viên lớp

2A_____

MÔ ĐUN 4: TƯ VẤN HỌC SINH GẶP KHÓ KHĂN TÂM LÝ

1. MỤC TIÊU

+ Hiểu được khái niệm, các lĩnh vực khó khăn tâm lý ở học sinh; biết các biểu hiện khó khăn của học sinh ở từng lĩnh vực.

+ Lập được kế hoạch tham vấn/tư vấn thích hợp với một số biểu hiện khó khăn tâm lý ở học sinh; thực hiện được ca tham vấn cho học sinh có khó khăn tâm lý (học viên tự chọn).

+ Lắng nghe, tìm hiểu và đánh giá học sinh có khó khăn tâm lý một cách khách quan đồng thời có định hướng giúp đỡ kịp thời; có trách nhiệm và sáng tạo trong việc lập kế hoạch và tiến hành tham vấn tâm lý.

2. NỘI DUNG, HÌNH THỨC TỔ CHỨC, PHÂN BỐ THỜI GIAN CHI TIẾT

Nội dung	Hình thức tổ chức (số tiết)			Tổng (số tiết)	Ghi chú
	Lên lớp		Thực hành và tự học		
	Lý thuyết	Thảo luận			
1. Khái niệm khó khăn tâm lí, khó khăn tâm lí ở học sinh phổ thông	1	2	1	4	
2. Khó khăn tâm lí của học sinh trong các lĩnh vực: + Quan hệ với cha mẹ, anh, chị, em; + Quan hệ với bạn, với lớp; + Quan hệ với thầy, cô giáo; + Đánh giá của người khác về mình; + Về sự phát triển của bản thân; + Trong học tập, rèn luyện; + Lý tưởng, nghề nghiệp tương lai	2	5	5	12	
3. Ảnh hưởng của những khó khăn tâm lý đến đời sống của học sinh.	2	3	3	8	
4. Tư vấn, hỗ trợ học sinh giải quyết các khó khăn tâm lý	5	10	6	21	
Tổng cộng	10	20	15	45	

3.NỘI DUNG CHI TIẾT

1.1. Một số vấn đề lí luận về khó khăn tâm lý

1.1.1. Khái niệm khó khăn tâm lý

Từ điển Anh – Việt từ "Hardship" hoặc "Difficulty" đều được dùng chỉ sự khó khăn, sự gay go, sự khắc nghiệt đòi hỏi nhiều nỗ lực để khắc phục.

Trong từ điển Tiếng Anh từ “*Difficulty*” có nghĩa là khó khăn, không dễ khi tiến hành công việc nào đó, được dùng để chỉ sự khó khăn, trở ngại, đòi hỏi nhiều nỗ lực khắc phục.

Từ điển Pháp-Việt từ “*Difficulté*” nghĩa là khó khăn, sự việc gây trở ngại.

Theo từ điển tiếng Việt thông dụng thì “Trở ngại có nghĩa là khó khăn hoặc sự thiếu thốn”.

Từ những định nghĩa nêu trên chúng ta có thể hiểu rằng trở ngại là những *khó khăn, gay go, sự khắc nghiệt, ...gây ra những cản trở đòi hỏi ở con người nhiều nỗ lực để vượt qua nhằm tiếp cận được mục tiêu hoạt động*. Như vậy, trở ngại chính là những khó khăn. Trong hoạt động sống của con người, chúng ta đều gặp một số trở ngại nhất định. Đó là những hàng rào ngăn cản sự tiếp xúc giữa chủ thể với đối tượng hoạt động. Trong lĩnh vực tâm lý học, một số tác giả sử dụng thuật ngữ “hàng rào tâm lý” cũng với nghĩa cản trở, ngăn cản hoạt động.

Trước đây, KKTL ít được đề cập đến, cho đến khi một số tác giả nghiên cứu trở ngại tâm lý trong giao tiếp thì mỗi tác giả có cách tiếp cận khái niệm trở ngại tâm lý khác nhau, phụ thuộc vào nhiệm vụ và mục tiêu nghiên cứu. Do đó, có nhiều cách khác nhau cơ bản trong việc giải thích khái niệm KKTL.

Khó khăn tâm lý là một khái niệm trong tâm lý học, được các nhà nghiên cứu sử dụng với nhiều thuật ngữ khác nhau nhưng có cùng nội hàm như “Hàng rào tâm lý”, “Trở ngại tâm lý” hay “Khó khăn tâm lý”.

Các tác giả Trần Hiệp, Đỗ Long (1990), Vũ Dũng (2000) sử dụng thuật ngữ “Hàng rào tâm lý” và quan niệm hàng rào tâm lý là trạng thái tâm lý thể hiện ở tính thụ động quá mức của chủ thể, gây cản trở trong việc thực hiện hành động. Theo cách hiểu này, các tác giả cho rằng khó khăn tâm lý được biểu hiện ở thái độ thiếu tích cực của chủ thể trong hoạt động và chính thái độ này đã gây cản trở hoạt động của chủ thể.

Sử dụng thuật ngữ “Trở ngại tâm lý”, tác giả Nguyễn Thị Thanh Bình (1996) quan niệm trở ngại tâm lý là toàn bộ những đặc điểm tâm lý của cá nhân và kiểu hành vi ứng xử không phù hợp với nội dung, đối tượng, hoàn cảnh. Các tác giả Nguyễn Thị

Mỹ Lộc và Đinh Thị Kim Thoa (2009) cho rằng trở ngại tâm lý là những khó khăn về kiến thức, sự thiếu hụt các kỹ năng, hay thiếu vắng cảm xúc, hứng thú, đam mê hay thái độ đúng đắn đối với hoạt động. Theo các tác giả, khó khăn tâm lý chính là những yếu tố tâm lý không phù hợp với hoạt động, hay là sự thiếu hụt các yếu tố cần thiết cho hoạt động.

Sử dụng thuật ngữ “Khó khăn tâm lý”, tác giả Nguyễn Xuân Thúc (2003) cho rằng khó khăn tâm lý là sự không phù hợp giữa đặc điểm tâm lý và hành vi ứng xử của nhân cách với nội dung, đối tượng, hoàn cảnh hoạt động của chủ thể, được biểu hiện ở nhận thức, thái độ và hành vi. Tác giả Vũ Ngọc Hà (2011) quan niệm khó khăn tâm lý là sự thiếu hụt phẩm chất tâm lý cần thiết cho hoạt động của cá nhân, gây cản trở cho hoạt động của cá nhân và làm cho hoạt động kém hiệu quả. Theo cách hiểu của hai tác giả, khó khăn tâm lý chính là những đặc điểm tâm lý không phù hợp với yêu cầu của hoạt động và được biểu hiện ở nhận thức, thái độ và hành vi của chủ thể. Chính những yếu tố tâm lý không phù hợp đã gây cản trở việc thực hiện hoạt động.

Tác giả Nguyễn Thị Thanh Bình, với luận án tiến sỹ “*Nghiên cứu một số trở ngại tâm lý trong giao tiếp của sinh viên với học sinh khi thực tập tốt nghiệp*”, đã tổng hợp những dạng khái niệm về KKTL trong giao tiếp căn cứ vào mục đích và nhiệm vụ của từng công trình nghiên cứu như sau:

- Đứng trên quan điểm cấu trúc, những khái niệm về KKTL trong giao tiếp được hiểu như sau:

Quan niệm thứ nhất: Dựa trên cơ chế sự gia tăng các mặc cảm và tâm thế tiêu cực như mặc cảm xấu hổ, tâm trạng sợ hãi, lo lắng, tự ti,...có thể đưa ra khái niệm về KKTL trong giao tiếp: là trạng thái tâm lý thể hiện tính thụ động quá mức của chủ thể hoạt động, làm cản trở quá trình hoạt động cũng như kết quả hoạt động của chủ thể.

Quan niệm thứ hai: Dựa trên cơ chế năng lực và kỹ năng của chủ thể trong quá trình tiếp nhận kiến thức, vì vậy KKTL trong giao tiếp là tổ hợp các thuộc tính, các trạng thái tâm lý, các đặc điểm nhân cách làm cho chủ thể không phát huy được năng lực và kỹ năng học tập, do đó kết quả học tập bị hạn chế.

Quan điểm thứ ba: Dựa trên sự nhấn mạnh tính không phù hợp về tâm lý của chủ thể với đối tượng hoạt động. Sự không phù hợp này là nguyên nhân cản trở kết quả hoạt động, vì vậy KKTL trong giao tiếp là sự không phù hợp của đặc điểm nhân cách và trạng thái tâm lý của chủ thể với đối tượng học tập, làm cho quá trình hoạt động gặp khó khăn, mâu thuẫn, làm giảm hiệu quả của quá trình học tập.

- Đứng trên quan điểm chức năng, tác giả tổng hợp những khái niệm về KKTL trong giao tiếp như sau:

Quan điểm thứ nhất: Trở ngại tâm lý trong giao tiếp là sự thiếu thích ứng, thiếu linh hoạt của chủ thể trong quá trình giao tiếp và thực hiện các mục tiêu, nhiệm vụ đặt ra trong giao tiếp.

Theo quan niệm này, sự thiếu thích ứng, thiếu linh hoạt trong giao tiếp thể hiện ở hành vi ứng xử của chủ thể giao tiếp rập khuôn, cứng nhắc khi tình huống, đối tượng và nhiệm vụ giao tiếp thay đổi.

Quan điểm thứ hai: KKTL trong giao tiếp là trạng thái thụ động, lung túng của chủ thể khi gặp tình huống khó khăn, phức tạp trong quá trình giao tiếp.

Quan điểm thứ ba: Dựa trên sự nhấn mạnh việc huy động không kịp thời đặc điểm cá nhân cho phù hợp với yêu cầu của nội dung, đối tượng và hoàn cảnh giao tiếp, KKTL trong giao tiếp là những khó khăn tâm lý khiến cho chủ thể giao tiếp không kịp thời huy động được những đặc điểm cá nhân cho phù hợp với yêu cầu của nội dung, đối tượng và hoàn cảnh giao tiếp.

Dựa trên những phân tích về cách định nghĩa khác nhau về KKTL trong giao tiếp của những nhà nghiên cứu khác, tác giả Nguyễn Thị Thanh Bình đưa ra nội hàm khái niệm KKTL trong giao tiếp với phạm vi nghĩa rộng, nghĩa hẹp và khái niệm chung.

- *Theo nghĩa rộng:* KKTL trong giao tiếp là những khó khăn ngăn cản sự thể hiện (bộc lộ) tâm lý cá nhân phù hợp với đòi hỏi của nội dung, đối tượng và hoàn cảnh giao tiếp.

- *Theo nghĩa hẹp:* KKTL trong giao tiếp là những khó khăn tâm lý của chủ thể ngăn cản hành vi ứng xử phù hợp với nội dung đối tượng và hoàn cảnh giao tiếp.

- *Khái niệm chung:* KKTL trong giao tiếp là toàn bộ những đặc điểm tâm lý cá nhân và kiểu hành vi ứng xử không phù hợp với nội dung, đối tượng và hoàn cảnh giao tiếp. [15]

Như vậy, tác giả Nguyễn Thị Thanh Bình xây dựng khái niệm KKTL dựa trên cơ chế không phù hợp giữa chủ thể và đối tượng giao tiếp, đó là sự cản trở hành vi trong việc ứng xử phù hợp với nội dung giao tiếp. Chính chủ thể cũng cảm nhận được sự không phù hợp này khi giao tiếp, nhưng nó tồn tại khách quan, không phụ thuộc vào mong muốn chủ quan.

Từ những phân tích trên chúng tôi cho rằng: ***Khó khăn tâm lý là những yếu tố tâm lý gây khó khăn cho chủ thể trong việc thực hiện một hoạt động nào đó.***

Vì vậy, KKTL có những đặc trưng sau:

- KKTL do nhiều yếu tố gây nên, có thể là các yếu tố xuất phát từ nội tại bản thân chủ thể hoạt động, cũng có thể do yếu tố từ môi trường bên ngoài tác động đến chủ thể nhưng thông qua lăng kính chủ quan đều gây ra những hiện tượng tâm lý mang tính tiêu cực làm cản trở hoạt động.

- KKTL tồn tại một cách khách quan, không phụ thuộc vào mong muốn của chủ thể.

- Ở mỗi một dạng hoạt động khác nhau, xuất hiện những KKTL đặc trưng cho hoạt động đó.

Trong bất kỳ hoạt động nào, con người cũng gặp phải những khó khăn tâm lý, làm cho hoạt động đó đi chệch hướng với mục đích đã đề ra hoặc cản trở sự tiếp xúc cần thiết. Những khó khăn đó xuất hiện do các yếu tố mang tính chất tiêu cực gây nên, được gọi chung là những KKTL trong quá trình hoạt động của con người. Những yếu tố gây ra KKTL bao gồm: Những yếu tố bên ngoài (yếu tố khách quan) và những yếu tố bên trong (yếu tố chủ quan). Yếu tố bên ngoài, được hiểu là điều kiện, phương tiện hoạt động như môi trường gia đình, nhà trường, xã hội,...là những yếu tố tác động đến quá trình hoạt động từ bên ngoài. Những yếu tố có ảnh hưởng gián tiếp tới tiến trình hoạt động của con người. Yếu tố bên trong, chính là những yếu tố xuất phát từ bản thân nội tại mỗi cá nhân khi tham gia vào hoạt động đó, sự thiếu hiểu biết sâu sắc về hoạt động, vốn kinh nghiệm hạn chế, việc thực hiện các thao tác không phù hợp trong quá trình hoạt động, thiếu tự tin, mặc cảm, e ngại, cảm giác tội lỗi,... Các yếu tố bên trong là những yếu tố ảnh hưởng trực tiếp đến tiến trình và kết quả hoạt động của con người. Nó tạo nên “hàng rào tâm lý” cản trở quá trình hoạt động của cá nhân.

VD: Sự chán nản, thất vọng, bi quan, chủ quan, thiếu hiểu biết về vấn đề gì đó.

Vì vậy, trong dạy học, giáo dục hay tư vấn cho học sinh giáo viên cần phân biệt rõ khó khăn về thể chất với khó khăn tâm lý của học sinh. Chẳng hạn, một học sinh bị khuyết tật bẩm sinh như khiếm khuyết về cơ thể. Sự khiếm khuyết này có thể tác động gây khó khăn nhất định đến hoạt động hay sinh hoạt của cá nhân. Đó là khó khăn về thể chất, do yếu tố khách quan. Sự khó khăn này có thể gây cản trở ở mức độ nhất định tới hoạt động và phát triển của cá nhân đó. Tuy nhiên nếu học sinh ý thức được sự

khuyết của mình và tìm cách khắc phục nó, từ đó bù đắp được khuyết vốn có của cơ thể, khi đó, cá nhân không có khó khăn tâm lý. Trong trường hợp nếu em đó *quá lo lắng, bi quan* về sự khuyết của mình. Hậu quả là không tích cực, nỗ lực tìm kiếm biện pháp khắc phục sự thiếu hụt của cơ thể, thậm chí, gây cản trở sự trợ giúp của người khác, thì sự lo lắng đó chính là khó khăn tâm lý của trẻ trong việc khắc phục khuyết thể chất của mình và điều này cũng ảnh hưởng đến học tập và sinh hoạt của các em.

1.1.2. Nguồn gốc của khó khăn tâm lý

Khó khăn tâm lý của cá nhân rất đa dạng, nhưng tựu trung lại đều có thể xuất phát từ các nguồn gốc sau đây:

- Khó khăn tâm lý có nguồn gốc từ những yếu tố sinh lý thần kinh và thể chất:

Mỗi cá nhân phát triển bình thường đều có một cơ thể hài hoà. Đó là một cấu trúc- hệ thống chặt chẽ, trong đó có sự tương tác mạnh giữa các bộ phận của cơ thể. Tuy nhiên, do sự tác động của ngoại cảnh hoặc do sự biến dị của cơ chế di truyền, có những cá nhân bị khuyết hoặc sai lệch nhất định cấu trúc cơ thể như khuyết tật, dị tật bẩm sinh hoặc do tai nạn; sự chậm phát triển một lĩnh vực nào đó: thần kinh, ngôn ngữ, cơ thể v.v. Sự phát triển không bình thường về thể chất, là căn nguyên dẫn đến xuất hiện các trạng thái cảm xúc, ý thức của cá nhân về cơ thể mình. Những trạng thái tâm lý đó có thể gây khó khăn tâm lý cho cá nhân.

Mặt khác, trong quá trình phát triển, cá nhân qua các giai đoạn, có sự cải tổ lại hệ thống giải phẫu, sinh lý cơ thể, một số yếu tố phát triển "không bình thường", xuất hiện các yếu tố mới v.v. Sự phát triển không ổn định là tất yếu, nhưng có những trẻ do nhận thức và ý thức không theo kịp sự thay đổi đó, dẫn đến trạng thái lo lắng, bi quan, tiêu cực. Hậu quả là tạo ra khó khăn tâm lý trong cuộc sống

Trong tâm lý học, nhiều nghiên cứu đã cho thấy, mỗi cá nhân đều có khả năng bù trừ, thậm chí siêu bù trừ những khuyết về cơ thể của mình để tạo ra cuộc sống bình thường. Vì vậy, đối với trẻ em có những khuyết tật cơ thể, giáo viên, cha mẹ học sinh cần luôn luôn trợ giúp các em nhận thức, ý thức được khuyết của mình và bồi dưỡng nghị lực vượt qua nó, tránh cho các em lâm vào trạng thái tiêu cực, dẫn đến khó khăn tâm lý.

- Khó khăn tâm lý xuất phát từ các yếu tố xã hội - văn hoá:

Về phương diện nào đó, sự phát triển của trẻ em là quá trình xã hội hoá cá nhân, chuyển hoá đứa trẻ từ cá thể có nguồn gốc sinh học, tự nhiên thành cá nhân

mang bản chất xã hội. Trong quá trình xã hội hoá cá nhân, một mặt, xã hội luôn tạo ra cho trẻ em các khuôn mẫu thông qua các các định chế xã hội và các quan hệ xã hội như các định chế kinh tế, chính trị, pháp luật, đạo đức xã hội v.v. Bên cạnh đó, xã hội tạo ra áp lực, tác động đến sự phát triển của trẻ em, tạo ra sức căng tâm lí nhất định. Trong nhiều trường hợp, sự căng thẳng tâm lí vượt hạn sẽ dẫn trẻ em đến những khó khăn trong việc tiếp nhận và thích ứng với nhngx yêu cầu, đòi hỏi của xã hội. Các áp lực xã hội tác động đến tâm lí học sinh như yêu cầu của xã hội, của nhà trường, cha mẹ học sinh về các em; dư luận xã hội, tác động của các phương tiện thông tin, của mạng xã hội; các trò chơi bạo lực, khiêu dâm; các hiện tượng tiêu cực nảy sinh trong đời sống xã hội, tác động tiêu cực của những người xấu xung quanh v.v

Chẳng hạn, sự kì vọng quá mức của nhiều bậc cha mẹ, nhà trường, bạn bè về trẻ em, từ đó gây áp lực lớn tới mọi suy nghĩ và hành động của trẻ, tạo ra sự quá tải tâm lí. Hậu quả trẻ em xuất hiện sự căng quả hạn, gây ức chế các suy nghĩ, xúc cảm và hành vi.

Mặt khác, trong quá trình xã hội hoá cá nhân, không chỉ có các khuôn mẫu xã hội hay áp lực xã hội tác động đến cá nhân trẻ em mà các **khuôn mẫu văn hoá** cũng đóng vai trò to lớn. Các giá trị, khuôn mẫu văn hoá như phong tục, tập quan, lễ hội, tín ngưỡng, tôn giáo, các loại hình nghệ thuật, điêu khắc v.v. đều là tác nhân tạo khuôn mẫu, quy định nhận thức, thái độ và hành vi của cá nhân ở tầng sâu trong cấu trúc tâm lí cá nhân trẻ em. Trong nhiều trường hợp, các khuôn mẫu văn hoá xung đột với các khuôn mẫu xã hội và tác động đến trẻ, gây mâu thuẫn trong sự phát triển của trẻ, tạo ra khó khăn, những lệch lạc tâm lí trong hoạt động, sinh hoạt và ứng xử của các em. Chẳng hạn, các giá trị của truyền thống gia đình, tín ngưỡng, phong tục không phù hợp với các quy định của xã hội hiện đại sẽ tác động đến trẻ em, tạo ra các khó khăn tâm lí các em.

-Khó khăn tâm lí xuất phát từ sự phát triển tính chủ thể của cá nhân trong mối tương tác với các yếu tố khác trong sự phát triển cá nhân

Sự phát triển tính chủ thể (phát triển ý thức cá nhân, phát triển cái tôi) là trung tâm của sự phát triển tâm lí, nhân cách trẻ em. Cái tôi đóng vai trò quan trọng trong đời sống cá nhân. Một mặt, nó là *cơ chế nhận thức, kiểm soát* mọi suy nghĩ, thái độ (cảm xúc) và hành động của cá nhân; là *trung tâm điều phối*, tạo sự cân bằng của cá nhân với môi trường sống và là trung tâm diễn ra sự chuyển hoá các năng lượng tâm lí cá nhân, giúp cá nhân huy động được các năng lượng thể chất, tâm lí vào các hoạt

động sống của mình. Mọi sự cân bằng, tạo ra sự thích ứng tích cực giữa cá nhân với thế giới bên trong và bên ngoài đều qua cái tôi. Vì vậy, khi cái tôi phát triển bình thường theo lứa tuổi sẽ tạo ra sự thích ứng tốt của trẻ em. Trong trường hợp, khi cái tôi phát triển chậm, lệch lạc cá nhân không chỉ mất khả năng nhận thức và kiểm soát cảm xúc và hành vi cá nhân, mà còn dẫn đến rối loạn tâm lý, hành vi và không huy động được năng lượng sống, dẫn đến sự suy sụp về thể chất và tinh thần.

Khái quát lại, khó khăn tâm lý của học sinh có nguồn gốc từ những khiếm khuyết hoặc do sự biến đổi các yếu tố cơ thể và do sự tác động của các yếu tố thuộc môi trường xã hội, văn hoá. Nhưng bản thân những yếu tố đó không phải là tác nhân trực tiếp tạo ra khó khăn tâm lý và chúng cũng không phải là khó khăn tâm lý, mà chúng chỉ là yếu tố mang tính khách quan, nguồn gốc của khó khăn tâm lý. Những yếu tố này có trở thành khó khăn hay không, phải được chuyển hoá thành các yếu tố tâm lý, thông qua vai trò có tính chất quyết định của chủ thể, của ý thức, của cái tôi. Vì vậy, trong dạy học và giáo dục, giúp học sinh khắc phục được khó khăn hay không, phải giải quyết được vấn đề hình thành và phát triển năng lực ứng phó của học sinh đối với những yếu tố khách quan, tức là phải giúp học sinh nhận thức được, ý thức được các yếu tố khách quan đó và có năng lực thích ứng với nó.

1.1.3. Các mức độ khó khăn tâm lý

Khó khăn tâm lý phổ rất rộng, từ khó khăn ở mức thấp như sức ỳ tâm lý do thói quen đối với việc thay đổi một hành động trong hoàn cảnh mới (Khó khăn trong dậy sớm đi học, phá bỏ thói quen cũ hình thành thói quen mới...), đến những khó khăn rất lớn như sự cản trở, thay đổi một nhận thức, thái độ hay hành vi (Mặc cảm, trầm cảm, khắc phục ám thị...). Trong công tác giáo dục hay tư vấn học sinh, có thể khái quát thành hai mức (hai nhóm):

1.1.4. Các trở ngại tâm lý

Khó khăn ở mức trở ngại “*Difficulty*” là một sự cản trở ở mức độ nhất định đối với hoạt động, sinh hoạt hay ứng xử của cá nhân nhưng nếu cá nhân nỗ lực ý chí và phương pháp thì có thể vượt qua nó. Chẳng hạn, sức ỳ do quán tính tâm lý gây ra như thói quen ngủ dậy muộn có thể là trở ngại đối với một hành động mới, cần phải dậy sớm, thói quen ngại làm bài ở nhà trở ngại đến việc học tập trên lớp của học sinh v.v. Các trạng thái tâm lý không ổn định, hay căng thẳng quá mức đối với các kích thích mới, nhân vật mới v.v. cũng là những trở ngại đối với học sinh trong giao tiếp. Điểm đặc trưng của trở ngại tâm lý là chúng chỉ gây khó khăn ở mức độ nhất định, mà muốn

vượt qua nó, cá nhân chỉ cần sự nỗ lực nhất định, không cần phải có kiến thức mới, thái độ mới hay phương pháp mới, con đường mới.

Để khắc phục các trở ngại trong hoạt động, sinh hoạt và giáo tiếp, ứng xử cho học sinh, cần quan tâm tới rèn luyện các thói quen, hình thành khả năng thích ứng, ứng phó trong những điều kiện thay đổi; rèn luyện tâm thế sẵn sàng hành động cho học sinh.

1.1.5. Cản trở tâm lý

Cản trở tâm lý “barrier” là khó khăn tâm lý ở mức độ rất cao, mà nguyên nhân chủ yếu là do cá nhân thiếu hụt các yếu tố tâm lý cần thiết cho hoạt động, sinh hoạt hay giao tiếp. Chẳng hạn: sự thiếu kiến thức (hổng kiến thức) hay kỹ năng trong học tập, cản trở hoạt động học của học sinh; sự thiếu hụt cảm xúc dương tính đối với cha/ mẹ hay thầy /cô giáo là cản trở đối với việc thiết lập tình cảm bền vững giữa trẻ em, học sinh với cha/ mẹ hay giáo viên. Khác với trở ngại chỉ cần nỗ lực ý chí là cá nhân có thể khắc phục được, để khắc phục cản trở, không chỉ đòi hỏi sự nỗ lực cao của cá nhân, mà còn phải có tri thức, phương pháp và hành động mới (bổ túc kiến thức bị hổng, trang bị kỹ năng mới, tăng cường cảm xúc dương tính trong quan hệ, ứng xử v.v.).

Việc khắc phục được khó khăn ở mức trở ngại giúp cho cá nhân tiến hành thuận lợi hơn hoạt động đã có, nhưng không dẫn đến sự thay đổi về chất của nó, nhưng nếu cá nhân vượt qua được cản trở để tiến hành hoạt động sẽ làm cho hoạt động thay đổi về chất, nâng lên trình độ mới.

Việc phân biệt khó khăn và cản trở tâm lý có ý nghĩa quan trọng trong công tác tư vấn tâm lý cho học sinh. Khi giáo viên xác định được học sinh đang gặp khó khăn có thể gợi ra những kiến thức, kinh nghiệm và những phương pháp đã có để vượt qua nó. Nhưng nếu những khó khăn mà học sinh gặp phải ở cản trở nhà tư vấn phải giúp các em tìm ra phương thức mới để vượt qua nó. Vì vậy, người giáo viên cần đặc biệt quan tâm tới sự khó khăn của học sinh ở mức rào cản hay cản trở tâm lý của học sinh.

1.2. Khó khăn tâm lý của học sinh trong bối cảnh hiện nay

1.2.1. Bối cảnh xã hội hiện đại

So với vài thập niên trước đây, trong xã hội hiện đại, học sinh gặp nhiều khó khăn tâm lý hơn, khó khăn có tính phức tạp hơn và ở mức lớn hơn. Điều này do những yếu tố sau:

- Sự phát triển của trẻ em có tốc độ nhanh hơn, sớm hơn so với trẻ em trước đây về cả thể chất giải phẫu- sinh lý. Do điều kiện dinh dưỡng và chế độ chăm sóc của xã

hội tốt hơn trước đây, nên thể chất, giải phẫu và sinh lí trẻ em trưởng thành sớm hơn. Mặt khác, do các điều kiện văn hoá, xã hội phát triển tác động đến trẻ em, làm nhận thức tâm lí - xã hội của trẻ em phát triển nhanh hơn. Gia tốc phát triển về cả thể chất, giải phẫu, sinh lí lẫn nhận thức tâm lí - xã hội của trẻ em kéo theo sự mất cân đối trong sự trưởng thành và phát triển của trẻ, dẫn đến hàng loạt khó khăn tâm lí liên quan tới sự phát triển của mình: béo phì, cân nặng, chiều cao, sự dậy thì sớm v.v.

- Quan hệ xã hội trong xã hội hiện đại phức tạp hơn, đa dạng hơn, nhiều mối quan hệ hơn, biến động hơn so với xã hội trước đây. Các lĩnh vực kinh tế, xã hội, văn hoá đều phát triển với những thành tựu to lớn, tạo ra xã hội ngày càng phồn thịnh, văn minh. Nhờ đó, nhiều nhân tố tích cực xuất hiện do thành tựu kinh tế - khoa học, xã hội, nhưng cũng xuất hiện nhiều nhân tố tiêu cực tác động mạnh đến trẻ em. Nói cách khác, xã hội hiện đại đã và đang tạo ra áp lực mạnh mẽ đến sự phát triển của trẻ em, từ đó dẫn đến trạng thái tâm lí trẻ em bị căng thẳng hơn, dễ ức chế và khó kiểm soát hơn.

- Cùng với áp lực của xã hội ngày càng lớn, tác động đến trẻ em hiện đại, các hệ giá trị văn hoá, xã hội cũng trở nên đa dạng hơn và dễ thay đổi, dẫn đến sự chuyển đổi về hệ giá trị trong truyền thống văn hoá (từ giá trị truyền thống sang hiện đại như giá trị đạo đức, quan hệ cha mẹ, quan hệ bạn bè, quan hệ thầy trò, giới tính...). Điều này gây khó khăn không nhỏ trong đời sống tâm lí trẻ em, học sinh. Các em đứng trước nhiều lựa chọn các hệ giá trị, xuất hiện nhiều mâu thuẫn nội tâm giữa các giá trị sống, thậm chí học sinh dễ bị mất định hướng trong việc lựa chọn những giá trị cốt lõi.

- Sự tác động của CNTT ngày càng mạnh và sâu sắc, trong đó có mặt tích cực, nhưng cũng có những mặt tiêu cực. Trong khi đó, trẻ em rất dễ hấp thu các tác động tiêu cực của chính CNTT cũng như những thông tin xã hội được truyền tải qua CNTT. Hệ quả là nhiều trẻ em bị nhiễm bởi những tác động tiêu cực so chuẩn mực xã hội cũng như so với lứa tuổi (đam mê trò chơi, bạo lực, tính dục, sống ảo). Ngày nay các căn bệnh xã hội không còn chỉ dừng lại ở nghiện ma túy, thuốc lá v.v mà đã ở rộng sang bệnh nghiện Game, Facebook, chat v.v. Mức độ nguy hại của những bệnh này không kém so với các bệnh nghiện truyền thống trong giới trẻ.

1.2.2. Các lĩnh vực hoạt động và quan hệ có khó khăn tâm lý của học sinh

Học sinh hiện nay tham gia vào nhiều hoạt động khác nhau trong gia đình, ở nhà trường và ngoài xã hội. do vậy khó khăn tâm lý của học sinh thường xuất hiện trong các hoạt động cụ thể như:

-Hoạt động trong nhà trường: học tập, rèn luyện đạo đức; hoạt động tập thể, hoạt động cộng đồng; quan hệ với thầy cô, bạn bè; quan hệ với bạn khác giới; định hướng nghề,...

-Hoạt động trong gia đình: tham gia vào các hoạt động sống tại gia đình; giao tiếp và ứng xử trong gia đình;

-Hoạt động tại cộng đồng và xã hội: các hoạt động tập thể, hoạt động phong trào; cách ứng xử và giao tiếp; hoạt động nhóm,...

Dưới đây là những nét chủ yếu về khó khăn tâm lí trong các lĩnh vực khác nhau của học sinh các cấp học.

1.2.3. Khó khăn tâm lí trong các lĩnh vực khác nhau của học sinh các cấp học

1.2.3.1. Khó khăn tâm lí của học sinh Tiểu học

a. Khái quát những đặc trưng tâm lí lứa tuổi học sinh tiểu học

Lứa tuổi học sinh tiểu học hay còn gọi là tuổi nhi đồng được giới hạn trong độ tuổi sinh học từ 7-11 tuổi, tương ứng với giai đoạn cấp tiểu học ở nước ta.

Tốc độ phát triển thể chất của trẻ em tiểu học chậm hơn so với tuổi mẫu giáo. Quá trình phát triển âm ả, theo xu hướng hoàn thiện về giải phẫu và các chức năng của cơ thể để chuẩn bị bước sang giai đoạn thứ hai với bước nhảy vọt là tuổi dậy thì. Nói chung, ảnh hưởng của sự phát triển thể chất đến sự phát triển tâm lí của tuổi tiểu học không có nhiều biến động như các lứa tuổi trước và sau nó.

Trong hoạt động, có sự chuyển đổi có tính đột biến: chuyển từ hoạt động chơi là chủ đạo sang học tập là chủ đạo. Điều này tạo ra yếu tố khách quan quan trọng để phát triển các đặc trưng tâm lí tuổi tiểu học, nhưng cũng là yếu tố khách quan dẫn đến những khó tam lí của các em.

Do thay đổi hoạt động chủ đạo, hàng loạt các yếu tố khác cũng thay đổi theo: thay đổi môi trường hoạt động, thay đổi các mối quan hệ xã hội: thay đổi quan hệ với giáo viên (không còn là giáo viên mẫu giáo- người mẹ, mà là giáo viên- thầy giáo), thay đổi quan hệ bạn bè, thay đổi các kỉ luật và thích ứng xã hội v,v,.

Sự thay đổi yếu tố xã hội đóng vai trò đặc biệt quan trọng trong sự phát triển tâm lí của học sinh tiểu học. Trong đó nổi bật là sự phát triển những cấu trúc chức năng sau: Chuyển trọng tâm *nhận thức từ tự kỉ trung tâm sang nhận thức theo chuẩn bên ngoài* (lấy giáo viên và sách vở làm chuẩn); hình thành và phát triển thao tác trí tuệ; phát triển mạnh ý thức cũng như nhu cầu bắt chước người lớn; phát triển ý thức cá nhân và "cái tôi"; chuyển dần từ nhận thức mang nặng cảm xúc sang nhận thức có ý

chí; thay đổi nhận thức và ý thức về giới; hình thành các chuẩn mực đạo đức dựa trên nhận thức xã hội về đạo đức.

Tính tự kỉ trung tâm, tính cụ thể, tính cảm xúc trong nhận thức, trí tuệ, trong hoạt động và trong cuộc sống; quá trình chuyển từ tự kỉ trung tâm, tính cụ thể, tính cảm xúc thành tính duy vật, khách quan, lí luận là những đặc trưng tâm lí điển hình tuổi học sinh tiểu học, đồng thời là những yếu tố dễ tạo ra khó khăn tâm lí cho học sinh tiểu học.

Trong quá trình phát triển các cấu trúc tâm lí trên, học sinh tiểu học thường gặp nhiều khó khăn tâm lí cả ở mức trở ngại và cản trở.

b. Những khó khăn tâm lí lứa tuổi học sinh tiểu học

**Khó khăn tâm lí trong quá trình học tập, rèn luyện:*

Lĩnh vực hoạt động ở tuổi học sinh tiểu học có sự thay đổi có tính đột biến là chuyển từ hoạt động vui chơi sang hoạt động học tập là chủ đạo. Điều này dẫn đến hàng loạt khó khăn tâm lí có thể xảy ra ở nhiều học sinh.

- Khó khăn trong việc thích ứng với điều kiện để triển khai các hoạt động học tập và rèn luyện kỉ luật học tập.

Bước vào lớp 1, yêu cầu đầu tiên và quan trọng nhất là trẻ em phải có khả năng thích ứng với hoạt động học tập - một hoạt động khác về bản chất so với hoạt động vui chơi. Điều này nhiều trẻ em gặp những khó khăn sau:

+ Chưa chuẩn bị tâm thế cho việc tiếp nhận hoạt động mới với áp lực mới.

Đi học của trẻ em lớp 1 là sự kiện lớn trong gia đình, nhiều bậc cha/mẹ đã chuẩn bị rất kĩ cho các em. Tuy nhiên, không ít bậc cha/ mẹ chủ yếu quan tâm tới những yếu tố mang tính sự kiện của việc đi học: quần áo, sách vở, những yêu cầu về ngôn ngữ, tính toán và những điều kiện khác, thậm chí còn đưa trẻ đến trường trường để làm quen với không khí trường lớp v.v. Những sự chuẩn bị đó thường tạo ra tâm thế cho trẻ em là đi học là được cái gì đó (mang lại niềm vui và thoả mãn những nhu cầu "tự nhiên" của trẻ thơ), mà không quan tâm tới việc chuẩn bị tâm thế cho trẻ em đi học là phải chấp nhận những yêu cầu, những việc làm khác nhiều khi đi học mẫu giáo. Hậu quả là sau một thời gian ngắn đến trường, nhiều trẻ em xuất hiện *trạng thái tiêu cực, ỉn ẻ về việc đi học, so với kì vọng của chúng.*

+ Sự thiếu hụt các biểu tượng trong ngôn ngữ và trong toán học

Hoạt động trí óc của trẻ em giống máy tính, trước hết cần phải được truy cập các dữ liệu, dữ liệu càng nhiều thì khả năng xử lí để tạo ra các phương án càng lớn. Vì

vây, để học sinh tiểu học có thể thích ứng được với hoạt động học tập trong cả cấp học cần nạp càng nhiều dữ liệu ban đầu càng tốt.

Nhiều bậc cha mẹ hiểu lầm rằng, việc chuẩn bị cho trẻ em đến trường phải dạy trước cho trẻ em biết đọc, biết viết và biết làm toán, để vào lớp 1 các em sẽ dễ dàng và thuận lợi hơn. Đó là hiểu lầm tai hại. Đọc, viết và làm toán là các thao tác của trẻ em trên các vật liệu đã có. Đồng thời đến thời điểm thích hợp những thao tác này học sinh sẽ đạt được, nếu được dạy với phương pháp phù hợp. Trong khi đó, nếu thiếu các biểu tượng sẽ dẫn đến khó khăn lâu dài cho các em. Sự thiếu hụt các biểu tượng về ngôn ngữ, về toán và khả năng tâm- vận (các khả năng vận động và tâm lí) là nguyên nhân dẫn đến sự hụt hơi của học sinh trong cả cấp tiểu học và do sự hụt hơi này dẫn đến các trạng thái tâm lí không ổn định, không tích cực của các em trong học tập.

+ *Sự thiếu hụt các kĩ năng xã hội* phù hợp với môi trường học tập ở trường phổ thông.

Các kĩ năng xã hội như tính kỉ luật, khả năng chú ý vào công việc, sự chấp nhận, sự hợp tác có nguyên tắc, khả năng kiểm soát cảm xúc, ý thức trách nhiệm và nhiều kĩ năng và nhiều kĩ năng quan trọng khác là những yếu tố quan trọng, đảm bảo cho học sinh đầu cấp 1 có khả năng thích ứng với môi trường hoạt động mới. Nếu trẻ em không được chuẩn bị tốt những kĩ năng này sẽ dẫn đến sự thiếu hụt, làm trẻ khó thích ứng với điều kiện học tập mới.

- *Khó khăn trong hình thành và phát triển nhận thức, trí tuệ:*

Khó khăn trong hình thành và phát triển nhận thức và trí tuệ của học sinh có thể xảy ra trong suốt cả 5 năm tiểu học. Trong đó nổi lên các thời điểm "nhảy cảm", mà ở đó rất dễ dẫn đến khó khăn ở mức cao của các em

+ *Thời kì đầu lớp 1:* do đặc trưng tự kỉ trung tâm, nên nhận thức của trẻ em phụ thuộc nhiều vào tri giác của mình. Các em nhìn thấy như thế nào thì cho rằng sự vật, hiện tượng là như vậy (trẻ đánh đồng hình ảnh tri giác là sự vật) dẫn đến nhận thức cũng như kết luận của các em thường không đúng với sự tồn tại của sự vật thực. Các em chưa có thao tác trí tuệ (theo cách hiểu của J.Piaget). Nếu không có sự trợ giúp của giáo viên thông qua việc cho các em hành động nhiều trên vật thật, trẻ dễ dẫn đến tự ti về những thất bại của mình (do nhận xét thiếu thận trọng của giáo viên), tự ti về khả năng không học được của mình.

+ Thời kì giữa tiểu học (chuyển từ lớp 3 đến lớp 4,5), học sinh gặp nhiều khó khăn (ở mức rào cản) khi chuyển từ thao tác trí tuệ cụ thể sang thao tác trí tuệ hình

thức, thao tác lí luận. Trước 10 tuổi, trẻ em hình thành các thao tác trí tuệ, nhưng việc triển khai các thao tác này còn dựa các sự vật, hiện tượng cụ thể, các hành động thực tiễn, bên ngoài. Nhưng ở những lứa tuổi lớn hơn (11- 12 tuổi trở lên), trẻ em đã có khả năng triển khai các thao tác trí tuệ dựa trên mệnh đề, kí hiệu và các khái niệm. *Giữa hai thời điểm chuyển từ thao tác cụ thể (gắn với hành động thực tiễn) sang các thao tác logic hình thức là một hố ngăn cách.* Tại thời điểm này nhiều học sinh gặp khó khăn cao rất cần giáo viên và cha/ mẹ trợ giúp các em san lấp khoảng trống này bằng cách hướng dẫn các em sử dụng các sơ đồ, mô hình để diễn đạt ý tưởng của mình và giảm dần tính trực quan, tăng dần tính trừu tượng trong nhận thức

+ Những năm đầu tiểu học (từ lớp 1 đến lớp 3), nhận thức của học sinh có ba đặc điểm nổi bật: *tính cảm xúc, tính tự kỉ và tính cụ thể.* Những đặc trưng này được biểu hiện rất rõ qua sự phụ thuộc nhận thức của học sinh vào hình ảnh tri giác của các em. Điều này gây khó khăn cho học sinh trong học tập: Các em tiếp nhận, hình thành và đánh giá kiến thức chủ yếu qua lăng kính xúc cảm, nên những kiến thức hay nội dung tạo nên xúc cảm âm tính dễ gây ức chế tâm lí ở các em. Nhiều em thích thú với những dấu hiệu bề ngoài của đối tượng, có liên quan tới cảm xúc và hứng thú của các em, mà không chú ý đến bản chất của nó.... *Tất cả điều đó dẫn đến việc học của nhiều em trở lên phân tán và chủ quan.*

**Khó khăn tâm lí trong quan hệ với cha/ mẹ, anh chị em và với giáo viên, bạn bè*

Trong quan hệ với cha/ mẹ, anh chị em và với giáo viên, bạn bè, học sinh tiểu học thường gặp những khó khăn sau:

- Áp lực tâm lí từ sự thay đổi vị thế, vai trò trong quan hệ với cha/ mẹ, anh (chị)/ em. Trong giai đoạn mẫu giáo, trẻ em chủ yếu ở vai trò trung tâm của gia đình, các kĩ năng sống chủ yếu hướng đến tự phục vụ bản thân, hoàn toàn phụ thuộc vào cha/ mẹ. Bước sang tuổi đi học, các em không còn là trung tâm của gia đình, các kĩ năng không chỉ hướng đến tự phục vụ mà còn phải phục vụ người khác và phục vụ sinh hoạt chung, các em phải đối mặt với nhiều công việc có tính tự lực v.v. Chính áp lực từ sự thay đổi vị thế, vai trò và yêu cầu chuyển đổi các kĩ năng xã hội, dẫn đến sự hấp thụ về kinh nghiệm sống, đặc biệt đối với những trẻ được chăm sóc trong môi trường "bảo hộ" chặt chẽ của cha/ mẹ hay mẫu giáo.

- Trong trường học, học sinh tiểu học lần đầu tiên xuất hiện ý thức về mối quan hệ giữa mình với thầy/ cô giáo và với bạn. Ở đây xuất hiện hai hướng với ý nghĩa khác nhau. Trong quan hệ giữa học sinh với giáo viên, các em thần tượng giáo viên (do đặc

trung tâm lí lứa tuổi và do chuyển đổi mối quan hệ). Mọi lời nói, việc làm và ứng xử của giáo viên đều trở thành khuôn mẫu để các em ngưỡng mộ, làm vật chuẩn để học tập và bắt chước. Vì vậy, cách ứng xử không phù hợp của giáo viên (không gương mẫu và có hành vi ứng xử gây tổn thương đến nhận thức và xúc cảm của học sinh) đều gây tác động tiêu cực nặng nề; dẫn đến huỷ hoại thần tượng và *niềm tin trong sáng* của các em. Từ đó dẫn đến các phản ứng tiêu cực đối với thầy/ cô giáo. Sự đánh giá không mang tính khách lệ của giáo viên sẽ hình thành ở học sinh tính *tự ti, thiếu niềm tin* vào khả năng của bản thân.

Trong quan hệ với bạn, tuổi học sinh tiểu học luôn lấy bạn làm vật chuẩn để so sánh, học tập. Đặc điểm này một mặt tạo ra các yếu tố tích cực trong quan hệ bạn bè và thi đua, nhưng mặt trái của nó thường dẫn đến sự ganh tị và các phản ứng tiêu cực trong quan hệ và đối với bản thân (tự ti cho rằng mình luôn luôn thấp kém hơn bạn).

Theo E. Ericson, trẻ em giai đoạn từ 6-12 tuổi phải có những kĩ năng xã hội và làm chủ được những kĩ năng lý luận và xã hội quan trọng. Đây là thời lứa trẻ hay so sánh mình với bạn bè cùng tuổi. Nếu thực sự chăm chỉ, lứa trẻ sẽ có được những kĩ năng xã hội và lý luận để có thể cảm thấy tự tin vào bản thân. Nếu không đạt được những thứ này sẽ khiến lứa trẻ cảm thấy mình thấp kém. Đây chính là khó khăn lớn của học sinh lứa tuổi này trong quan hệ với cha/ mẹ, anh (chị), em, thầy/ cô giáo và bạn bè.

Trong việc trợ giúp học sinh vượt qua khó khăn này, giáo viên là tác nhân quan trọng nhất.

Khó khăn trong nhận thức và tiếp nhận các chuẩn mực đạo đức, các đánh giá của người khác

Để hình thành các tri thức, niềm tin và hành vi đạo đức, học sinh tiểu học cần phải có nhận thức đúng đắn và sâu sắc, đầy đủ. Trong vấn đề này trẻ em tiểu học gặp nhiều khó khăn. Nói cách khác, trẻ em tiểu học *rất khó tiếp nhận và thừa nhận* những tri thức đạo đức theo yêu cầu của người lớn. Điều này dễ dẫn đến bị giáo viên đánh giá là trẻ em hư, nghịch và có ý thức chống đối, nếu giáo viên không biết đó là do các em đang gặp khó khăn trong việc tiếp nhận và làm theo chuẩn đạo đức xã hội do người lớn, nhà trường quy định quy định, như các em sẵn sàng giúp bạn thực hiện việc làm rất nhỏ, rất cụ thể theo đề nghị của bạn, mặc dù điều đó vi phạm việc chấp hành yêu cầu của giáo viên hoặc nội quy của lớp. Nguyên nhân của việc khó tiếp nhận và hình thành các tri thức đạo đức và các chuẩn mực đạo đức là do đặc trưng xúc cảm, tự kỉ

trung tâm và tư duy cụ thể, gắn với sự kiện, hành động cụ thể của các em tuổi học sinh tiểu học.

-Khó khăn trong sự phát triển bản thân

Trong quá trình phát triển các cấu trúc tâm lí, nhân cách của mình, học sinh tiểu học có thể gặp những khó khăn tâm lí sau:

-Khó khăn trong việc hình thành ý thức về hình ảnh thân thể

Hình thành ý thức về hình ảnh thân thể của mình ở học sinh tiểu học thông qua sự đánh giá của người lớn (cha/ mẹ, anh, chị; thầy/ cô giáo) và của bạn bè và những đánh giá đó như những viên gạch xây dựng nên toàn bộ hình ảnh về thân thể của mình. Hình ảnh đó sẽ ăn sâu và có tác dụng mạnh mẽ đến hành vi của các em. Nếu người lớn và bạn bè khen ngợi đẹp trai, xinh gái thì các em sẽ ứng xử với tư cách là người như vậy và sẽ *rất tự tin trong ứng xử*. Ngược lại, nếu bị chê là xấu, thấp, béo, gầy hay điểm yếu nào đó về cơ thể, các em sẽ bị tác động, bị ám ảnh mạnh mẽ. Từ đó hoặc sẽ có những suy nghĩ, phản ứng lệch lạc, tiêu cực đối với bản thân. Chính điều này sẽ ảnh hưởng đến quan hệ, giao tiếp của các em với người khác và với bạn, đồng thời ảnh hưởng đến thái độ đối với bản thân.

-Khó khăn trong việc hình thành tự ý thức bản thân

Quá trình hình thành ý thức về bản thân (ý thức bản ngã - ý thức về cái tôi) của học sinh tiểu học có nguồn gốc từ sự đánh giá bên ngoài do người lớn (cha/ mẹ, anh chị, thầy/ cô giáo). Các em tiếp nhận những đánh giá của người lớn như khuôn mẫu để từ đó nhận thức và hình thành ý thức về mình. Tuy nhiên trong quá trình tiếp nhận và chuyển các đánh giá ngoài (đặc biệt của người lớn) thành đánh giá của bản thân, học sinh tiểu học thường gặp các khó khăn tâm lí nhất định, dẫn đến hiểu lầm của cha mẹ, giáo viên và bạn bè:

- Sự tương tác giữa tự kỉ trung tâm với việc tiếp nhận đánh giá ngoài. Trong trường hợp những đánh giá ngoài của người lớn mâu thuẫn với các hình ảnh hay những suy nghĩ của các em, sẽ dẫn đến những phản ứng của trẻ trước nhận xét, đánh giá của người lớn. Từ đó dễ bị quy kết về đạo đức (hay cãi lại, ương bướng v.v). Hệ quả là xuất hiện trong các em mặc cảm oan ức, cho rằng người lớn không hiểu mình, dẫn đến xu hướng *xa cách, tự ti trong quan hệ với người lớn*, đồng thời hình thành tâm lí chống đối hoặc xuất hiện các hành vi tiêu cực

**Khó khăn trong việc kiểm soát cảm xúc bản thân, kiểm soát hành vi hung tính và hình thành lòng vị tha*

Trong quá trình phát triển nhân cách cá nhân, hình thành lòng vị tha và kiểm soát, giảm thiểu hung tính luôn luôn là hai vấn đề cốt lõi. Lòng vị tha và hung tính. Cả hai đều liên quan tới cảm xúc có và nguồn gốc ngay từ khi còn trong giai đoạn ấu nhi, đồng thời phát triển mạnh mẽ trong những năm học phổ thông.

Ở lứa tuổi tiểu học, quá trình kiểm soát cảm xúc, hình thành lòng vị tha và tiết giảm hung tính của học sinh gặp nhiều khó khăn tâm lí:

- Khó khăn, mâu thuẫn trong hình thành lòng vị tha với tính vị kỉ của trẻ em.

Lòng vị tha là cốt lõi của đạo đức, là nền tảng để xây dựng các hành vi đạo đức. Những yếu tố ban đầu của lòng vị tha đã xuất hiện ngay từ khi trẻ còn trong giai đoạn ấu nhi, khi các em biết chia sẻ đồ chơi cho bạn. Tuy nhiên, hầu hết trường hợp trẻ em chưa có khả năng tự nguyện cho bạn đồ chơi, nếu không có sự gợi ý của người lớn. Sự giúp đỡ đó vẫn chưa được dựa trên sự đồng cảm của trẻ. Lòng vị tha chỉ có thể được nảy sinh từ sự đồng cảm. Trong khi đó, đồng cảm là khả năng của cá nhân có thể trải nghiệm những tình cảm của người khác. Muốn vậy, cá nhân phải từ bỏ những hành vi mang lại lợi ích cho mình để giúp người khác khi có sự chia sẻ tình cảm và trải nghiệm những đau khổ, mất mát của người khác. Trong khi đó, học sinh tiểu học, nhìn chung đa số còn tập trung vào bản thân mình (hành vi vị kỉ), nên hành vi giúp bạn phần lớn vì điều đó có ích cho mình. *Việc từ bỏ lợi ích của mình vì người khác là trở ngại lớn của nhiều học sinh tiểu học* trong việc hình thành hành vi nhân ái, vị tha. Khả năng này chỉ được tăng dần trong quá trình giáo dục của cha/mẹ và nhà trường với các phương pháp động viên học sinh.

- *Khó khăn trong việc giảm và kiểm soát hung tính*

Hung tính là xu hướng có hành động gây gổ, hiếu chiến với dự định làm tổn hại hay xâm phạm đến đồ vật của người khác. Hung tính nếu không được kiểm soát và tiết giảm sẽ dẫn đến các hành vi bạo lực, dù đó là nam hay nữ, tạo ra hiện tượng bạo lực học đường. Hung tính có hai loại: hung tính công cụ và hung tính thù địch. Hung tính công cụ là hung tính gây hại đến người khác vì mục đích khác, còn hung tính mục đích làm thiệt hại hoặc tổn thương người khác.

Mầm mống hung tính có ngay từ rất sớm ở trẻ ấu nhi. Biểu hiện rõ nhất là trẻ giành giật đồ chơi của người khác. Ở những giai đoạn đầu, chủ yếu là loại hung tính phương tiện, nhưng đến tiểu học, trẻ em đã chuyển dần sang hung tính mục đích. Nhiều trẻ em nam coi việc đánh trả lại bạn khi bị bắt nạt là hành vi đáp trả lại bình thường, không phải là hành vi vi phạm đạo đức. Ở học sinh tiểu học, mức độ của hành

vi hung tính của cả nam và nữ tương đương nhau, nhưng khác về hình thức biểu hiện. Các em nam thường công khai (đánh nhau, chửi, phá hoại vật chất v.v), còn các em nữ biểu hiện ngầm (phao tín, nói xấu, gây chia rẽ v.v). Có những học sinh có ý thức việc gây hung tính sẽ mang lại lợi ích và vị thế của mình trong đám bạn và dùng hành vi hung tính như là công cụ để đạt mục đích cá nhân.

Ở tiểu học, nhiều học sinh cả nam và nữ có mức độ hung tính khác nhau, nhiều em có hung tính ở mức điển hình, luôn luôn sử dụng hành vi bạo lực như công cụ trong quan hệ để tạo uy thế và luôn nghĩ những người xung quanh là thù địch. Những trẻ có hung tính mạnh thường có xu hướng bạo lực và thường sa sút về học tập, và thường bị bạn bè xa lánh. Từ đó tìm cách kết bạn với nhau thành nhóm, bỏ nhà đi hoang, có hành vi phạm pháp. Hiện tượng này thường có ở học sinh lớp 4- 5 trở lên.

Cả tính vị tha cũng như hung tính của học sinh tiểu học chịu tác động mạnh bởi các yếu tố xã hội- văn hoá; các yếu tố môi trường gia đình (bạo lực gia đình), của các phương tiện thông tin (sách báo, ti vi, trò chơi, phim ảnh bạo lực). Môi trường xã hội bạo lực cũng là tác nhân quan trọng. Để hạn chế và khắc phục hung tính của học sinh cần tạo dựng môi trường văn hoá không bạo lực và cần có sự can thiệp của thầy/ cô giáo và cha/ mẹ cũng như của các lực lượng xã hội, trong đó vấn đề tư vấn tâm lý cho trẻ là một kênh hiệu quả.

**Khó khăn trong nhận thức và ứng xử về giới*

Sự phát triển giới của cá nhân được đặc trưng bởi sự tương tác giữa hai yếu tố: sinh học giới và xã hội- tâm lý giới. Trong quá trình phát triển của cá nhân, ở lứa tuổi học sinh tiểu học, các em đều gặp khó khăn cả hai phương diện này.

+ Về góc độ sinh học giới

Do điều kiện kinh tế, xã hội, văn hoá phát triển, ngày nay, thể chất, giải phẫu sinh lý của trẻ em của trẻ em phát triển với gia tốc nhanh hơn; tuổi dậy thì của các em sớm hơn 1- 2 năm so với vài thập niên trước đây. Điều này có nghĩa là nhiều học sinh lớp 4-5 đã bước vào thời kì dậy thì. Đây chính là thời điểm quan trọng đối với các em. Trong thời điểm dậy thì, các em học sinh (nhất là học sinh nữ), thường gặp nhiều khó khăn:

- Nhiều em chưa được chuẩn bị chu đáo về tâm lý cũng như kỹ năng giới tính cần thiết để đón nhận những dấu hiệu điển hình của nữ giới (xuất hiện kinh nguyệt và những thay đổi về giải phẫu- sinh lý) dẫn đến tâm lý lo lắng, đôi khi hoảng hốt, hẫng hụt, kèm theo những hành vi có tính bột phát, ảnh hưởng đến sức khoẻ thể chất và tâm lý

- Một số em gái do chưa được cung cấp, giáo dục những kỹ năng tự vệ giới tính cần thiết nên dễ bị quấy rối, lạm dụng tính dục, ngay cả với người thân.

- Một số em kể cả nam và nữ có nhu cầu tính dục, kết hợp với đặc điểm tâm lý tò mò nên có thể dẫn đến các hành vi giới tính không phù hợp, gây ảnh hưởng đến sức khoẻ thể chất, tâm lý và ảnh hưởng tới hoạt động học tập, sinh hoạt tập thể v.v

- Một số em (cả nam và nữ) xuất hiện những hành vi lệch lạc giới tính (thủ dâm) hoặc có những trò chơi tính dục, do tác động của các phương tiện thông tin.

+ Về góc độ tâm lý- xã hội giới

Trước tiểu học, trẻ em đã phân biệt được giới tính qua một số dấu hiệu về thể chất, giải phẫu và các đặc điểm mang tính xã hội (nam giới mạnh mẽ, nữ giới hiền lành, dịu dàng v.v). Tuy nhiên, các em chưa có nhiều hành vi đối xử giới. Bước sang tuổi tiểu học, các em không chỉ có nhận thức rõ hơn sâu hơn về những yếu tố tâm lý- xã hội về giới thông qua nhiều dấu hiệu có tính đặc trưng, mà còn phổ biến hành vi giới: phân biệt đối xử nam- nữ trong quan hệ, trong kết bạn và trong hành động; xuất hiện *định kiến giới* (con gái hay ăn quà, con gái học không giỏi là chuyện bình thường v.v.). Chính sự phân biệt ứng xử giới và định kiến giới là yếu tố tâm lý gây khó khăn đối với học sinh tiểu học trong kết bạn và trong hoạt động học tập, tu dưỡng của cả các em nam và nữ.

1.2.3.2. Khó khăn tâm lý của học sinh trung học cơ sở

a.Đặc điểm tâm lý lứa tuổi học sinh trung học cơ sở

Học sinh THCS là độ tuổi từ 11,12 đến 14,15 tuổi. Đó là những học sinh đang theo học từ lớp 6 đến lớp 9 tại các trường THCS, những học sinh này thuộc lứa tuổi thiếu niên. Ngoài ra, học sinh THCS cũng được gọi là vị thành niên.

****Sự phát triển giới tính ở học sinh trung học cơ sở:***

Vào năm cuối cùng của bậc tiểu học và kéo dài trong suốt thời kỳ THCS, cơ thể của học sinh bắt đầu có những dấu hiệu của thời kỳ phát dục (còn gọi là dậy thì). Tuổi dậy thì ở nam giới thường từ 13-17 tuổi, ở nữ giới thường sớm hơn 1-2 năm. Tuổi dậy thì ở các em có thể khác nhau, sớm hơn hoặc muộn hơn. Nhưng dù có vậy thì mỗi người vẫn trải qua giai đoạn này với những thay đổi lớn về cơ thể.

- ***Sự phát triển giới tính ở nữ giới:*** Thay đổi vóc dáng: khi vào tuổi dậy thì, vóc dáng của học sinh nữ thay đổi rất nhiều. Cặp vú nhô lên, mông nở nang, bụng nhỏ lại và vì thế phân biệt rõ 3 vòng eo – ngực – mông. Tăng cân nhanh. Ngực nhô cao: ở tuổi dậy thì, ngực phát triển là do các tuyến sữa và lớp mỡ ở ngực dày hơn. Do cơ thể

của mỗi người khác nhau nên các giai đoạn phát triển cũng khác nhau. Người này thì ngực vẫn lép trong khi một số học sinh khác ngực đã đầy hơn. Các em sẽ gặp một số cảm giác như đau ngực hoặc hơi ngứa, nhưng hiện tượng này sẽ hết khi vú ngừng phát triển. Mồ hôi và mùi cơ thể: ở tuổi dậy thì, các tuyến mồ hôi (nhất là ở nách) hoạt động mạnh hơn và mồ hôi tiết ra nhiều hơn. Khi mới tiết ra, mồ hôi không có mùi. Nhưng khi đọng lại trên da và bị các vi khuẩn trên da phân hủy, mồ hôi sẽ có mùi. Mụn trứng cá: Trứng cá do mồ hôi và chất bã ở lỗ chân lông tích tụ lại mà không thoát ra được. Trứng cá sẽ bớt dần khi trưởng thành. Mọc lông: lông sẽ mọc ở xung quanh bộ phận sinh dục, nách, chân, đôi khi ở mép. Cơ quan sinh dục phát triển: cơ quan sinh dục không còn giống như bé gái. Môi lớn, môi nhỏ, âm vật đều lớn lên. Lông mu mọc xung quanh âm hộ. Màu sắc âm hộ sẫm hơn trước. Bên trong cơ thể bạn gái, âm đạo và tử cung cũng phát triển. Kinh nguyệt : Một thời gian sau khi lông mọc ở âm hộ, xuất hiện chất nhầy âm đạo, bạn gái bắt đầu có kinh nguyệt. Lúc đó thường là 13-14 tuổi, tuy nhiên cũng có bạn có hành kinh muộn hoặc sớm hơn 2 – 3 năm. Có kinh nguyệt tức là đã có khả năng có con. Bạn gái thường có hành kinh trong khoảng 3-7 ngày vào mỗi tháng. Trong những năm đầu có kinh, chu kỳ kinh nguyệt thường không đều.

- **Sự phát triển giới tính ở nam giới:** Vóc dáng lớn rất nhanh. Tứ chi và cơ bắp ở vai, ngực phát triển nhanh. Một số có thể hơi đau và sưng ở núm vú. Mọc lông mu, lông nách, lông chân và có thể cả lông ngực. Ria mép và râu mọc sau lông mu khoảng từ 1-2 năm. Xuất hiện cục yết hầu, đó là sụn tuyến giáp ở cổ. Chất nội tiết nam ở tuổi mới lớn khiến cho bộ phận này thay đổi và nhô thêm ra ở cổ. Vỡ giọng: giọng ồm ồm, trầm và to hơn. Mụn trứng cá: Trứng cá do mồ hôi và chất bã ở lỗ chân lông tích tụ lại mà không thoát ra được. Trứng cá sẽ bớt dần khi trưởng thành. Cơ quan sinh dục phát triển. Mộng tinh là hiện tượng xuất tinh trong khi đang ngủ. Đây là hiện tượng khá phổ biến đối với nam giới ở tuổi dậy thì, nhưng không phải bạn trai nào cũng có hiện tượng mộng tinh. Xuất tinh: Đến tuổi dậy thì, nam giới có thể nhận thấy dương vật thỉnh thoảng xuất hiện một chất dịch nhầy nhầy, đặc và có màu trắng đục như sữa. Đó là hiện tượng xuất tinh.

Do sự phát triển giới tính mạnh và kéo dài gần như hết độ tuổi nên các em tò mò, có nhu cầu tìm hiểu về giới tính. Nhưng ở Việt Nam, GDGT vẫn chưa thật sự phổ biến rộng rãi. GDGT là một khoảng trống với những dấu chấm hỏi trong nhà trường nói chung và THCS nói riêng. Trong suy nghĩ của đại đa số người lớn, GDGT nên là điều “bí mật” với các em. Tuy nhiên, do giới tính phát triển, bản năng thôi thúc, HS

muốn lý giải tất cả những hiện tượng thay đổi đang diễn ra từng ngày trên cơ thể. Dù người lớn có cho phép hay không thì các em vẫn tìm hiểu theo cách riêng của mình. Với những cách này hay cách khác mà lượng thông tin thu được tin cậy ở mức độ nào thì chính bản thân các em cũng không thể biết được. Mặt khác, trên kênh thông tin internet, một số trang web “đen” núp bóng GDGT đưa các em đi tới đâu thì người lớn cũng khó mà kiểm soát được. Vì vậy, GDGT cho học sinh THCS là một nhu cầu bức thiết.

****Sự thay đổi tâm lý trong thời kỳ học sinh trung học cơ sở***

Đặc điểm tâm lý của học sinh THCS thay đổi mạnh có nguyên nhân từ sự phát triển phức tạp và quan trọng của cơ thể và sinh lý tuổi dậy thì. Mặt khác, cũng nhờ sự phát triển này đánh dấu thời kỳ chuyển từ tuổi ấu thơ sang tuổi trưởng thành. Giai đoạn này có một vị trí đặc biệt quan trọng trong mỗi một cá thể mà dân gian vẫn thường gọi với những thuật ngữ khác nhau: “thời kỳ quá độ”, “thời kỳ khủng hoảng”, “tuổi bất trị”, “đứng bễ nổi, ngồi bễ ảm”, “tuổi ô mai”, “tuổi mực tím”, ...nhằm diễn tả sự phong phú, bất ổn tâm lý của lứa tuổi HS THCS.

Bên cạnh những yêu cầu của hoàn cảnh xã hội, tuổi dậy thì của HS THCS do tác động của hooc môn sinh dục được tiết ra từ tuyến yên trong bộ não, tinh hoàn của nam giới và buồng trứng của nữ giới, làm xuất hiện hiện tượng sinh lý mới lạ dẫn đến đời sống tâm lý, cảm xúc thay đổi là nguyên nhân cuộc sống tinh thần bị xáo trộn. Cụ thể:

- Cảm nhận tâm lý về sự khác nhau của cơ thể:

Những biến đổi sinh học có tác động đến tâm lý HS THCS. Các em có nhu cầu khám phá cơ thể mình và bạn khác giới hay để ý, băn khoăn về những thay đổi cơ thể, các cảm giác mới lạ và có nhu cầu điều chỉnh những thay đổi đó. Sự phát triển cơ thể của mỗi người đều do bộ nhiễm sắc thể của người đó qui định. HS THCS ngắm nhìn cơ thể mình và tâm lý có khi vui, khi buồn, khi lại bất mãn. Do chưa hiểu biết đầy đủ nên các em thường không hài lòng với hình thể, nước da của mình, sự xuất hiện của các mụn trứng cá trên mặt...nhất là các em gái. Sự lo lắng thái quá về trọng lượng, hình dáng cơ thể, cộng với những “lời khuyên” không đúng của bạn bè, những hình ảnh và lời quảng cáo trên các phương tiện truyền thông đại chúng liên quan đến ăn uống, bị béo phì, nhịn ăn để có thân hình mảnh mai... là hậu quả của sự kiêng khem thái quá. Sự trưởng thành về sinh lý sớm và muộn đều tạo ra những bất lợi. Thông thường những em

gái trưởng thành sớm thì đương đầu với những khó khăn về tâm lý xã hội lớn hơn, còn các em trai trưởng thành sớm lại có thể có những lợi thế xã hội hơn.

Những điều này chi phối mạnh suy nghĩ của các em. Đôi lúc, chỉ là một câu đùa vu vơ của người khác cũng có thể dẫn đến những hành động khôn lường của trẻ độ tuổi này.

- *Nhu cầu tìm hiểu giới tính và sự cuốn hút bởi bạn khác giới:*

+ *Nhu cầu tìm hiểu giới tính:* Một cách tự nhiên, HS THCS bắt đầu mong muốn tìm hiểu về cơ thể của mình và của người khác. HS nhận thấy sự phát triển giới tính hằng ngày của mình, những câu chuyện về tình yêu hay các chủ đề về giới tính luôn làm các em cảm thấy tò mò, muốn tìm hiểu và khám phá. Cũng có một số phụ huynh nhận thấy cần giảng dạy cho con trẻ về giới tính về cơ thể, song đa số là ngưng ngừng khi nói đến chủ đề này với con cái. Số khác không muốn con hiểu nhiều về giới tính, tình dục, do đó điều này là một bí mật và có sức thu hút đối với HS. Chính vì thế, HS tìm hiểu chủ yếu qua bạn bè và ở một số sách báo, phim ảnh. Tuy nhiên, những thông tin từ nguồn này ít giúp cho các em có nhận thức đúng đắn về giới tính, tình dục. Song chúng ta phải khẳng định rằng, nhu cầu của các em muốn hiểu biết về tâm sinh lý và giới tính là chính đáng. Do đó, nhiệm vụ của người lớn là cung cấp và hướng dẫn đến HS những thông tin về giới tính đáng tin cậy và chính thống.

+ *Sự cuốn hút bởi bạn khác giới:* Học sinh THCS cảm nhận được sự hấp dẫn của bạn khác giới, muốn được làm quen, trò chuyện với bạn khác giới. Giữa đám đông bạn bè, một bạn nào đó sẽ là “đối tượng” mà HS THCS thường hay nghĩ tới, thích lại gần, thích được hoạt động chung,... đó là những rung động trong sáng của tuổi dậy thì. Điều đó khiến HS muốn hoàn thiện mình để đẹp đẽ hơn trong mắt “người ấy”. Sự hấp dẫn giới tính có thể là “nhẹ nhàng” hoặc khá mạnh mẽ, làm các em xúc động, bồn chồn,...nhưng phần nhiều đó chỉ là cảm tính, rồi nó sẽ qua đi một cách tự nhiên như chúng ta bị “say nắng”.

Tuy nhiên, có một số HS mơ tưởng nhiều đến tình yêu, thần tượng hóa người yêu, khi phát hiện ra “người ấy” không như mong muốn thì chán nản, mất lòng tin, gây mâu thuẫn trong các mối quan hệ. Đây là một trong những nguyên nhân dẫn tới học hành sa sút, không thể tập trung vào bài học, tư tưởng bị chi phối,... “Một số nhà tâm lý nhận định rằng, rung động tuổi mới lớn là bước phát triển đầu tiên tình cảm đối với người khác giới, nhưng chưa phải là lúc bước vào quan hệ yêu đương vì tâm sinh

lý tuổi này còn chưa đủ chín muồi để gánh vác một tình cảm phức tạp mà đến người lớn cũng còn phải đau đầu vì nó”. [82; tr.41]

+ *Muốn trở thành người lớn, tự coi mình là người đã lớn*: Các em muốn tự khẳng định mình nhưng cha mẹ vẫn cho rằng các em là trẻ con, cần sự bảo vệ của người lớn. Các em muốn chứng tỏ mình là người lớn nên dễ tò mò bắt chước làm những chuyện người lớn. Điều đó dễ đưa các em đến sai lầm. Thực tế thì các em còn phải chờ thêm một thời gian nữa mới có thể thực sự là người lớn. Đây là một trong những nguyên nhân gây ra sự bất mãn trong suy nghĩ của học sinh, là nguyên nhân xung đột với người lớn.

- *Tâm trạng thất thường*: Đời sống tình cảm của học sinh THCS thường kèm theo những tâm trạng thất thường. “Bệnh” “sáng nắng chiều mưa” là một trong các biểu hiện tâm lý của các em. Buổi sáng tâm hồn bay bổng tận chín tầng mây, hồn nhiên nhí nhảnh, yêu đời; buổi trưa bỗng buồn chán và buổi tối lại bực mình. Các em dễ xúc động, dễ bị kích động, bồng bột, trẻ con, vui buồn dễ dàng chuyển hóa. Tuổi dậy thì có nhiều băn khoăn lo lắng về bản thân, vóc dáng, về mối quan hệ bạn bè, về học tập, về tương lai... Dễ bị chi phối bởi những ấn tượng mạnh.

Có không ít HS thường đứng rất lâu trước gương để quan sát mình. Những thay đổi về hình thể có thể khiến các em ngượng ngùng, vì vậy HS phản ứng bằng cách lẩn tránh, khóa cửa phòng ngủ hoặc đứng hàng giờ trong phòng tắm để ngắm soi cơ thể mình. Có những HS cố gắng che dấu các bộ phận sinh dục đã phát triển của mình để tránh sự soi mói của người xung quanh. Bị mắc kẹt giữa thế giới trẻ con - người lớn, nhiều em đã trở nên thất vọng. Cơ thể của các em đã phát triển những khả năng của người lớn, nhưng thế giới người lớn vẫn chưa sẵn sàng đón nhận các em. Những biến đổi cơ thể trong cuộc sống tuổi dậy thì được xem là góp phần làm tăng thêm tâm trạng buồn chán của HS thời kỳ THCS. Hội chứng tiền kinh nguyệt là một nguyên nhân của chứng hay cáu kỉnh và phiền muộn của phụ nữ trưởng thành. Nó cũng ảnh hưởng đến HS nữ tuổi dậy thì và các em phải đấu tranh để chấp nhận hay kiểm soát những biến đổi về cảm xúc này bởi lẽ HS THCS đang trải nghiệm nó lần đầu. Điều này được xem là bình thường và tâm trạng sẽ dần ổn định cùng với sự phát triển của lứa tuổi.

Tuy nhiên, nếu HS thường xuyên xuất hiện tâm trạng buồn chán, trầm cảm gia tăng thì đây không phải một điều bình thường mà nguyên nhân có thể là do yếu tố di truyền, stress hoặc ảnh hưởng của quan hệ gia đình.

- *Tình bạn* : đóng một vai trò quan trọng và không thể thiếu được trong đời sống của các em. Mỗi quan hệ bạn bè giúp các em tách dần ra khỏi sự quản lý của người lớn và trở nên độc lập hơn. Tình bạn có ảnh hưởng mạnh mẽ đến nhiều mặt của cuộc sống. Các em chịu ảnh hưởng lẫn nhau trong suy nghĩ, niềm tin, xu hướng và đặc biệt là học tập.

Có các hình thức chơi bạn bè khá phổ biến đó là nhóm bạn, hội bạn. Nhóm, hội cũng có nhiều loại khá đa dạng như nhóm bạn gần nhà, nhóm bạn “cùng chí hướng” cùng sở thích ví dụ: nhóm học tập, nhóm đá bóng, hội âm nhạc,... Nhóm bạn đóng vai trò quan trọng trong bước đường thành công của mỗi HS, đó là nơi nâng đỡ tinh thần, nơi chia sẻ mỗi buồn vui và giúp nhau tự tin hơn trong cuộc sống. Nhóm bạn là nơi bước đầu giúp các em hòa mình vào một tập thể; học cách thiết lập mối quan hệ bạn bè; học cách thể hiện yêu, ghét, đồng tình, phản đối; học cách thể hiện cái “tôi” cá nhân và học cả những đức tính của những người xung quanh; ...

Mỗi một nhóm bạn có cách thể hiện khác nhau: có nhóm bình lặng, có nhóm sôi nổi, có nhóm thích biểu dương lực lượng bằng cách may quần áo hoặc để đầu tóc giống nhau,... và đặc biệt tất cả các thành viên đều tự hào về nhóm và có tinh thần “hội” rất cao. Đôi lúc tinh thần này trở thành cực đoan, phát triển thành hiện tượng bè phái, coi thường người ngoài nhóm một cách vô lý, gây gổ đánh nhau, đổ kị giữa nhóm này với nhóm khác. Có những bạn nam bắt đầu hút thuốc chẳng phải vì thích mà do bạn bè rủ rê, trêu chọc. Nhiều bạn gái đua đòi ăn chơi, tỏ ra cho mọi người biết sự sành điệu của mình để thể hiện tinh thần chung của “hội” dẫn đến học hành sa sút.

Bên cạnh nhóm, hội còn một số hình thức quan hệ bạn bè khác như vài người kết thân với nhau để chia sẻ mọi điều trong học tập và trong cuộc sống mà không tham gia nhóm, hội. Bạn bè chính là ở sự hiểu biết, thông cảm, giúp đỡ nhau mới là điều quan trọng nhất.

- *Quan hệ với cha mẹ*: Một đặc điểm phổ biến của HS THCS là tâm lý “muốn làm người lớn, coi mình là người lớn”. Mong muốn cha mẹ và người thân thừa nhận sự trưởng thành của mình, không thích sự chăm sóc, quan tâm “quá đà” của người lớn. Thích tách mình ra khỏi sự quản lý của gia đình. Có xu hướng mở rộng mối quan hệ ra khỏi phạm vi gia đình, hướng đến môi quan hệ bạn bè. Thích tự mình chọn bạn, thích được ăn mặc theo ý thích, thích nghe nhạc theo sở trường, thích thức khuya ngủ nướng,... Điều này dẫn đến mối quan hệ với cha mẹ có sự thay đổi so với trước đây. Đôi lúc chính các em cảm thấy thất vọng, ảm ức vì hình như cha mẹ chưa nhận thấy

“mình đã lớn”, vẫn coi các em là một đứa trẻ bé bỏng cần phải trông nom và chăm sóc. Phụ huynh thường có 2 xu hướng đó là quan tâm bảo bọc thái quá hoặc bỏ bê con cái. Cả 2 thái cực trên đều ảnh hưởng không tốt đến mối quan hệ giữa cha mẹ và con cái.

Chính vì những lẽ trên, có đôi lúc HS cảm thấy cha mẹ không hiểu được những suy nghĩ, tâm tư, tình cảm của mình, các em không muốn tâm sự với cha mẹ như hồi còn bé mà đi tìm bạn bè để giải bày. Nhiều lúc, lời khuyên của bạn bè có tác động lớn hơn ý kiến của cha mẹ. Khi các em đưa ra một quyết định nào đó, gặp phải sự cản trở từ cha mẹ ngay lập tức sẽ xảy ra xung đột. Đôi khi các em sẽ có những hành động tiêu cực với bản thân nhằm ‘trừng phạt’ người lớn như bỏ đi bụi, hủy hoại bản thân,...

Thực chất, trong quá trình chuyển giao từ trẻ con thành người lớn đối với HS này thì trôi qua êm ả nhưng với HS khác lại khá sóng gió. Hơn khi nào hết các em độ tuổi THCS rất cần sự hướng dẫn của cha mẹ. Bởi cha mẹ là người biết rõ ràng xã hội không chỉ có điều tốt mà còn nhiều điều xấu như là ma túy, mại dâm, lạm dụng tình dục, xâm hại tình dục, lối sống vô trách nhiệm,... nên sự quan tâm, giáo dục của cha mẹ sẽ chẳng bao giờ là thừa.

- Sự phát triển trí tuệ:

+ Chú ý: So với lứa tuổi trước thì chú ý của học sinh THCS diễn ra phức tạp. Chú ý có chủ định bền vững được hình thành nhưng sự phong phú của những ấn tượng, xúc động mạnh đều ảnh hưởng đến mức độ bền vững của chú ý. Khả năng chú ý phụ thuộc nhiều vào nội dung tài liệu, tâm trạng, thái độ của học sinh đối với hoạt động học. Ở độ tuổi này, tính lựa chọn chú ý và mức độ hứng thú phụ thuộc nhiều vào tính chất của đối tượng học tập. Vì thế, có những giờ học các em không tập trung nghe giảng, đăng trí, "tâm hồn treo ngược cành cây", "giáo viên nói như nước đổ đầu vịt",... Tuy nhiên, ở những tiết học khác thì các em lại tập trung rất cao độ. Vì thế, đòi hỏi người giáo viên cần phải có những biện pháp linh hoạt nhằm đưa các em vào bài giảng của mình.

+ Tư duy chịu sự tác động của những ấn tượng trực tiếp cảm tính mạnh mẽ hơn là tác động của từ ngữ. Nhiều học sinh THCS hiểu những dấu hiệu bản chất của đối tượng, nhưng không phải bao giờ cũng phân biệt được những dấu hiệu đó trong tất cả các trường hợp cụ thể.

Học tập là hoạt động chính của lứa tuổi học sinh. So với học sinh tiểu học thì hoạt động học tập của học sinh THCS được xây dựng lại một cách cơ bản hơn và yêu cầu cao hơn thể hiện trong khung phân phối chương trình của Bộ GD-ĐT. Bên cạnh

các môn khoa học như ngữ văn, toán, sinh, ngoại ngữ,... còn có những môn học nhằm nâng cao kỹ năng sống cho HS như HĐNGLL, GDGT,... Trên thực tế, GDGT ít nhiều đã đi vào trường học bằng nhiều cách, song vẫn là một môn học còn chưa thống nhất trên nhiều phương diện. Điều này cho thấy các em phải chịu thêm một số áp lực từ những luồng quan điểm khác nhau của bản thân môn học gây ra.

Bên cạnh chịu ảnh hưởng từ sự thay đổi về đặc điểm tâm, sinh lý thì học sinh THCS gặp một số trở ngại trong học tập. Một trong những nguyên nhân dẫn đến trở ngại trong học tập là khó tập trung vào bài học, mức độ tập trung bị chi phối bởi xúc cảm. Sự phân phối chú ý chịu ảnh hưởng mạnh bởi sự phong phú của hình ảnh trực quan. Tư duy trừu tượng đã phát triển song không phải lúc nào các em cũng thành công trong những tình huống cụ thể. Chính vì vậy, khả năng vận dụng để giải quyết những nhiệm vụ thực tế là một trở ngại trong học tập.

b. Những khó khăn tâm lý của học sinh Trung học cơ sở

Lứa tuổi học sinh THCS hay còn gọi là tuổi thiếu niên được giới hạn trong độ tuổi sinh học từ 11-15 tuổi, tương ứng với giai đoạn cấp THCS ở nước ta.

Do tính phức tạp của sự phát triển, lứa tuổi học sinh THCS gặp nhiều khó khăn tâm lý hơn các lứa tuổi học sinh phổ thông khác và cũng là lứa tuổi có nhiều hành vi lệch chuẩn so với các lứa tuổi khác.

Một số nghiên cứu về sức khỏe tâm thần trên đối tượng có độ tuổi từ 11 đến 15 tuổi đã cho thấy những rối loạn liên quan đến SKTT của học sinh bao gồm: (1) Các rối loạn hành vi như: đánh nhau; hành hạ súc vật; nói dối; lấy đồ đạc vật dụng; bỏ học; cờ bạc; bỏ nhà. Những rối loạn hành vi thường xuất hiện ở nam giới nhiều hơn nữ giới. (2) Các rối loạn liên quan đến SKTT khác: lo âu (12,3%); sợ hãi (10%); trầm cảm (8,4%); đái dầm (6,3%); tic (4,2%). (3) Hành vi sử dụng chất gây nghiện: có 2,6% học sinh sử dụng chất gây nghiện bao gồm: thuốc lá (1,22%); rượu (0,88%); ma túy (0,47%). Có 4 yếu tố ảnh hưởng đến SKTT được đề cập trong nghiên cứu đó là: (1) Yếu tố xã hội; (2) Yếu tố nhà trường; (3) Yếu tố gia đình; (4) Yếu tố học sinh.

Trong nghiên cứu “Sức khỏe tâm thần của học sinh THCS” trên 1103 khách thể là học sinh THCS có độ tuổi từ 11 đến 15 đã cho thấy 74,23% học sinh có sức khỏe tâm thần ở mức bình thường, 25,76% ở mức có vấn đề của sức khỏe tâm thần, trong đó ở mức ranh giới là 14,82% và 10,94%. Các vấn đề cảm xúc chiếm 29,7% cao hơn các vấn đề về hành vi 23,6%.

Nghiên cứu “Tìm hiểu rối nhiễu hành vi ở học sinh THCS bằng thang đo

CONNERS CBRS-SR” trên 196 khách thể cho thấy có 10,2% có rối nhiễu ở mức thấp, 10,7% có những nguy cơ rối nhiễu cao và có 6,6% học sinh có những biểu hiện của rối nhiễu ở mức cao. Những loại hành vi rối nhiễu thường gặp ở học sinh THCS là: gây hấn, nói dối và chống đối. Số hành vi ít gặp hơn như: phá hoại, giận dữ, gian lận và ăn cắp.

*Học tập của học sinh THCS khác rất nhiều so với học tiểu học. Học tiểu học chủ yếu là làm quen với việc học, nội dung học tập chủ yếu là những sự kiện tự nhiên, xã hội gần gũi đối với học sinh, phương pháp học chủ yếu dựa trên cơ sở hành động, trực quan. Học THCS là học khoa học. Học sinh phải làm quen và hiểu các khái niệm khoa học (tự nhiên, xã hội và tư duy). Phương pháp học tập được dựa trên cơ sở tư duy trừu tượng và lí luận. Vì vậy, đối với học sinh, học THCS thực sự là hoạt động nghiêm túc và nặng nề, đòi hỏi sự nỗ lực và quyết tâm cao, phương pháp học khoa học. Đây chính là thử thách đối với đa số học sinh. Đồng thời cũng là lĩnh vực xuất hiện nhiều khó khăn, thậm chí cản trở tâm lí ở các em, tác động mạnh mẽ đến hiệu quả học tập của học sinh.

- Khó khăn đầu tiên và cơ bản nhất trong học tập của học sinh THCS là sự chuyển đổi và hình thành động cơ học tập đúng đắn.

Ở tiểu học, nhiều học sinh có động cơ học tập ngoài đối tượng học, tức là động cơ có tính xã hội hơn là động cơ tự thân của hoạt động học. Nhiều em học vì sự động viên, phần thưởng của cha/mẹ, giáo viên và sự ngưỡng mộ của bạn bè. Cuối cấp có nhiều em đã chuyển sang động cơ vì chính đối tượng học (học toán do thích thú và thấy lợi ích của Toán v.v), nhưng động cơ bên trong này chưa ổn định và chưa chiếm ưu thế. Sang tuổi THCS, để học tập thực sự là hoạt động chủ đạo và làm nền tảng cho học tập sau này và suốt đời, các em phải chuyển hoá và hình thành động cơ học tập bên trong. Đây là thực sự là khó khăn đối với nhiều học sinh. Hệ quả là xuất hiện sự phân hoá rất rõ về động cơ, hứng thú và kết quả học tập ở học sinh. Nhiều em hình thành và phát triển ổn định động cơ học nên có hứng thú và kết quả học một số môn học nhất định, nhưng cũng không ít học sinh không hứng thú, chán học, lười học, chỉ thích các hoạt động khác. Đây chính là khởi nguồn của các hành vi tiêu cực khác. Chuyển hoá và hình thành động cơ học tập đúng đắn và mạnh mẽ cho học sinh THCS là công việc khó khăn không chỉ của học sinh mà còn khó khăn đối với cha/ mẹ và nhà trường. Tuy nhiên đây là công việc quan trọng nhất trong nhà trường THCS.

- Khó khăn trong việc định hình phương pháp và phong cách học tập khoa học, phù hợp với đặc điểm tâm -sinh lí cá nhân và hoàn cảnh.

Do tính chất học tập là học tri thức khoa học, đòi hỏi phải có phương pháp và phong cách học phù hợp. Tuy nhiên, chuyển từ tiểu học lên THCS học sinh chưa xác định được phương pháp cũng như chưa định hình được phong cách học. Từ đó xuất hiện nhu cầu về phương pháp học. Không ít học sinh tích cực tìm kiếm thử nghiệm các phương pháp học, nhưng không xác định được phương pháp phù hợp với hoàn cảnh của mình, dẫn sự lo lắng, chán nản của nhiều học sinh, ảnh hưởng đến chất lượng và hiệu quả học tập.

- Khó khăn trong việc chuyển từ tư duy cụ thể, gắn với hành động cụ thể và cảm xúc lên tư duy lí luận, gắn với mệnh đề duy lí.

Quá trình phát triển tư duy, trí tuệ của trẻ em diễn ra qua nhiều giai đoạn: Sơ cấp giác động (0-2 tuổi) → tiền thao tác (2-6 tuổi) → thao tác cụ thể (7-11 tuổi) → thao tác hình thức (12 tuổi - 15 tuổi). Như vậy, trong giai đoạn học THCS, học sinh chuyển từ trình độ tư duy, trí tuệ thao tác cụ thể gắn với sự vật, hiện tượng cụ thể và hành động của cá nhân trên các sự vật đó lên thao tác trên các mệnh đề ngôn ngữ có tính giả định. Đây là mức trí tuệ của người trưởng thành với sự trừu tượng hoá cao. Quá trình chuyển từ hai trình độ tư duy này thường xuất hiện hố ngăn cách, mà mọi học sinh buộc phải san lấp được. Đây là thách thức lớn của học sinh THCS. Thách thức này càng lớn đối với các em, vì cùng lúc phải chuyển từ tư duy mang nặng tính cảm xúc, cảm tính sang tư duy duy lí. Trên thực tế, rất nhiều học sinh gặp khó khăn trong quá trình khắc phục lỗ hổng này. Hậu quả là tạo ra cản trở trong việc học các môn đòi hỏi sự trừu tượng cao như toán, vật lí hay địa lí v.v.

- Khó khăn trong giải toả áp lực xã hội đối với thành tích học tập của học sinh và sự ngộ nhận về khả năng của các em

Nếu những khó khăn nêu trên thuộc về chính bản thân hoạt động học tập của học sinh thì khó khăn này thuộc về yếu tố xã hội và tâm lí cá nhân nằm ngoài hoạt động học tập. Ở đây có hai khía cạnh:

+ Sự ngộ nhận của nhiều học sinh dẫn đến thất vọng về khả năng của mình trong học tập.

Trong các giai đoạn trước, việc học chưa được đặt ra như nhiệm vụ có tính bắt buộc và yêu cầu cao. Hơn nữa, cá em luôn sống trong môi trường quan hệ, mà ở đó có sự động viên, khen thưởng, khuyến khích quá mức so với tiềm năng vốn có của mình.

Hệ quả là không ít học sinh ngộ nhận về tiềm năng, khả năng thực tế mà mình có. Khi chuyển sang thực hiện nhiệm vụ học tập nghiêm túc với yêu cầu cao theo đúng nghĩa là hoạt động học tập, những học sinh này không thích ứng được. Trong trường hợp như vậy, những học sinh được hỗ trợ tích cực từ phía gia đình và thầy cô giáo, các em ý thức được bản thân và nỗ lực phấn đấu, thì có thể vượt qua được nhận thức chưa đúng về bản thân, mang lại sự tiến bộ đáng khích lệ. Tuy nhiên cũng không ít học sinh không nhận ra như vậy, các em đổ lỗi cho khách quan như việc giảng dạy của giáo viên, do môn học hay vì lí do nào khác. Đây chính là nguyên nhân tâm lí dẫn đến nguy cơ chán học, bỏ học cũng như không hứng thú với các hoạt động của nhà trường của không ít học sinh.

+ Sự kì vọng quá mức của gia đình, nhà trường đối với học sinh và việc học của các em, tạo áp lực lớn vượt hạn.

Trong bối cảnh xã hội mà căn bệnh hình thức và bệnh thành tích trở thành nặng nề và phổ biến, thì sự kì vọng quá mức của gia đình, cha/ mẹ và của nhà trường vào học sinh, vào khả năng của các em và vào tính vạm vỡ của nhà trường là hiện tượng phổ biến. Tiếc rằng điều này hoàn toàn không có lợi cho sự phát triển trong hiện tại và trong cả tương lai của trẻ em. Thậm chí là căn nguyên của những chấn thương tâm lí trầm trọng ở học sinh hoặc là nguyên nhân của những sai lệch xã hội của những hành vi của học sinh nói chung, trong đó lứa tuổi THCS là điển hình.

Trên đây là những khó khăn tâm lí phổ biến trong học tập của học sinh THCS. Điều đáng lưu ý là những khó khăn trên không tồn tại và tác động riêng rẽ đến học tập của học sinh và không chỉ dừng lại ở hoạt động này. Trong thực tiễn, chúng kết hợp với nhau, là nguyên nhân của nhau và cùng tác động đến hoạt động học tập của học sinh. Đến lượt nó, các hoạt động của học sinh là căn nguyên tạo ra các khó khăn tâm lí khác, gây ra "hiệu ứng Domino" trong sự phát triển của trẻ em các lứa tuổi học sinh. Vì vậy, trong thực tiễn, gia đình, nhà trường, xã hội tổ chức tốt hoạt động học tập của học sinh sẽ là một liệu pháp cơ bản trong sự hỗ trợ các em phát triển.

-Khó khăn tâm lí trong quan hệ với cha/ mẹ, anh chị em và với giáo viên, bạn bè

Lĩnh vực quan hệ xã hội của học sinh THCS cũng gặp nhiều khó khăn tâm lí như lĩnh vực học tập, thậm chí còn phức tạp hơn nhiều do tính phức tạp của hoạt động này và do sự cải tổ lại chúng của các em.

+Khó khăn tâm lí trong quan hệ gia đình, cha/ mẹ

Nếu ở giai đoạn trước tuổi học, gia đình là tổ ấm, là môi trường xã hội có tính

quyết định và an toàn của trẻ, sang tuổi tiểu học, sự thay đổi môi trường từ gia đình sang nhà trường và tác nhân cha/ mẹ có sự chia sẻ sang giáo viên, nhưng bản chất của các mối quan hệ không thay đổi nhiều và xu hướng quan hệ của trẻ với các đối tượng của trẻ gần như không thay đổi về mục tiêu và giá trị, nhưng bước sang tuổi THCS, có sự cải tổ rõ ràng về mục tiêu và giá trị quan hệ giữa gia đình- nhà trường và bạn bè, do sự xuất hiện và phát triển nhanh nhu cầu giao tiếp với bạn ngang hàng. Sự chuyển đổi này trong quan hệ giữa trẻ em tuổi THCS với gia đình là căn nguyên dẫn đến khó khăn tâm lí trong quan hệ giữa cha/ mẹ với con tuổi thiếu niên.

+ *Khó khăn do mâu thuẫn nảy sinh giữa cha/mẹ với con trong các lĩnh vực hoạt động của con.* Trong nhiều gia đình, cha/mẹ hiểu rõ đặc điểm phát triển của con, đồng cảm với con trong học tập, tu dưỡng và quan hệ, đồng hành cùng con thì mâu thuẫn giữa cha/ mẹ với con không những không xuất hiện mà còn là tác nhân trợ giúp con tháo gỡ các khó khăn khác. Tuy nhiên, không ít bậc cha/ mẹ không được như vậy. Việc thiếu hiểu biết về đặc điểm tâm - sinh lí của con tuổi dậy thì, thiếu hiểu biết về xu thế phát triển của con và những khó khăn con đang trải qua, thiếu đồng cảm và đồng hành cùng con sẽ xuất hiện mâu thuẫn, xung đột với con, dẫn đến tạo ra áp lực lớn đối với con, dẫn đến trạng thái tâm lí căng thẳng của con; tạo ra những hiểu lầm không nên có giữa cha/ mẹ với con; con xa lánh cha/ mẹ, ngại tiếp xúc và khép kín tâm sự (trong lúc rất cần chia sẻ). Đây là hiện tượng khá phổ biến ở những gia đình cha/ mẹ thiếu hiểu biết và đồng cảm với con. Các kết quả nghiên cứu cho thấy, mâu thuẫn căng thẳng và xung đột giữa cha/ mẹ với con tuổi học sinh THCS xảy ra nhiều ở lĩnh vực quan hệ bạn bè của con, ở hành vi sinh hoạt hàng ngày, tiếp đến trong hoạt động học tập và cuối cùng là trong hoạt động tu dưỡng của con

+ *Khó khăn trong giao tiếp với giáo viên*

Giao tiếp giữa học sinh THCS với giáo viên là thử thách thực sự đối với cả giáo viên và học sinh, đồng thời là lĩnh vực học sinh và giáo viên gặp nhiều khó khăn tâm lí. Biểu hiện qua tâm lí ngại tiếp xúc, tâm sự, chia sẻ với giáo viên của nhiều học sinh (trong khi đó nhu cầu được chia sẻ, tư vấn của các em rất lớn); qua các hành vi phản ứng của học sinh được coi "gai góc, thô lỗ, ngang bướng", gây ức chế, khó chịu cho không ít giáo viên, như "cãi lại", "soi mói", "bình luận", "hành vi hỗn hào, hư, không nghe lời" v.v. Ngược lại, trước những ngôn từ và hành vi của học sinh được coi như vậy, nhiều giáo viên thể hiện thái độ thiếu thiện cảm, thiếu tôn trọng các em v.v.

Khó khăn tâm lí trong giao tiếp của học sinh thường diễn ra trong hoạt động

học tập; trong các hoạt động tập thể và trong ứng xử hàng ngày giữa giáo viên với học sinh. Nguyên nhân chính về phía giáo viên có thể là do chưa thực sự thấu hiểu, thấu cảm và đồng cảm với những đặc trưng, sự biến đổi mang tính cải tổ trong các cấu trúc tâm - sinh lí của học sinh tuổi dậy thì; thấu hiểu hạn chế và khó khăn khách quan của học sinh trong hoạt động học tập, tu dưỡng và phát triển. Nhiều giáo viên chưa phân biệt rõ nguyên nhân của những ngôn từ và hành vi ứng xử của học sinh đâu là do đặc điểm có tính đặc trưng của lứa tuổi và đâu là do đặc điểm có tính cá nhân được hình thành trong cuộc sống. Về phía học sinh, nhiều em chưa được trang bị hiểu biết về đặc điểm tâm - sinh lí của chính lứa tuổi các em (tại sao mình lại có những suy nghĩ, ngôn từ và hành vi như vậy) và kĩ năng cần thiết để khắc phục những tác động tiêu cực do đặc điểm lứa tuổi gây ra. Nhiều học sinh chưa hiểu ở mức độ cần thiết tính phức tạp và khó khăn trong hoạt động nghề nghiệp của người giáo viên, yêu cầu và áp lực tâm lí đến hành vi của giáo viên trong quan hệ và ứng xử với học sinh và phụ huynh. Nhiều học sinh không có tâm thế đồng cảm với thầy/cô giáo. Mặt khác, trong giao tiếp và ứng xử của học sinh tuổi THCS với giáo viên nói riêng, người lớn nói chung, các em có xu hướng cường điệu hoá các ngôn từ, hành vi của người lớn, của cô giáo, nhưng lại coi nhẹ ngôn từ, hành vi của mình.

+ Khó khăn trong giao tiếp với bạn ngang hàng

Nhu cầu hướng quan hệ ra bên ngoài, hướng đến bạn ngang hàng là đặc trưng nổi bật trong định hướng quan hệ xã hội của trẻ em tuổi THCS. Đây là điểm khác biệt lớn giữa trẻ THCS với các lứa tuổi trước đó. Về cơ bản, kết giao với bạn ngang hàng của trẻ THCS là một thành tựu tâm lí của các em và là cơ sở quan trọng để hình thành và phát triển nhân cách các em. Tuy vậy, trong quan hệ với bạn ngang hàng, trẻ em THCS cũng gặp không ít khó khăn tâm lí:

- Tiêu chí kết bạn là vấn đề khó khăn nhất của học sinh THCS, nhất là những năm đầu cấp. Nhiều em chọn bạn theo các tiêu chí hình thức, dựa trên những biểu hiện cảm tính, không ổn định. Kết quả là tình bạn thường xuyên bị xáo trộn, gây thất vọng, lo lắng, thậm chí bị quan về tình bạn.

- Quan niệm cực đoan, phiến diện về tình bạn, dẫn đến hành vi cực đoan, thậm chí tiêu cực trong quan hệ với bạn. Do xuất hiện và phát triển một số cấu trúc tâm lí mới như nhu cầu giao tiếp với bạn, tự ý thức, tự khẳng định bản thân, hình mẫu lí tưởng v.v, nên trong quan hệ với bạn, học sinh THCS thường lí tưởng hoá các phẩm chất của tình bạn, dẫn đến cực đoan. Nhiều em thiếu hiểu biết về quan hệ tình bạn,

không phân biệt được giúp bạn một cách trong sáng, phù hợp với chuẩn mực đạo đức với a dua hay bao che cho bạn, dẫn đến vi phạm các tiêu chuẩn đạo đức học sinh.

- Trong giao tiếp với bạn, trẻ em THCS thường cường điệu hoá mối quan hệ bạn bè, nên xuất hiện mâu thuẫn với cha/ mẹ và thầy/ cô giáo về kết bạn, về tình bạn v.v, dẫn đến một mặt trẻ em luôn luôn bị "bận tâm", lo lắng, hoài nghi suy nghĩ, tình cảm, hành động của mình với bạn và những điều người lớn trao đổi. Trong nhiều trường hợp các em không đủ hiểu biết, kinh nghiệm cũng như khả năng kiểm soát cảm xúc của mình, dẫn đến các hành vi quá khích như phản ứng tiêu cực đối với người lớn khi nhận xét, phê phán về bạn và quan hệ với bạn.

- Trong quan hệ bạn tuổi THCS hình thành các nhóm bạn theo các tiêu chí riêng, dẫn đến hình thành các nhóm tự phát. Nếu sự khác biệt giữa các nhóm quá lớn, sẽ dẫn đến mất đoàn kết trong tập thể, xuất hiện các biểu hiện về sự phân biệt về nhận thức, thái độ và hành xử giữa các học sinh. Thậm chí nhiều em bị lôi cuốn vào những nhóm không lành mạnh, bởi bị lôi cuốn, khống chế bởi số học sinh chưa ngoan. Những nhóm trẻ tự phát nhưng có hành vi lệch lạc xã hội trong tuổi THCS có tác hại không nhỏ trong đời sống tâm lý học sinh.

**Khó khăn trong sự phát triển bản thân*

Trong sự phát triển bản thân của học sinh THCS, các em gặp khá nhiều khó khăn cần có sự trợ giúp của người lớn.

+ Khó khăn trong việc xây dựng hình ảnh bản thân

Đối với học sinh THCS, hình ảnh bản thân là yếu tố quan trọng hơn so với tuổi tiểu học và việc xây dựng hình ảnh bản thân cũng khó khăn và phức tạp hơn. Các em quan tâm và lo lắng đến hình ảnh thân thể, đến những biến đổi nhanh chóng và thất thường của cơ thể do yếu tố dậy thì tạo ra. Nhiều em bị sốc, căng thẳng, ám ảnh về những hiện tượng đó, do thiếu hiểu biết và chưa được chuẩn bị các kỹ năng cần thiết. Nhiều em lo sợ hình ảnh bản thân "bị ảnh hưởng, bị xấu" trong mắt người khác, trong mắt bạn bè vì béo, thấp hoặc do cơ thể không cân đối, bị tác động bởi các tác dụng phụ của dậy thì v.v, nên đã có những suy nghĩ và hành vi không phù hợp: quá lo âu, bi quan, căng thẳng; nhịn ăn, nghỉ học v.v. Nhiều em do quá quan tâm, nhấn mạnh đến hình ảnh bản thân đã sử dụng các hành vi cực đoan, thậm chí có hại để gây ấn tượng trong mắt người khác như có hành vi "iêng hùng", chống đối giáo viên, người lớn, quậy phá, hút thuốc, uống rượu v.v.

+ Khó khăn trong hình thành người mẫu lí tưởng

Lương tâm và lí tưởng là hai mặt của động lực của nhân cách. Ở tuổi tiểu học, hình mẫu lí tưởng của trẻ em thường là những con người cụ thể, gần gũi và thân thiết như cha/ mẹ, thầy/ cô giáo. Cuối tiểu học và sang tuổi THCS, hình mẫu người lí tưởng đã có tính khái quát hơn và rõ ràng hơn về những phẩm chất nhân cách mà các em ngưỡng mộ. Quá trình xây dựng các hình tượng về những "phẩm chất nhân cách lí tưởng" của học sinh đều trải qua sự tìm kiếm, trăn trở, "cân lên đặt xuống", vật lộn. Câu hỏi "mình là ai?" luôn thường trực trong suy nghĩ và hành động của học sinh cả THCS và THPT. Đây thực sự là quá trình rất tích cực, khó khăn và nhạy cảm đối với học sinh.

+ Khó khăn trong phát triển khả năng tự khẳng định bản thân

Đặc trưng phát triển ý thức của học sinh Tiểu học là ý thức và tự ý thức về bản thân, dựa trên chuẩn xã hội và đánh giá ngoài. Chuyển lên lứa tuổi THCS, học sinh hình thành và phát triển khả năng tự khẳng định bản thân qua nhận thức, thái độ, hành động của các em trong hoạt động, trong sinh hoạt và trong quan hệ xã hội. Tự khẳng định là cấu trúc tâm lí đặc trưng tuổi THCS. Trong hình thành và phát triển cấu trúc tự khẳng định, học sinh THCS gặp những khó khăn tâm lí sau:

Hạn chế, thiếu hụt và ngộ nhận trong nhận thức, hiểu biết về tự khẳng định với bướng bỉnh, bảo thủ, cố chấp v.v. Do thiếu hiểu biết bản chất của tự khẳng định, kết hợp với xu thế hướng ra bên ngoài trong ứng xử, nhiều học sinh đã đồng nhất tự khẳng định với tự mình, do mình, được biểu hiện qua các suy nghĩ và hành động có tính cực đoan: tự mình làm mọi việc, không muốn và không cần sự hỗ trợ của người lớn; không muốn người lớn can thiệp vào mọi hoạt động và sinh hoạt của mình; có các hành vi phản ứng lại người lớn; tính phê phán, chống đối, làm khác đối với các tác động của người lớn v.v. Trong khi đó, trên thực tế, trẻ em chưa đủ kinh nghiệm và trải nghiệm để nhận ra hậu quả của những cực đoan đó. Hậu quả là nhiều em gặp khó khăn trong hoạt động học tập, tu dưỡng, quan hệ và sinh hoạt do không sẵn sàng tiếp nhận sự quan tâm, trợ giúp của người lớn.

+ Khó khăn trong việc tự đánh giá bản thân

Tự đánh giá bản thân là một thành tố, một biểu hiện của tự khẳng định và là một thành tựu trong sự phát triển tâm lí học sinh THCS. Tuy nhiên, quá trình hình thành khả năng tự đánh giá bản thân của các em cũng gặp nhiều khó khăn. Trong các lĩnh vực đánh giá có chuẩn bên ngoài khách quan như đánh giá khả năng, thái độ và

kết quả học tập, các em có thuận lợi. Nhưng tự đánh giá về các phẩm chất nhân cách, thái độ đối với người khác, với xã hội hay tự đánh giá khả năng của mình trong các lĩnh vực khác, nhiều học sinh THCS gặp khó khăn, do có sự mâu thuẫn và giữa xu hướng tự khẳng định cao của các em với đánh giá bên ngoài và do sự "phản ứng" mang tính tự nhiên của các em khi tiếp nhận sự nhận xét, đánh giá của người khác.

phẩm chất, năng lực cá nhân

+ Suy sụp, lo âu, bi quan, tự ti về bản thân do thất bại trong trải nghiệm hoặc thiếu hụt các kỹ năng khẳng định bản thân.

Ý thức về tự khẳng định bản thân và niềm tin về khả năng của bản thân của học sinh THCS khi được hình thành được "va đập" ngay với thực tiễn hoạt động, sản phẩm và đánh giá của người khác, nhất là của cha/mẹ, giáo viên và bạn bè. Trong các trải nghiệm thực tế đó, nhiều học sinh đã thể nghiệm được ý thức, niềm tin và khả năng thực tế của mình, từ đó tạo ra sự tự tin và bản lĩnh. Tuy nhiên, không ít học sinh không đủ kinh nghiệm sống, không đánh giá đúng bản thân, hệ quả trải nghiệm sự thất bại, từ đó dẫn đến bi quan, tự ti về khả năng của mình. Nếu không được trợ giúp, giải tỏa sự lo âu, sẽ suy sụp, mất niềm tin vào bản thân trong cuộc sống.

- Khó khăn trong việc kiểm soát các hành vi không mong đợi

So với các lứa tuổi khác trong suốt cuộc đời cá nhân, tuổi học sinh THCS có nguy cơ xuất hiện nhiều nhất hành vi không mong đợi. Biểu hiện của những hành vi không mong đợi rất đa dạng, từ những phát ngôn thiếu suy nghĩ, đến các hành vi phá phách, bạo lực, chống đối lại cha/ mẹ, thầy cô giáo, bỏ tiết, bỏ học v.v.

Trong thực tiễn, cần phân biệt những hành vi không mong đợi của học sinh thành hai loại: loại hành vi cố ý do động cơ không lành mạnh, động cơ làm hại người khác hoặc trả thù hoặc do được giáo dục trở thành thói quen và loại thứ hai: hành vi không cố ý do khả năng kiểm soát kém. Những hành vi này có nguyên nhân từ sự biến động mạnh của các yếu tố sinh lý thần kinh (sự cải tổ lại yếu tố giải phẫu cơ thể, hiện tượng dậy thì, sự linh hoạt, hưng phấn mạnh của hệ thần kinh, thay đổi các hoocmon v.v); do vị thế xã hội không ổn định; do xu hướng vươn lên làm người lớn và sự phát triển ở chu kỳ cao của tính tự khẳng định, kết hợp với khả năng kiểm soát cảm xúc chưa cao, xu thế kịch hoá. Ngoài ra còn phải kể đến do áp lực tác động từ phía cha/mẹ, nhà trường và các yếu tố xã hội khác. Những yếu tố trên tương tác với nhau tạo ra môi trường dễ nảy sinh các hành vi không mong đợi ở nhiều học sinh THCS trên mọi lĩnh vực: học tập, tu dưỡng, quan hệ xã hội và sinh hoạt hàng ngày.

**Khó khăn trong nhận thức, ý thức và quan hệ, ứng xử về giới*

Dưới góc độ sinh lý giới, hầu hết học sinh THCS đối mặt với những khó khăn tâm lý ở mức cao, rất cần được hỗ trợ từ người lớn và các nhà chuyên môn:

- *Tâm lý lo lắng về những thay đổi giải phẫu - sinh lý cơ thể trong thời gian dậy thì.* Tất cả trẻ em trai và gái đều trải qua giai đoạn dậy thì. Tuy nhiên, không phải em nào cũng nhận ra một cách chủ động, bình tĩnh sự thay đổi của cơ thể và có kỹ năng xử lý phù hợp để tạo ra sự cân bằng tâm lý. Rất nhiều học sinh thiếu hiểu biết và kỹ năng cần thiết về vấn đề này, cần được hỗ trợ của nhà chuyên môn.

- *Sự xuất hiện và phát triển nhu cầu tính dục ở học sinh THCS là yếu tố khách quan, tất yếu và bình thường.* Tuy nhiên, việc ứng phó với hiện tượng này rất khác nhau ở học sinh. Nhưng dù theo cách nào đi nữa, mọi học sinh đều gặp khó khăn ở các mức độ khác nhau khi giải quyết vấn đề này. Những học sinh được trang bị kiến thức, kỹ năng và được giáo dục chu đáo về tính dục và về quan hệ nam - nữ sẽ chủ động hơn so với những em không được giáo dục chu đáo. Điều này càng trở lên khó khăn đối với các em trong bối cảnh phức tạp của xã hội hiện nay.

Một số em kể cả nam và nữ có nhu cầu tính dục, kết hợp với đặc điểm tâm lý tuổi dậy thì có thể dẫn đến các hành vi giới tính không phù hợp, như quan hệ tính dục sớm hoặc có hành vi lệch lạc giới tính (thủ dâm) hoặc có những trò chơi tính dục, do tác động của các phương tiện thông tin.

** Khó khăn trong quan hệ với bạn khác giới*

Giống các lĩnh vực khác, quan hệ với bạn khác giới của học sinh THCS cũng rất đa dạng, phức tạp và không ổn định, tiềm ẩn nhiều khả năng khác nhau, tác động đến chiều hướng phát triển của học sinh. Tùy mức độ giáo dục gia đình, nhà trường; tùy sự trưởng thành của ý thức cá nhân và khuynh hướng phát triển tính dục, kết hợp với nhận thức, ý thức về giới, trong học sinh hình thành nhiều nhóm có các kiểu quan hệ nam- nữ khác nhau, với mức độ khó khăn tâm lý khác nhau. Trong đó, những học sinh có khuynh hướng định kiến giới thường gặp khó khăn trong việc kết bạn, khó thân thiện với bạn khác giới. Ngược lại, những học sinh có khuynh hướng tính dục cao thường quan tâm quá mức tới vấn đề này, sớm có quan hệ nam- nữ theo khuynh hướng tính dục. Từ đó nảy sinh nhiều hiện tượng phức tạp, tiêu cực như " tình yêu tuổi học trò" kèm theo các hiện tượng ghen ghét, bạo lực có căn nguyên tính dục, bỏ học, đi bụi v.v.

Nhìn chung, vấn đề giới tính và quan hệ giới tính trong học sinh thực sự là một trong những mối bận tâm lớn của nhà trường nước ta hiện nay.

1.2.3.3. Khó khăn tâm lý của học Trung học phổ thông

a. Đặc điểm tâm lý lứa tuổi của học sinh trung học phổ thông

**Sự phát triển của tự ý thức:*

Sự tự ý thức là một cấu trúc tâm lý phức tạp bao gồm: Thứ nhất, ý thức về tính đồng nhất của mình; Thứ hai, ý thức về cái “tôi” của bản thân như là cơ sở tích cực hoạt động; Thứ ba, ý thức về những thuộc tính và phẩm chất tâm lý của mình; Thứ tư, một hệ thống xác định những ý kiến tự đánh giá về mặt đạo đức xã hội. Tất cả những yếu tố này liên quan với nhau về mặt chức năng và về mặt nguồn gốc. Nhưng chúng không được hình thành cùng một lúc.

Đối với học sinh THPT với khát vọng tự khẳng định vốn có của mình, các em đã tỏ ra rất quan tâm tới “cái tôi” của cá nhân và những thuộc tính của nó.

Tự ý thức về hình ảnh thân thể bản thân, học sinh THPT bắt đầu tri giác bộ mặt thể chất của mình, thân thể của mình theo một cách hoàn toàn mới. Hơn bất cứ lứa tuổi nào, các em tự đánh giá về hình ảnh cơ thể của bản thân và có sự tự đánh giá về những phẩm chất giới tính của mình một cách tỉ mỉ, nghiêm khắc.

Tự ý thức và tự đánh giá những phẩm chất của cá nhân, tự ý thức và tự đánh giá về những phẩm chất của mình, đặc biệt là những nét tâm lý - đạo đức phức tạp như tính dũng cảm, can đảm, hay tính nguyên tắc, đã bao hàm yếu tố của sự đánh giá qua cảm xúc và sự so sánh về mặt xã hội (chỉ có thể đánh giá trí tuệ hay sắc đẹp của mình bằng cách so sánh với ai đó). Các em khao khát muốn biết mình là người như thế nào? xứng đáng với cái gì? có năng lực gì?.

Ở lứa tuổi học sinh THPT, các em thường tự đánh giá bằng hai phương thức:

1) So sánh mức độ kì vọng của mình với kết quả đạt được, nhưng còn hạn chế vì kinh nghiệm sống của còn chưa nhiều nên sự kiểm tra như vậy còn gặp khó khăn. Nhiều hành vi phi logic, theo quan điểm của người lớn là sự càn quấy, sự ngang tàn nguy hiểm được giải thích chủ yếu không phải là do nguyện vọng muốn được nổi bật trước con mắt của người khác, được miễn phục, mà chủ yếu bằng chính nhu cầu tự kiểm tra tính quả quyết, tính can đảm của mình.

2) So sánh về mặt xã hội, các em đối chiếu ý kiến của những người xung quanh về bản thân mình, các em hết sức nhạy bén với ý kiến của những người xung quanh về bản thân mình.

Như vậy đối với lứa tuổi học sinh THPT, điều quan trọng trong tự ý thức của các em chính là những phẩm chất tạo cho mình uy tín và sự mến phục trong bạn bè cùng tuổi.

Đối với học sinh THPT, hình ảnh về “cái Tôi” bản thân có tính chất phức tạp và không cố định. Trong đó có cả “cái Tôi” hiện thực (tôi thấy mình lúc này là người thế nào), cả “cái Tôi” lí tưởng (tôi muốn trở thành người như thế nào xuất phát từ những nguyên tắc đạo đức của mình), cả “cái Tôi” huyền tưởng (tôi muốn trở thành người như thế nào nếu tất cả đều có thể được) và một loạt “cái Tôi” tưởng tượng khác nữa. Đôi khi học sinh THPT nhận thức bản thân bằng con đường tự quan sát, tự xem xét bản thân. Nói chung sự tự ý thức, tự đánh giá, sự chú ý khác thường đối với bản thân là điển hình đối với lứa tuổi đầu thanh niên, điều này khẳng định rằng, chính nhu cầu tự phân tích là một dấu hiệu cần thiết của một nhân cách phát triển và là tiền đề của sự tự giáo dục có mục đích.

Điều đáng chú ý là tự ý thức của học sinh THPT phụ thuộc nhiều vào điều kiện phát triển kinh tế – xã hội của đất nước. Khi chúng ta chuyển sang kinh tế thị trường và hội nhập quốc tế điều kiện sống về vật chất và tinh thần của người dân đã và đang được nâng cao. Điều này cũng làm thay đổi và tạo điều kiện tốt cho tự ý thức của học sinh THPT. Học sinh THPT là lớp người trẻ năng động, nhạy bén với cái mới nên tự ý thức về cái Tôi của mình trong quan hệ với bản thân và trong quan hệ với người khác được thể hiện ở chỗ các em luôn hướng tới các giá trị mới – các giá trị phù hợp với sự phát triển của đất nước và với thời đại.

**Phát triển lòng tự trọng, tự tin:*

Song song với sự phát triển của tự ý thức, tự đánh giá, tính tự trọng, tự tin ở lứa tuổi học sinh THPT cũng phát triển mạnh. Đây chính là một đặc điểm cực kì quan trọng của nhân cách mà phần nhiều được hình thành trong lứa tuổi đầu thanh xuân. Tự trọng là khả năng tự đánh giá có tính khái quát, thể hiện sự chấp nhận hay không chấp nhận bản thân với tư cách là một nhân cách. Biểu hiện cụ thể của nó là các em có thái độ tích cực đối với bản thân mình, tự hành động như một nhân cách đã phát triển v.v. Tính tự trọng cao không đồng nghĩa với tính tự kiêu hay sự thiếu thái độ phê phán. Tính tự trọng thấp có nghĩa là luôn luôn không hài lòng, xem thường mình, không tin ở sức mình.

Mức độ tự trọng vốn có ở một nhân cách nhất định khác với những ý kiến tự đánh giá riêng ở chỗ mức độ của tự trọng tương đối bền vững, mặc dù những

thành công hay thất bại kéo dài có thể nâng cao hay hạ thấp một cách tương ứng mức độ đó. Ở tuổi học sinh THPT, biểu tượng về nhân cách của mình được xem xét lại do sự phá huỷ hệ thống các giá trị trước đây và do sự tự ý thức được những phẩm chất riêng của mình theo một cách mới. Nhiều khi các em có thiên hướng đề ra những kì vọng cao, không thực tế, đánh giá quá cao những năng lực và địa vị của mình trong tập thể... Tính tự tin không có cơ sở này thường làm cho người lớn bức mình, gây ra những xung đột và thất vọng, chỉ bằng con đường thử nghiệm và sai lầm nhiều lần con người trẻ tuổi mới hiểu được mức độ những khả năng thực tế của mình. Song tính tự trọng thấp biến mức độ kì vọng xã hội của cá nhân trở thành không cao lắm, kích thích cá nhân đó lảng tránh mọi hoạt động trong đó có yếu tố cạnh tranh. Về mặt tâm lý, lòng tự trọng thấp mang tính tiêu cực. Nó làm cho biểu tượng của bản thân mình trở nên mâu thuẫn và không bền vững. Các em có sự tự trọng thấp thường cảm thấy khó khăn trong lúc giao tiếp và tìm cách che giấu người xung quanh bằng cách đưa ra bộ mặt giả dối, một mặt nạ nào đó. Tính tự trọng càng thấp thì khả năng họ đau khổ vì cô độc càng lớn.

Sự thay đổi về kinh tế - xã hội của đất nước hiện nay có ảnh hưởng lớn đến lòng tự trọng và sự tự tin của học sinh THPT. Nếu thế hệ học sinh cấp III của những thập kỷ 60, 70 của thế kỷ XX luôn có ý thức phấn đấu mình trở thành những người con ngoan của gia đình, vâng lời cha mẹ, ông bà thì thế hệ học sinh THPT hiện nay có nhu cầu độc lập cao hơn, tự tin cao hơn vào khả năng của mình, khẳng định cái Tôi của mình mạnh mẽ hơn trong các quan hệ xã hội.

**Sự phát triển của ý thức nghề nghiệp và sự chuẩn bị cho cuộc sống tương lai*

Khác với các lứa tuổi nhi đồng và thiếu niên, học sinh THPT là những người đang theo học lớp cuối của hệ thống giáo dục phổ thông. Vì vậy, ý thức về nghề nghiệp và sự chuẩn bị cho cuộc sống tương lai của các em là một nhu cầu cấp bách. Việc chọn nghề của học sinh THPT có liên quan trực tiếp đến toàn bộ kế hoạch và mục tiêu trong cuộc đời của họ, nên khác với thiếu niên, ý thức chọn nghề ở tuổi học sinh THPT có ý nghĩa trực tiếp, nghiêm túc và cấp bách. Ý thức nghề nghiệp và sự lựa chọn kế hoạch sống tương lai của học sinh THPT cũng bị chi phối bởi xu hướng của nền kinh tế, xã hội của từng thời kỳ và sự phát triển của đất nước. Nó không cố định, bất biến mà ngược lại rất năng động và phong phú.

Ý thức nghề nghiệp và sự lựa chọn nghề cho tương lai là sự thể hiện rõ nét định hướng giá trị nhân cách của học sinh THPT. Qua đây các em mong muốn mình sẽ trở

thành một con người như thế nào - giáo viên hay nhà nghiên cứu, kỹ sư hay bác sỹ...? mình sẽ hoạt động và cống hiến cho xã hội ở lĩnh vực nào? Sự phát triển kinh tế-xã hội của đất nước hiện nay tạo nhiều điều kiện cho học sinh THPT lựa chọn nghề nghiệp tương lai, đồng thời cũng đặt ra cho các em nhiều thách thức hơn trong vấn đề này.

**Tính tích cực xã hội và sự hình thành thế giới quan*

Đối với học sinh THPT, tính tích cực xã hội được hình thành khá sớm và được thể hiện rõ nét thông qua sự thay đổi vai trò và vị thế của các em trong gia đình và xã hội. Vị thế trong gia đình, trong xã hội của các em có những đặc điểm và sắc thái mới. Các em quan tâm nhiều hơn đến tình hình kinh tế, chính trị, xã hội trên thế giới và trong nước, các em có sự đánh giá, trao đổi với nhau và tỏ thái độ về những vấn đề này, sẵn sàng tham gia những hoạt động xã hội phù hợp với nhu cầu, hứng thú, năng lực của mình, thích tham gia vào những công việc lớn lao, khó khăn, nguy hiểm mà không thích tham gia làm những việc các em cho là nhỏ nòi, đời thường. Do đó, dẫn đến những mâu thuẫn giữa sự tự đánh giá của thanh niên và khả năng hiện thực của họ và dẫn đến tình trạng nếu các em bị thất bại ở một công việc nào đó sẽ dẫn đến sự tự ti, khép mình của các em trong tất cả các hoạt động.

Tính tích cực xã hội của học sinh THPT được phát triển mạnh do các em đã nhận thấy ngoài lợi ích thực tế của nó, các em còn nhìn thấy đó là phương tiện quan trọng để các em tự khẳng định bản thân.

Học sinh THPT đã có một quá trình tích lũy nhất định một hệ thống tri thức về khoa học tự nhiên và khoa học xã hội, kỹ năng, lối sống và hành vi... Cho nên, các em có thể đánh giá và có cách nhìn nhận riêng về thế giới, về con người và về bản thân. Chính quá trình này đã giúp các em sớm lý giải được những hiện tượng trong cuộc sống, cũng như bản thân mình. Tuy nhiên thế giới quan này của các em chưa đạt được mức sâu sắc và bền vững.

Ngày nay, hoạt động học tập và xã hội tạo cho các em nhiều điều kiện để tham gia các hoạt động thực tiễn. Ngoài các hoạt động khá phong phú trong nhà trường (học tập, văn hoá thể thao...), các em còn tham gia các hoạt động phong trào do Đoàn thanh niên, các tổ chức phi chính phủ, quốc tế, nhân đạo, doanh nghiệp... tổ chức. Qua đây hình thành tính tích cực xã hội, thế giới quan của các em.

**Tính tự lập, nhu cầu giao tiếp và đời sống tình cảm :*

Khát vọng tự lập của các em dựa trên cảm giác về sự trưởng thành của mình. Học sinh THPT có khát vọng được sống tự lập và xây dựng lại những quan hệ với cha

mẹ trên cơ sở bình đẳng. Trước hết các em đạt được sự tự lập về hành vi trong phạm vi nghỉ ngơi, giải trí (trong những giới hạn nhất định); tự lập về tình cảm (nhu cầu và quyền có những quan hệ gắn bó riêng, được lựa chọn không phụ thuộc vào cha mẹ); tự lập về đạo đức, giá trị (nhu cầu và quyền có những quan hệ gắn bó riêng và thực sự có những quan điểm như vậy). Trong lĩnh vực các thái độ đạo đức và các định hướng giá trị học sinh trung học phổ thông thường bảo vệ quyền tự lập của mình [47]. Đôi khi những quan điểm cực đoan cố ý đưa ra chỉ để củng cố kỳ vọng muốn có tính độc đáo riêng. Tính tự lập của các em lứa tuổi này còn được gọi là nhu cầu độc lập. Trong thực tế ảnh hưởng của cha mẹ ở đây vẫn là ảnh hưởng chiếm ưu thế. Bởi vì, các em chưa đủ kinh nghiệm và vốn sống để hành động theo mong muốn và ý thích riêng của mình. Có một điểm đáng chú ý là trong điều kiện sống mà tinh thần dân chủ ngày càng cao từ trong gia đình đến xã hội như hiện nay và sự hội nhập quốc tế ngày càng lớn thì tính tự lập, nhu cầu độc lập của học sinh THPT ngày càng lớn.

Giao tiếp của học sinh THPT trong tập thể và các nhóm bạn: theo các nhà tâm lý học, lứa tuổi học sinh THPT là lứa tuổi có “tính tập thể” nhất. Điều quan trọng đối với các em lúc này là trở thành người được các bạn cùng tuổi yêu thích, cảm thấy mình là người cần cho lớp học, cho nhóm, có vị thế và uy tín nhất định trong nhóm. Việc mở rộng phạm vi giao tiếp và việc phức tạp hoá hoạt động sống của học sinh đã dẫn tới số lượng các nhóm và tập thể mà các em tham gia vào. Qua các nhóm này các em so sánh định hướng giá trị và những kiến thức tự đánh giá của mình với nhóm. Các nhóm mà các em tham gia là: 1) Những tập thể học sinh có tổ chức (lớp học, tổ chức Đoàn thanh niên); 2) Những tập thể có tổ chức nhưng ngoài nhà trường (các hội, các câu lạc bộ thể thao văn hoá, văn nghệ...); 3) Những nhóm không chính thức được tự phát hình thành trong quá trình giao tiếp liên nhân cách. Chính trong quá trình tham gia vào nhiều nhóm khác nhau, học sinh THPT được đóng nhiều vai khác nhau và thường không tránh khỏi những xung đột nhất định về các vai của mình. Bên cạnh ý nghĩa ngày càng tăng của cuộc sống trong tập thể, trong nhóm, học sinh THPT có nhu cầu tình bạn thân thiết riêng và nó cũng được phát triển một cách rõ nét. Nhu cầu tìm những người bạn thân thiết đối với học sinh THPT là một nhu cầu cấp thiết, tình bạn của các em bền vững hơn nhiều và sâu sắc hơn so với lứa tuổi trước.

Đời sống xúc cảm, tình cảm của học sinh THPT rất phong phú, đa dạng. Điều này được qui định bởi những mối quan hệ giao tiếp của các em ngày càng mở rộng về phạm vi, phát triển mạnh về mặt số lượng và chất lượng. Trong đó, nổi bật nhất là mức

độ ngày càng bình đẳng, độc lập trong sự giao tiếp với người lớn và bạn bè cùng độ tuổi. Tình bạn của các em có cơ sở, có lý trí và bền vững hơn tuổi thiếu niên, những tình cảm bạn bè cùng độ tuổi, bạn thân thiết, bạn trong nhóm không chính thức và đặc biệt phát triển mạnh nhu cầu có bạn khác giới. Tình bạn của các em bền vững và có thể kéo dài suốt cuộc đời.

Tuổi học sinh THPT cũng bắt đầu bộc lộ rõ những tình cảm đạo đức như: khâm phục, kính trọng những con người dũng cảm, kiên cường, coi trọng những giá trị đạo đức, cũng như lương tâm. Các em có nguyện vọng được cống hiến sức trẻ của mình cho gia đình và xã hội, những tình cảm cao đẹp khác về trí tuệ, thẩm mỹ cũng được hình thành một cách khá sâu sắc. Ở lứa tuổi này bắt đầu xuất hiện một loại tình cảm mới đó là tình yêu nam nữ, xuất hiện những mối tình đầu lãng mạn. Những biểu hiện của loại tình cảm này nhìn chung rất phức tạp, không đồng đều.

b. Những khó khăn tâm lý tâm lý lứa tuổi học sinh trung học phổ thông

**** Khó khăn tâm lý trong quá trình học tập, rèn luyện***

Trong lĩnh vực học tập, học sinh THPT thường đối mặt với những khó khăn sau:

-Nội dung học tập vừa có tính lý luận cao, trừu tượng, vừa phân hoá mạnh theo định hướng phục vụ cho việc học tập nghề nghiệp trong giai đoạn tiếp theo. Vì vậy, đòi hỏi sự nỗ lực trí tuệ và ý chí rất cao ở học sinh, nhất là những năm cuối cấp THPT. Đối với những học sinh gặp khó khăn, hạn chế ở cấp THCS thì khó khăn và áp lực học tập còn lớn hơn nữa.

-Sự phân hoá nội dung học tập theo hướng hướng nghiệp đã đặt học sinh THPT vào tình huống phân hoá về hứng thú học tập và xác định động cơ học tập. Nhiều học sinh phải đối mặt với sự lựa chọn môn học phù hợp. Với những em không được chuẩn bị tốt từ THCS, thì việc xác định học môn học nào và học như thế nào thực sự là một khó khăn.

****Khó khăn trong định hướng và chọn nghề, chọn trường học nghề***

Trong định hướng nghề và chọn nghề, học sinh THPT thường gặp những khó khăn tâm lý sau:

-Nhiều học sinh chưa có tâm thế, chưa có nhận thức, ý thức về tầm quan trọng của việc chọn nghề, chọn trường học nghề sau khi tốt nghiệp THPT và lựa chọn những môn học phù hợp với việc chọn nghề. Nhiều học sinh chưa ý thức rõ ràng về tương lai của mình sau khi tốt nghiệp phổ thông. Nhiều em chưa Nhiều em còn lúng túng, loay hoay trong việc định hướng nghề và chọn nghề, chọn trường học nghề sau khi tốt

nghiệp. Đây là hạn chế của không ít học sinh THPT hiện nay. Mặc dù định hướng nghề và chọn nghề, chọn trường học nghề là công việc hệ trọng, thậm chí quyết định cuộc đời của mỗi cá nhân. Trong suốt thời gian học THCS và THPT, nhiều học sinh không ý thức và cũng không có tâm thế gắn việc học các môn văn hoá nhằm phục vụ cho việc định hướng tới nghề nghiệp trong tương lai.

-Hiểu biết về nghề và hệ thống nghề của nước ta và của địa phương của nhiều học sinh còn mơ hồ, chưa sâu sắc và cụ thể. Trong ki đó, đây là yêu cầu đầu tiên và quan trọng nhất trong việc hướng nghiệp và chọn nghề của học sinh THPT. Trong bối cảnh sự phát triển nhanh chóng của nền sản xuất, dựa trên sự tiến bộ không ngừng của khoa học công nghệ, đặc biệt CNTT, thì khái niệm nghề trở lên linh hoạt hơn nhiều so với trước đây, điều này càng là thách thức đối với học sinh và đối với cả giáo viên trong việc tìm hiểu nghề trong nền kinh tế của đất nước và của địa phương

- Hiểu biết và kĩ năng đánh giá xu hướng, năng lực và tính cách của bản thân liên quan đến hoạt động nghề trong tương lai. Mặc dù ở tuổi THPT hầu hết thanh niên đã phát triển năng lực ý thức và đánh giá bản thân dựa vào năng lực phân tích hoạt động và kết quả hoạt động của mình, nhưng không ít em còn lúng túng trong việc xác định những phẩm chất, năng lực của mình phù hợp với nghề nào để có thể chọn nghề cho đúng và chọn trường cho phù hợp.

- Nhiều em chưa phân biệt được yêu cầu và sự khác biệt giữa chọn nghề và chọn trường học nghề, chưa xác định được việc chọn nghề phù hợp với xu hướng, phẩm chất và năng lực cá nhân là điều quan trọng, còn việc chọn trường cần lưu ý đến những điều kiện, hoàn cảnh cụ thể để đảm bảo tính khả thi trong thời điểm hiện tại.

Nhìn chung, tìm hiểu, định hướng nghề và chọn nghề, chọn trường học nghề là công việc rất quan trọng đối với học sinh THPT, nhưng đây cũng là lĩnh vực nhiều học sinh gặp khó khăn tâm lí, rất cần có sự tuyên truyền, giáo dục và tư vấn, hỗ trợ cho các em ngay từ những năm cuối cấp THCS và trong suốt thời gian học THPT.

**Khó khăn trong hình thành lí tưởng sống và xây dựng kế hoạch đường đời:*

+ Khó khăn trong hình thành hình ảnh bản thân trong mắt người khác

Đối với tuổi THCS, việc xây dựng hình ảnh bản thân chủ yếu do cảm xúc, tình cảm và hướng đến cả thầy/ cô giáo và bạn bè. Nhưng đến THPT, hình ảnh bản thân trong mắt người khác thực sự trở thành đặc trưng của lứa tuổi và được xây dựng không chỉ bằng cảm xúc mà bằng cả ý thức rõ ràng; không chỉ là hình ảnh về thân thể, mà bằng cả những hành vi chứng tỏ phẩm chất và năng lực tâm lí vượt trội; hướng đến

không chỉ giáo viên, mà chủ yếu là bạn và các quan hệ xã hội khác. Vì vậy, trong hình thành hình ảnh bản thân trong mắt người khác, học sinh THPT thường xuất hiện nhiều khó khăn tâm lý như các suy nghĩ và hành động cực đoan để đạt được mục tiêu chứng tỏ với người khác: dành nhiều thời gian suy nghĩ về bản thân; tập luyện quá mức, nhiều hành động cực đoan; sự thất vọng về bản thân khi thất bại hoặc bị đánh giá thấp v.v

+ *Khó khăn trong hành trình hình thành lí tưởng sống*

Đối với học sinh lứa tuổi THPT, nhất là những năm cuối cấp, năng lực ý thức, tự ý thức, tự đánh giá và tự khẳng định đã phát triển và tương đối ổn định. Tuy vậy, so với các lứa tuổi trước đó, vấn đề lí tưởng sống và kế hoạch đường đời lại trở thành quan trọng và là khó khăn đối với tuổi thanh niên

Ngay từ ở bậc THCS, học sinh đã luôn trăn trở với câu hỏi thường trực trong đầu "ta là ai? ta sẽ là ai?". Câu hỏi này được sáng sủa và đầy đủ khi các em kết thúc bậc THPT. Để xác định được ta sẽ là ai và sẽ phải làm gì để trở thành người như vậy, thanh niên THPT phải trải qua một quá trình dài trăn trở, với muôn vàn tự vấn, nên không nên, như thế này, như thế khác. Để từ đó hình thành mô mẫu hình con người không chỉ có năng lực cao mà còn có sự hy sinh, cống hiến với bầu nhiệt huyết của tuổi trẻ. Việc lựa chọn và xây dựng cho mình một hình mẫu "con người lí tưởng" thực sự là gian nan, vất vả, thu hút tâm lực của thanh niên mới lớn. Đây chính là quá trình thử nghiệm, trải nghiệm liên tục của các em, thông qua hoạt động học tập và các hoạt động khác, nhất là các hoạt động tập thể, chính trị- xã hội, hoạt động thiện nguyện.

Một khó khăn khác đối với nhiều học sinh THPT trong hành trình hình thành lí tưởng sống là sự *hẫng hụt, thất vọng* và *"vỡ mộng"* của không ít thanh niên học sinh khi có sự "va đập" giữa những kì vọng trong nhận thức, ý thức về một viễn cảnh tốt đẹp, cao cả với những tiêu cực hoặc không như kì vọng, xảy ra trong hiện thực của đời sống xã hội xung quanh. Từ đó các em có những phản ứng theo chiều hướng tiêu cực đối với bản thân, người khác và xã hội. trong những trường hợp như vậy, rất cần sự phân tích, tư vấn để các em mở rộng nhận thức, xây dựng niềm tin.

**Khó khăn trong xác định kế hoạch đường đời:*

Kế hoạch đường đời là một bức tranh viễn cảnh tự hoạ về cuộc sống tương lai, bao gồm cả nghề nghiệp, sự nghiệp, công danh, địa vị xã hội v.v. Kế hoạch đường đời của cá nhân được hình thành từ tuổi THCS, nhưng bức tự hoạ còn mơ hồ và chủ yếu trả lời câu hỏi tôi sẽ là người như thế nào? Bước vào tuổi THPT, kế hoạch đường đời không những được rõ hơn về chủ đề tôi là ai, mà còn bao hàm cả tôi phải làm gì để đạt

được như vậy. Hơn nữa, những năm cuối phổ thông trung học, việc xây dựng kế hoạch đường đời là mối quan tâm và bận tâm lớn của học sinh. Nó gắn liền với định hướng nghề và chọn nghề của học sinh THPT và cả hai đều là vấn đề khó khăn đối với các em.

Một trong những khó khăn tâm lý phổ biến trong xác định kế hoạch đường đời cũng như trong chọn nghề và chọn trường học nghề của thanh niên học sinh THPT là mâu thuẫn tâm lý giữa sự "bay bổng" của trí tưởng tượng, của xu thế khẳng định bản thân trước mọi người với khả năng thực hiện những ý tưởng được xây dựng. Khi phác hoạ bức tranh viễn cảnh trong tương lai cuộc sống, sự nghiệp cũng như trong nghề nghiệp tương lai, nhiều học sinh ít chú ý đến tính hiện thực của chúng, mà chủ yếu là sự khẳng định mình trước bạn hoặc chủ yếu là theo đuổi chí hướng có tính lý tưởng hoá của mình, ít chú ý đến yếu tố khách quan để hiện thực hoá chúng. Việc khẳng định hay lý tưởng hoá là những phẩm chất đáng quý của thanh niên, giúp họ có hoài bão, ước vọng và đam mê lớn lao, vì vậy, người lớn và bạn bè cần khuyến khích, cổ vũ, tránh các ngôn từ cũng như hành vi làm tổn thương danh dự, chạm tự ái, làm thui chột những ý tưởng cao đẹp của thanh niên, đồng thời giúp học sinh quan tâm đến các yếu tố có tính hiện thực để triển khai nó, với sự nỗ lực ý chí và sức mạnh của tuổi trẻ.

** Khó khăn trong quan hệ xã hội, quan hệ với bạn và bạn khác giới:*

Trong lĩnh vực quan hệ xã hội, các quan hệ với cha/mẹ và Thầy/ cô giáo dần dần ít sóng gió hơn, ổn định hơn và ngày càng có ý nghĩa hơn đối với tuổi THPT. Vì vậy, nhìn chung, nhiều em ít gặp khó khăn tâm lý ở mức cao so với tuổi THCS. Ngược lại, các quan hệ xã hội rộng lớn hơn như sự giao tiếp, tương tác và kết giao xã hội; quan hệ với bạn, đặc biệt với bạn khác giới là những vấn đề thanh niên học sinh THPT gặp nhiều khó khăn tâm lý

** Khó khăn trong giao tiếp xã hội, tương tác và kết giao xã hội:*

Ở tuổi THCS, thiếu niên xuất hiện và phát triển nhu cầu chuyển quan hệ xã hội từ quan hệ gia đình, với cha/mẹ, thầy cô giáo sang quan hệ bạn bè ngang hàng. Chuyển lên tuổi thanh niên, do sự phát triển và trưởng thành các yếu tố tâm lý, nhân cách như một cá nhân trưởng thành, ở thanh niên xuất hiện nhu cầu và có sự kết giao xã hội với cá nhân các lứa tuổi khác nhau, theo các tiêu chí phù hợp với nhu cầu, giá trị và sự ngưỡng mộ của mình. Trong sự kết giao xã hội với các cá nhân khác tuổi, ngoài nhà trường, nhiều học sinh THPT thường gặp các khó khăn tâm lý cần hỗ trợ: Sự *ngộ nhận* về đối tượng kết giao xã hội do thiếu kinh nghiệm sống và trải nghiệm; Sự bị

ám thị, bị hấp dẫn của nguyên lí hào quang từ đối tượng; sự a dua, buông thả, thất vọng v.v.

**Khó khăn trong quan hệ với bạn khác giới, tình yêu, tính dục*

Tình bạn đối với tuổi thanh niên THPT "êm ả" hơn, sâu hơn và dễ dàng hơn và bền chặt hơn tuổi học sinh THCS, do tiêu chí kết bạn không chỉ về cảm xúc và tính cách mà còn là sự đồng điệu về tâm hồn và đồng chí về lí tưởng sống. Sự tìm kiếm bạn bè của tuổi thanh niên là sự tìm kiếm "bản thân mình" ở người khác. Vì vậy, tuy thanh niên THPT khó khăn trong việc tìm và kết bạn, nhưng ít nảy sinh khó khăn tâm lí trong lĩnh vực này như học sinh THCS. Ngược lại, trong lĩnh vực quan hệ với bạn khác giới, trong tình yêu, học sinh THPT gặp nhiều khó khăn tâm lí hơn học sinh THCS rất nhiều và đây là một trong những lĩnh vực có nhiều khó khăn tâm lí nhất của tuổi thanh niên và của cả người lớn, mà trước hết là của cha/ mẹ và thầy cô giáo. Những vấn đề đặt ra trong quan hệ bạn khác giới và trong tình yêu nam- nữ tuổi học sinh THPT

- Đây là hiện tượng phổ biến trong thanh niên THPT, đặc biệt là những năm cuối cấp. Hầu hết thanh niên học sinh ở lứa tuổi này (cả nam và nữ) đều có trải nghiệm "rung động đầu đời" ở mức độ khác nhau. Đây là tất yếu của tuổi thanh niên. Vì vậy, tình cảm và lòng tự trọng của thanh niên dễ tổn thương nếu sự rung động này bị coi thường, hạ thấp và can thiệp thiếu tế nhị bởi người lớn.

- Có sự khác nhau nhất định về giới giữa nam và nữ tuổi thanh niên trong tình bạn khác giới và tình yêu. Đa số nữ giới hướng đến khía cạnh tình cảm, tình yêu, sự tôn trọng, chăm sóc, chia sẻ về tinh thần, còn đa số nam thanh niên hướng nhiều hơn đến khía cạnh tình dục của tình yêu. Điều này tạo ra khó khăn tâm lí rất lớn giữa hai giới do mâu thuẫn nội tâm và ứng xử để bảo toàn và phát triển tình cảm mà không làm tổn thương cả hai.

** Khó khăn trong các trải nghiệm tình yêu đầu đời:*

Trong đa số trường hợp, tình yêu đầu đời của thanh niên THPT hiện tượng tâm lí tích cực và sẽ kết thúc trong trải nghiệm đẹp, với các cảm xúc tốt của thanh niên. Tuy nhiên, không ít thanh niên (cả nam và nữ) có trải nghiệm tiêu cực so với lứa tuổi như quan hệ tính dục quá sớm do các nguyên nhân khác nhau. Hệ quả dẫn đến các tổn thương tâm lí và di chứng lâu dài trong cuộc sống sau này.

c. Ảnh hưởng của những khó khăn tâm lý đến đời sống của học sinh phổ thông

Mọi khó khăn tâm lý dù ở mức trở ngại hay ở mức cao gây cản trở đến hoạt động, giao tiếp và sinh hoạt của học sinh đều ảnh hưởng đến đời sống và phát triển của các em với các mức độ khác nhau.

**Khó khăn tâm lý tạo ra lực cản đối với các hoạt động, sinh hoạt và quan hệ xã hội của học sinh*

Trong mọi hoạt động sống của cá nhân đều phải có nguồn năng lượng thúc đẩy. Mỗi cá nhân có 3 loại năng lượng: năng lượng sinh lí, được sinh ra trực tiếp từ cơ thể và chuyển thành các lực vật lí tác động vào đối tượng; năng lượng tâm lí và năng lượng siêu tâm lí (năng lượng văn hoá, năng lượng tâm linh). Trong hoạt động, hai loại năng lượng này chuyển hoá thành năng lượng sinh lí của cá nhân, tác động đến năng lượng sinh lí cá nhân. Vì vậy, khi năng lượng sinh lí và năng lượng tâm lí cá nhân có cùng vec tơ, nghĩa là cùng một hướng tác động thì cường độ của năng lượng sẽ rất lớn. Khi đó hiệu quả hoạt động sẽ rất cao. Ngược lại, khi hai vec tơ ngược nhau, năng lượng tâm lí sẽ triệt tiêu năng lượng sinh lí. Đây chính là nguyên nhân của sự mệt mỏi của cơ thể (mệt mỏi sinh lí) khi cá nhân đứng trước khó khăn tâm lí ở mức trở ngại. Năng lượng được sinh ra từ những khó khăn ở mức trở ngại tạo ra lực quán tính, lực cản, làm suy giảm, triệt tiêu năng lượng sinh lí khi tiến hành một hoạt động hay quan hệ. Sự mệt mỏi sinh lí trong nhiều trường hợp được sinh ra từ sự mệt mỏi tâm lí do cá nhân đứng trước khó khăn tâm lí tạo ra.

**Khó khăn tâm lí tác động trực tiếp tới sự phát triển thể chất và tâm lí, nhân cách học sinh*

Khó khăn tâm lí không chỉ tạo ra lực cản đối với các hoạt động, sinh hoạt và quan hệ xã hội của học sinh mà còn trực tiếp tác động trực tiếp tới sự phát triển thể chất và tâm lí, nhân cách học sinh.

Khó khăn tâm lí về bản chất là các xung lực tâm lí tác động tới cơ chế hoạt động của cơ thể, làm trì trệ, rối loạn các cơ chế đó. Trong thực tiễn, khi xuất hiện các khó khăn tâm lí, học sinh xuất hiện các cảm giác mệt mỏi, chán nản, thụ động trong các hoạt động của cơ thể, kèm theo các triệu chứng chán ăn, khó ngủ, căng thẳng thần kinh v.v. hoặc các triệu chứng tâm lí như ngại tiếp xúc với người khác, thụ động, ngại suy nghĩ, mệt mỏi về tinh thần v.v. Đó là những phản ứng tiêu cực làm suy giảm sự phát triển thể chất tâm lí, nhân cách học sinh

**Khó khăn tâm lý ở mức cao dễ dẫn đến sự khủng hoảng tâm lý, làm thay đổi chiều hướng phát triển tâm lý học sinh, tạo ra các ngã rẽ trong tiến trình phát triển tâm lý, nhân cách học sinh*

Khó khăn tâm lý ở mức cao, mức cản trở là do học sinh bị *thiếu hụt về tâm lý* trong một lĩnh vực nào đó, mà cá nhân không thể khắc phục bằng kinh nghiệm đã có sẵn. Muốn vượt qua những trở ngại này, cá nhân phải có sự nỗ lực tâm lý cao kết hợp với các phương thức mới. *Tức là cá nhân ở trong tình huống hằng hụt và đứng trước thách thức mới.* Nói cách khác, cá nhân rơi vào trạng thái khủng hoảng tâm lý. Bản chất của mọi khủng hoảng tâm lý là cá nhân rơi vào trạng thái trì trệ, lười biếng, mất phương hướng và có nhiều ngã rẽ. Chính vì vậy, một sự tác động nhẹ của ngoại lực (tác động bên ngoài) cũng có thể đưa cá nhân ra khỏi trạng thái khủng hoảng theo chiều hướng nhất định (điều này giải thích tại sao học sinh dễ bị lôi kéo bởi các tác động tiêu cực khi các em đang trong trạng thái khủng hoảng). Trong suốt cuộc đời của cá nhân có rất nhiều khủng hoảng tâm lý. Vì vậy, nếu không được tư vấn kịp thời, học sinh sẽ dễ bị cuốn theo những tác động tiêu cực, làm thay đổi cuộc sống của các em theo chiều hướng bất lợi

**Khó khăn tâm lý ở mức cao có nguy cơ dẫn đến các lệch lạc, chấn thương và các bệnh tâm lý như Stress, trầm cảm v.v.*

Các hiện tượng lệch lạc, chấn thương và các bệnh tâm lý như Stress, trầm cảm v.v. ở cá nhân nói chung, học sinh nói riêng là tác hại lớn nhất của các cản trở tâm lý của học sinh. Về bản chất, các *lệch lạc, chấn thương và các bệnh tâm lý như Stress, trầm cảm v.v.* đều là các tổn thương tâm lý làm thay đổi cơ chế hoạt động bình thường của bộ máy tâm lý cá nhân, là sai lệch hành vi, thậm chí làm suy sụp hoặc dẫn đến các bệnh kí cơ thể như mất trí nhớ, tê liệt thần kinh v.v. Mọi lệch lạc tâm lý như trên đều có căn nguyên tâm lý và chủ yếu do hai nguyên nhân: hoặc bị dồn nén tâm lý quá mức hoặc do huy động tâm lý quá mức đến suy sụp. Sự kìm hãm dồn nén quá mức các năng lượng tâm lý về một lĩnh vực nào đó, hay việc huy động năng lượng tâm lý để khắc phục một vấn đề nào đó có cường độ quá mạnh hoặc kéo dài quá mức chịu đựng của cơ thể sẽ dẫn đến các tổn thương tâm lý. Hậu quả là cá nhân sẽ rơi vào các hội chứng nêu trên. Việc khắc phục những tổn thương như vậy rất khó khăn và trong khoảng thời gian dài, tốn kém.

d. Tư vấn, hỗ trợ học sinh giải quyết các khó khăn tâm lý

Khó khăn tâm lý của học sinh các cấp không phải là hiện tượng tự thân, mà bao giờ cũng có căn nguyên nào đó. Nói cách khác khó khăn tâm lý của học sinh được sinh ra bởi những tác nhân khác nhau. Mặt khác, những tác nhân sinh ra khó khăn tâm lý không đơn thuần là sự tác động có tính cơ học của các yếu tố bên ngoài, mà bao giờ cũng là kết quả của sự tương tác giữa những tác động từ bên ngoài với các yếu tố tâm lý bên trong. Vì vậy, khó khăn tâm lý vừa có tính khách quan, vừa có tính chủ quan, theo các lứa tuổi và các cá nhân khác nhau với các đặc điểm tâm - sinh lý riêng. Do đó, khi tư vấn, hỗ trợ học sinh giải quyết các khó khăn tâm lý cho học sinh cần lưu ý những vấn đề sau:

** Các yêu cầu đối với tư vấn khó khăn tâm lý cho học sinh*

- Tư vấn, hỗ trợ học sinh giải quyết các khó khăn tâm lý học sinh trước hết cần tìm hiểu kỹ tác nhân gây khó khăn tâm lý ở học sinh

Mọi khó khăn tâm lý của học sinh bao giờ cũng có căn nguyên của nó. Mỗi căn nguyên có cách giải quyết khác nhau. Vì vậy, muốn tư vấn cho học sinh khắc phục khó khăn tâm lý cần tìm và hiểu rõ nguyên nhân từ đâu: từ khiếm khuyết cơ thể? từ tác động bên ngoài bởi ngoại cảnh hay từ chính các đặc điểm tâm lý cá nhân? để từ đó có cơ sở để tư vấn cho học sinh

Mặt khác, cũng cần phải hiểu rõ mức độ khó khăn tâm lý của học sinh trong thời điểm hiện tại. Khó khăn ở mức trở ngại sẽ có các giải quyết khác với mức cản trở. Vì vậy không thể đưa ra cùng một lời khuyên cho học sinh với cả hai mức khác nhau.

- Tư vấn, hỗ trợ học sinh giải quyết các khó khăn tâm lý học sinh cần tìm và hiểu rõ đặc trưng tâm- sinh lý lứa tuổi học sinh

Những thông tin ở phần trên đã cho thấy, mỗi lứa tuổi học sinh có đặc điểm tâm - sinh lý khác nhau, có hoạt động chủ đạo khác nhau và có mối quan hệ xã hội khác nhau, từ đó có những khó khăn tâm lý khác nhau, cách giải quyết khác nhau. Vì vậy, để tư vấn học sinh có hiệu quả, giáo viên cần hiểu rõ đặc trưng tâm- sinh lý của từng lứa tuổi học sinh; hiểu hoạt động chủ đạo của các em và bối cảnh quan hệ xã hội của các em cũng như tác nhân chính tác động đến đời sống của các em. Hiểu được trung các khó khăn thường xuất hiện ở mỗi lứa tuổi và mức độ của nó.

- Tư vấn, hỗ trợ học sinh giải quyết các khó khăn tâm lý học sinh cần tìm và hiểu rõ đặc trưng tâm- sinh lý và hoàn cảnh sống riêng của cá nhân học sinh cần tư vấn, hỗ trợ

Các đặc điểm tâm - sinh lí, hoạt động chủ và các mối quan hệ xã hội khác nhau ở từng lứa tuổi học sinh, chỉ là bộ khung của từng lứa tuổi. Trong đó tồn tại những cấu trúc lớn, cơ bản của mỗi lứa tuổi. Tuy nhiên, mỗi trẻ em bao giờ cũng là một thực thể thống nhất, độc đáo, riêng. Vì vậy, không có mọi khó khăn tâm lí giống nhau đối với mọi học sinh. Điều này đặt ra vấn đề, giáo viên trong quá trình tư vấn tâm lí học sinh phải tìm hiểu kĩ đặc điểm tâm- sinh lí của từng cá nhân học sinh riêng; tìm hiểu rõ đặc điểm hoàn cảnh sống của từng học sinh; gia đình, bạn bè và cộng đồng nơi sinh sống của gia đình và những yếu tố khác với tư cách là tác nhân dẫn đến khó khăn tâm lí của từng học sinh. Việc kết hợp hiểu biết về đặc trưng tâm- sinh lí lứa tuổi học sinh với đặc điểm tâm- sinh lí cá nhân và hoàn cảnh xã hội của học sinh sẽ cung cấp cho người giáo viên một cách đầy đủ những thông tin cần thiết và hữu ích về các khả năng khác nhau dẫn đến khó khăn tâm lí của học sinh và gợi ra những cơ sở khách quan cho việc khắc phục chúng ở các học sinh khác nhau.

-Tư vấn, hỗ trợ học sinh giải quyết các khó khăn tâm lý học sinh không chỉ hướng đến giảm thiểu các tác nhân dẫn đến khó khăn tâm lý học sinh mà chủ yếu hướng đến nâng cao năng lực ứng phó của học sinh trước các tác nhân đó; nâng cao năng lực thích ứng tích cực của học sinh đối với sự thay đổi điều kiện sống

Trong quá trình phát triển của cá nhân cũng như trong hoạt động, sinh hoạt và giao tiếp của cá nhân thường xuyên xảy ra các khó khăn tâm lí ở các mức độ khác nhau. Vì vậy, khó khăn tâm lí của cá nhân là một phần hữu cơ của chính quá trình phát triển của mỗi cá nhân. Do vậy, tư vấn tâm lí hướng đến giúp học sinh tìm cách khắc phục khó khăn tâm lí là tư vấn thu động. Vấn đề đặt ra là phải hướng tới tư vấn chủ động, tích cực, tức là tư vấn hướng đến hình thành và nâng cao năng lực ứng phó của học sinh trước các tác nhân đó; nâng cao năng lực thích ứng tích cực của học sinh đối với sự thay đổi điều kiện sống. Muốn vậy, trong quá trình dạy học và giáo dục học sinh, nhà trường cần thiết và bằng cách nào đó, giúp học sinh có kiến thức cơ bản về chính các đặc điểm tâm- sinh lí của mình; biết các đặc trưng hoạt động, sinh hoạt và quan hệ xã hội trong phạm vi lứa tuổi của mình; biết những khó khăn tâm lí có thể xảy ra và cách ứng phó, giải quyết chúng. Nói cách khác, *nâng cao năng lực ứng phó của học sinh trước các tác nhân đó; nâng cao năng lực thích ứng tích cực của học sinh đối với sự thay đổi điều kiện sống là tư vấn tích cực trong trường phổ thông.*

-Tư vấn, hỗ trợ học sinh giải quyết các khó khăn tâm lý học sinh khác với tư vấn, hỗ trợ kĩ thuật hoặc hỗ trợ khắc phục khó khăn về thể chất. Khắc phục khó khăn

tâm lý thường phức tạp, liên quan tới nhiều yếu tố trong và ngoài và diễn ra trong thời gian dài. Vì vậy đòi hỏi nhà tư vấn phải có hiểu biết, có trình độ chuyên môn; phải có thái độ tôn trọng học sinh và có tính kiên trì

Trong tư vấn kỹ thuật, các thông số kỹ thuật rất tường minh và xác định, do đó, nhà tư vấn chỉ cần có trình độ chuyên môn cao và năng lực tư vấn tốt có thể đem lại hiệu quả tư vấn cao cung như sự tin tưởng của khách hành. Trong tư vấn tâm lý, sự việc phức tạp hơn nhiều. Trước hết đối tượng cũng như khách thể tư vấn không phải là sự vật mà là con người, là chủ thể, với đầy đủ tư cách con người. Hơn nữa, khi mỗi cá nhân gặp những khó khăn tâm lý, đồng thời ở họ luôn xuất hiện tượng tâm lý kèm theo như sự tự ái, cảnh giác, nghi ngờ, sự khép kín v.v. Do vậy, nhà tư vấn tâm lý không chỉ cần giỏi chuyên môn, nghiệp vụ kỹ thuật tư vấn, mà còn phải có thái độ tôn trọng, đồng cảm, chia sẻ với học sinh, tạo được mối quan hệ tin cậy ở các em, khi đó mới hy vọng các em thổ lộ khó khăn của mình và tin tưởng những lời khuyên của nhà tư vấn.

Hơn nữa, việc khắc phục khó khăn tâm lý cá nhân, đặc biệt là khó khăn ở mức cản trở và khắc phục hậu quả của chúng không đơn giản như sự khắc phục hậu quả kỹ thuật, phức tạp hơn, diễn ra trong quá trình lâu dài, đòi hỏi nhà tư vấn phải có đức tính cẩn thận và kiên trì theo đuổi đến cùng, với niềm tin giúp được các em vượt qua khó khăn tìm lại chính mình là một niềm vui, niềm hạnh phúc của nghề dạy học và của người giáo viên.

-Các bước tư vấn tâm lý học sinh

- +Nhận diện khó khăn tâm lý của học sinh
- +Lập kế hoạch tư vấn
- +Thực hiện kế hoạch
- +Theo dõi sau tư vấn.

Tài liệu tham khảo

Tài liệu tiếng Việt

1. Trần Thị Tú Anh (2010), Những khó khăn của “Sinh viên thiết thời” trong thời gian học tập tại Đại học Huế, *Tạp chí Khoa học Đại học Huế*, Số 62A, tr. 5-16
2. Đỗ Văn Bình (2008), “Khó khăn tâm lý trong HĐ học tập của sinh viên năm nhất Trường Cao đẳng Sư phạm Quảng Trị”, *Tạp chí Tâm lý học*, Số 2, tr. 59-63.
3. Nguyễn Thị Thanh Bình (1996), *Nghiên cứu về một số trở ngại trong giao tiếp*

- của sinh viên với học sinh khi thực tập tốt nghiệp*, Luận án Phó Tiến sĩ Khoa học Sư phạm – Tâm lý, Trường Đại học Sư phạm.
4. Lê Mỹ Dung (2011), *Khó khăn tâm lý trong học động học tập của học sinh tiểu học*, Đề tài nghiên cứu khó học cấp Bộ, Mã số B2009-17-180.
 5. Nguyễn Văn Đồng (2003), “Một số trở ngại tâm lý thường gặp ở sinh viên trong nghiên cứu khoa học nhìn dưới góc độ người quản lý”, *Tạp chí Tâm lý học*, Số 2, tr. 17-22.
 6. Vũ Ngọc Hà (2011), *Khó khăn tâm lý của học sinh đầu lớp 1*, Nhà xuất bản Từ điển Bách khoa.
 7. Nguyễn Thế Hùng (2008), “Khó khăn tâm lý trong hoạt động học tập của sinh viên năm nhất Trường Cao đẳng Sư phạm Bến Tre”, *Tạp chí Tâm lý học*, Số 5, tr. 55-59.
 8. Đặng Thị Lan (2008), “Một số khó khăn tâm lý trong hoạt động học tập ngoại ngữ của sinh viên những năm đầu ở trường ĐHNN – ĐHQG Hà Nội”, *Tạp chí Tâm lý học*, Số 2, tr. 53-58.
 9. Đặng Thị Lan (2014), “Một số khó khăn tâm lý trong hoạt động học của sinh viên những năm đầu ở trường ĐHNN – ĐHQG Hà Nội”, *Tạp chí Tâm lý học*, Số 6 (6-2014), tr. 56-67.
 10. Nguyễn Thị Mai Lan (2013), *Định hướng giá trị nhân cách của học sinh Trung học phổ thông*, Nxb Từ điển Bách khoa
 11. Đậu Minh Long (2007), “Những trở ngại tâm lý trong giao tiếp của sinh viên năm thứ nhất Trường Đại học sư phạm – Đại học Huế”, *Tạp chí Tâm lý học*, Số 3 (3/2007), tr. 16-19.
 12. Nguyễn Mỹ Lộc – Đinh Thị Kim Thoa (2009), “Những rào cản tâm lý trong giao tiếp của sinh viên sư phạm trong quá trình triển khai các hình thức dạy học theo tín chỉ”, *Tạp chí Tâm lý học*, Số 11, tr. 1-7.
 13. Dương Thị Kim Oanh (2013), “Kỹ năng ứng phó với khó khăn tâm lý của sinh viên”, *Tạp chí Giáo dục*, Số 313 (kì 1-7/2013), tr. 20-22.
 14. Dương Thị Kim Oanh (2013), “Cách ứng phó với khó khăn tâm lý trong học tập và cuộc sống của sinh viên Trường Đại học Sư phạm kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh”, *Tạp chí Tâm lý học*, Số 11 (11/2013), tr. 34-42.

15. Dương Thị Kim Oanh (2014), “Các biểu hiện khó khăn tâm lý trong học tập của sinh viên Trường Đại học Sư phạm kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh”, *Tạp chí Tâm lý học*, Số 1 (1/2014), tr. 59-76.
16. Đỗ Thị Hạnh Phúc, Triệu Thị Hương (2007), “Những khó khăn tâm lý của sinh viên học viện Cảnh sát nhân dân”, *Tạp chí Tâm lý học*, Số 9, tr. 22-27.
17. Nguyễn Thị Út Sáu (2009), “Nguyên nhân gây nên khó khăn tâm lý trong học tập theo học chế tín chỉ của sinh viên hệ cử tuyển Trường Đại học Sư phạm – Đại học Thái Nguyên”, *Tạp chí Giáo dục*, Số 218 (kì 2-7/2009).
18. Nguyễn Thị Vui (2010), “Thực trạng trở ngại tâm lý trong học tập của học sinh tiểu học dân tộc thiểu số tỉnh KON TUM”, *Tạp chí Tâm lý học*, Số 5.

Tiếng Anh

19. Anson, A., Bernstein, J, & Hobfoll, S.E. (1984). “Anxiety and performance in two ego threatening situations”. *Journal of Personality Assessment*. 48 (2): 168-172.
20. Andrews, B. & Wilding, J.M. (2004). “The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students”. *British Journal of Psychology*. 95 (4): 509-522.
21. Ballard, B. and Clanchy, J. (1985). *Study abroad: A manual for Asian students* (Chapter 2: “Cultural variations in style of thinking”). Longman: Malaysia.
22. Coll, R. K., Ali, S., Bonato, J., & Rohindra, D. (2007). “Investigating first-year chemistry learning difficulties in the South Pacific: A case study from Fiji”. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4(3), p. 365 - 390.
23. Crown, S., Lucas, C J. and Supramaniam, S. “The delineation and measurement of study difficulty in university students, *British Journal of Psychiatry*, 1973, 123: 381-393.
24. Dusselier, L., Dunn, B., Wang, Y., Shelley, M. C., & Whalen, D. F. (2005). “Personal, health, academic, and environmental predictors of stress for residence hall students”. *Journal of American College Health*. 54: 15-24
25. Fine, J.M. & Carlson, C. (1994). A systems-ecological perspective on home-school intervention. In Fine, J.M. & Carlson, C. (Eds). *The Handbook of*

Family-school Intervention: A System Perspective. Massachusetts: Allyn and Bacon.

26. [Lucas. CJ](#), (1976), "Psychological problems of students", [British Medical Journal](#), 1976 Dec 11; 2(6049), p. 1431-1433.
27. Moges Ayele, BEd, MA, Amare Mengistu, MD, MSc. (2004), "Psychosocial problems of Jimma university students, South West Ethiopia". *Ethiop.J.Health.Sci*, Vol.14, No.1, pg.43-49.
28. Nevile, M. (1996). "Literacy Culture Shock: Developing Academic Literacy at the University". *The Australian Journal of Language and Literacy*, 19 (1), p. 7-10.
29. Palmer, S. & Puri, A. (2006), *Coping with stress at university: A survival guide*, SAGE Publication, London.

=====

MÔ ĐUN 5: TƯ VẤN HỌC SINH CÓ HÀNH VI LỆCH CHUẨN

1. MỤC TIÊU

+ Hiểu được khái niệm và phân loại hành vi lệch chuẩn trong xã hội và trong nhà trường; biết được các dạng hành vi lệch chuẩn thường gặp ở học sinh các cấp Tiểu học, Trung học cơ sở, Trung học phổ thông; hiểu được các nguyên nhân phát sinh lệch chuẩn hành vi học đường; nắm được quy trình và kỹ năng tư vấn cho học sinh có hành vi lệch chuẩn ở cơ sở giáo dục phổ thông.

+ Tìm hiểu, phân tích được nguyên nhân xuất hiện hành vi lệch chuẩn ở học sinh; đánh giá được mức độ nghiêm trọng của hành vi lệch chuẩn ở học sinh; lập được kế hoạch tư vấn học sinh có hành vi lệch chuẩn (phù hợp với học sinh ở mỗi cấp học); vận dụng được quy trình và các kỹ năng cơ bản để tư vấn có hiệu quả cho học sinh có hành vi lệch chuẩn.

+ Tôn trọng, có trách nhiệm và chấp nhận học sinh khi nhìn ra những nguyên nhân chủ quan và khách quan dẫn đến hành vi lệch chuẩn của các em.

2. NỘI DUNG, HÌNH THỨC TỔ CHỨC, PHÂN BỐ THỜI GIAN CHI TIẾT

Nội dung	Hình thức tổ chức (số tiết)			Tổng (số tiết)	Ghi chú
	Lên lớp		Thực hành và tự học		
	Lý thuyết	Thảo luận			
1. Khái niệm và phân loại lệch chuẩn hành vi trong trường học (ở các cấp Tiểu học, THCS, THPT)	1	2		3	
2. Nguyên nhân phát sinh lệch chuẩn hành vi học đường	2	3	2	7	
3. Lập kế hoạch và thực hiện tư vấn nhằm điều chỉnh hành vi lệch chuẩn ở học sinh	5	5	10	20	
Tổng cộng	8	10	12	30	

3.NỘI DUNG CHI TIẾT

1.1. Một số vấn đề lí luận về hành vi và hành vi lệch chuẩn

1.1.1. Lí luận về hành vi

1.1.1.1. Khái niệm hành vi

Trong thuyết hành vi cổ điển, hành vi được hiểu hết sức đơn giản là tổ hợp các phản ứng của cơ thể và trả lời các kích thích từ môi trường tác động vào.

E. Tolman (1886-1959) gọi hành vi là “cử động hành vi” (behavior acts). Các cử động hành vi có cả các sự kiện vật lý và sinh lý học, còn dựa cả vào những thuộc tính của bản thân. Theo tác giả, không thể từ một vận động đơn giản mà tách ra được những sản phẩm đặc trưng cho cử động hành vi. Cử động hành vi không phải là phản ứng sinh lý học, vì vậy phải nghiên cứu hành vi tổng thể bằng con đường riêng với các yếu tố trung gian của chủ thể trong sơ đồ S - R. Trong lúc đó, K.Hull (1884-1953) lại cho rằng: hành vi là cử động có thể làm cho các nhu cầu của cơ thể được thỏa mãn, là hành vi do các biến số nhu cầu cơ thể và môi trường ngoài cơ thể tạo nên, tuy nhiên hành vi này vẫn nằm trong mối liên hệ trực tiếp S – R.

Thông qua kết quả các thực nghiệm của mình, B.F.Skinner đã phát biểu: “cường độ của hành vi tạo tác tăng lên nếu hành vi (tác động) được kèm theo kích thích củng cố. Sự củng cố trong bộ máy khái niệm của B.F.Skinner, hai khái niệm chủ yếu là phản ứng tạo tác và củng cố hành vi. Không có củng cố trực tiếp thì không thể có hành vi tạo tác. Có củng cố là có sự xuất hiện phản ứng. Xác suất xuất hiện phản ứng, tần số, và cường độ phản ứng hoàn toàn tùy thuộc vào củng cố và cách củng cố. Theo B.F.Skinner, hậu quả hành vi – những cái củng cố - là các lực kiểm soát rất mạnh mẽ, vì vậy mà kiểm soát được củng cố thì sẽ kiểm soát được hành vi.

Nhà tâm lý học J.Mid (1863-1931) làm việc ở đại học tổng hợp Chicago, một trung tâm của tâm lý học chức năng đã tính đến tính độc đáo quyết định luận hành vi con người. J.Mid gọi đó là thuyết hành vi xã hội. Theo ông, cần chấp nhận hành động của nhóm có một ý nghĩa đặc biệt, nghĩa là có tính biểu tượng – “cử chỉ có ý nghĩa” hay “vận động có biểu cảm”. Chỉ có khi đặt mình vào vị trí của người khác, mỗi người mới hiểu được suy nghĩ cũng như những phản ứng của họ. Gần hơn nữa đó là quá trình giao tiếp, con người có thể nhận ra chính họ là ai? Chủ thể trong mắt người khác như thế nào? Và từ đó, mỗi người hiểu ra bản thân mình là gì trong cái nhìn của chính mình.

A. Adler (1870 - 1937) là nhà tâm lý học người Áo với thuyết tâm lý học cá nhân cho rằng tất cả hành vi của con người đều chịu ảnh hưởng bởi xã hội. Nhân cách thống nhất với hoàn cảnh và môi trường xã hội. A.Adler vẫn cho vô thức bản năng hay năng lượng tâm hồn là những cơ chế của tính tích cực, xung đột và bảo vệ. Theo A.Adler, con người luôn muốn hơn người khác, khi có nhược điểm trong lĩnh vực này lại siêu đẳng trong lĩnh vực khác. Đó là cơ chế bù trừ xuất phát từ động cơ xã hội. Những sự bù trừ này phụ thuộc vào nhiều yếu tố, trong đó yếu tố xã hội có tính chất quyết định. Ở đây, Adler đã quá thổi phồng tính chất bù trừ trong con người, mà không thấy vai trò của hoạt động con người.

Dưới góc nhìn khoa học, có thể cho rằng ngày nay, các nhà nghiên cứu có thể kế thừa những vấn đề hợp lý trong quan điểm của các tác giả trước đây để đề xuất những vấn đề mới. Sự kế thừa này có ý nghĩa trong quá trình nghiên cứu sự hình thành hành vi của các đối tượng ngày nay, trong đó có hành vi văn minh đô thị, trong đó có giải pháp tập luyện để hạn chế những tác động của bản năng, sự hòa nhập vào các mối quan hệ xã hội để thích ứng với tính văn minh trong một đô thị phát triển.

Theo A. Maslow, hành vi của con người không chỉ gồm các hành vi quan sát được mà là những phản ứng không quan sát được, những trải nghiệm chủ quan của con người. Nếu tâm lý học hành vi lấy điều kiện bên ngoài làm nguyên tắc quyết định cho hành vi con người thì phân tâm học lấy điều kiện bên trong làm nguyên tắc quyết định. Động cơ chính trong cuộc đời là khuynh hướng tự thể hiện mình, khuynh hướng này là bẩm sinh và không ngừng thúc đẩy con người hướng đến hoạt động, thể hiện hành vi giúp họ tự khẳng định mình.

Qua xem xét lý luận về hành vi của các trường phái trong tâm lý học phương Tây, các trường phái này đều có những điểm hợp lý, họ đã khắc phục được cách nhìn duy tâm về hành vi người, đã có những đóng góp tích cực cho việc nghiên cứu hành vi con người. Tuy vậy lý luận của các trường phái này vẫn chưa hoàn toàn lý giải được một cách đầy đủ những vấn đề cốt lõi về hành vi con người. Trình bày các quan điểm của những trường phái trên nhằm hiểu thêm về những vấn đề cần bổ sung cho nghiên cứu về hành vi, luận án sẽ kế thừa những giá trị tích cực và hợp lý để tiếp tục nghiên cứu về hành vi văn minh đô thị của thanh niên ngày nay.

L.X. Vygotsky với bài báo nổi tiếng “Ý thức là vấn đề của tâm lý học hành vi” được xem là cương lĩnh đầu tiên của lý thuyết về tâm lý học hoạt động đã xác định

hành vi là “cuộc sống” là “lao động” là “thực tiễn” nghĩa là phải hiểu hành vi là hoạt động với đơn vị của nó là hành động trong cuộc sống, tâm lý, ý thức.

Đặc biệt chú ý đến luận điểm của A.N.Leonchiev khi cho rằng, trong bản thân ý thức có cái “nghĩa” và cái “ý”. Quan điểm này rất quan trọng khi xem xét hành vi thích ứng của con người trong xã hội. Điều này giúp chúng ta giải thích các hành vi phức tạp của con người trước các lựa chọn nhất định, trong đó có hành vi văn minh đô thị, hành vi mà chủ thể phải hết sức cố gắng lựa chọn là phải làm gì trong tình huống cụ thể.

Như vậy, có thể nói các nhà Tâm lý học hoạt động đều có chung một quan điểm cho rằng: ý thức là chức năng tâm lý cấp cao chỉ có ở người và hành vi đặc trưng của con người là hành vi do ý thức định hướng, điều khiển, điều chỉnh. Hành vi văn minh đô thị là hành vi có ý thức, được chủ thể thực hiện trong điều kiện chủ thể xác định được mình là ai, hành vi được thực hiện trong hoàn cảnh nào. Có thể xem cách tiếp cận hành vi của các nhà Tâm lý học hoạt động là nền tảng để kế thừa và tiếp tục nghiên cứu. Dưới góc độ nghiên cứu của đề tài, người nghiên cứu đồng quan điểm: hành vi của con người là hành vi có ý thức. Tính có ý thức của hành vi con người thể hiện ở chỗ: trước khi thực hiện hành vi con người có suy nghĩ, con người nhận thức được hoàn cảnh và sử dụng kiến thức, kinh nghiệm của mình để hình thành nên các mô hình tâm lý của hành vi (kế hoạch thực hiện hành vi). Mô hình tâm lý này sẽ trải dọc hành vi, định hướng, điều khiển hành vi.

Từ những vấn đề lý luận của các trường phái tâm lý học về hành vi, luận án xây dựng khái niệm cụ thể về hành vi để có những luận cứ phân tích về hành vi văn minh đô thị với tư cách là khái niệm công cụ của luận án.

Năm 1843, khi đưa ra khái niệm “tập tính học”, John Stuart Mill đã nói đến “hành vi” như là một thói quen tập thành. Khái niệm hành vi được bàn đến rất nhiều trong tâm lý học từ khi thuyết hành vi trở thành một trường phái tâm lý học, lấy hành vi con người làm đối tượng nghiên cứu.

Theo A.N. Leonchiev, “hành vi con người không phải là những phản ứng máy móc của một cơ thể sinh vật mà hành vi phải được hiểu là hoạt động”. Cũng trong khuynh hướng này, tác giả Phạm Minh Hạc cho rằng “Hành vi là những biểu hiện bên ngoài của hoạt động và bao giờ cũng gắn liền với động cơ, mục đích”[18,tr 222]. Theo Hersey và Hard thì “Đơn vị cơ sở của một hành vi là một hành động. Toàn bộ hành vi là một chuỗi hành động”.

Tác giả Robert L. Berger, Ronald C. Federico, James T. McBreen trong tác phẩm “Human Behavior - third Edition” thì cho rằng “hành vi được hiểu là những gì con người hành động, mặt khác hành vi luôn chứa đựng nhận thức và cảm xúc của con người đó. Tác giả Fred Dretske trong “Explaining Behavior” đã phân biệt hành vi và những cử động của một con người, trong đó tác giả nhấn mạnh có hành vi do các tác động bên ngoài nhưng có nhiều hành vi do các tác động bên trong cá nhân.

Quan niệm của Fred Dretske rất gần với quan điểm của Leonchiev và Phạm Minh Hạc về hành vi, xem hành vi như hoạt động hay là sự biểu hiện bên ngoài của hoạt động.

Tác giả Charles Zastrow và Karen K. Kirst - Ashman trong tác phẩm “Understanding Human behavior and the Social environment” đã mô tả “hành vi con người là những phản ứng từ kết quả tác động của các yếu tố sinh lý - tâm lý - xã hội và môi trường của con người, hành vi không phải là một thao tác mà là một tiến trình”.

Tác giả John M. Ivancevich và Michael T. Matteson trong Organizational Behavior and Management cho rằng “hành vi của con người luôn được kích thích bởi những động cơ cụ thể, kích thích hành vi tức là phải kích thích động cơ”. Nhóm tác giả chủ biên “Abnormal Psychology” cho rằng hành vi không chỉ được tri giác như những phản ứng bên ngoài khi có các kích thích, muốn hiểu hành vi bất thường cần tìm kiếm những tác động từ bên trong cá nhân nữa”

Theo từ điển Tiếng Việt do Hoàng Phê chủ biên thì “Hành vi là toàn bộ nói chung những phản ứng, cách cư xử biểu hiện ra bên ngoài của một người trong một hoàn cảnh cụ thể nhất định”. Cách hiểu này đề cập đến hoàn cảnh của sự xuất hiện hành vi và hành vi ở đây phải là những hành xử mà người khác có thể quan sát được. Trong từ điển Tâm lý học của tác giả Nguyễn Khắc Viện thì từ tiếng Anh “Behavior” thường dùng trong các tài liệu tâm lý học có thể dịch sang tiếng Pháp với hai từ khác nhau là “comportement” và “conduit”, qua tiếng Việt cũng thành hai từ là “ứng xử” và “hành vi” trong đó từ “ứng xử” tương đương với từ “comportement”. Theo từ điển Giáo dục học thì “Hành vi của con người là hệ thống các hành động của một nhân cách có ý thức, trong đó thể hiện trước hết những mối quan hệ của con người với môi trường xã hội”.

Trên cơ sở phân tích, đối chiếu các quan điểm của nhiều tác giả và trên cơ sở của tâm lý học hoạt động, có thể hiểu: *Hành vi là sự ứng xử của chủ thể đối với môi*

trường, đối với bản thân họ và đối với người khác do ý thức định hướng, điều khiển, điều chỉnh.

Ngoài các cơ sở sinh lý học, hành vi của con người còn dựa trên các cơ sở tâm lý học và đây được xem là những vấn đề chủ yếu định hướng hành vi con người. Theo từ điển Tâm lý học (Vũ Dũng chủ biên) thì “Khái niệm cơ sở định hướng của hành động đã được nhà tâm lý học Xô Viết P.La. Ganperin đề xuất trong lý thuyết hình thành hành động trí tuệ theo giai đoạn. Nội dung của cơ sở định hướng của hành động ảnh hưởng rất nhiều đến chất lượng của hành động. Nếu có cơ sở định hướng đầy đủ, hành động sẽ được thực hiện tốt trong một phạm vi các tình huống.” Cơ sở định hướng của hành động là một tập hợp các định hướng và chỉ dẫn cho chủ thể cụ thể. Cũng theo thuyết này thì có 3 dạng chính xây dựng sơ đồ cơ sở hành động tương ứng với 3 dạng hoạt động

- Chủ thể không có được hệ thống đầy đủ các điều kiện nên buộc phải bổ sung nó theo phương pháp “thử và sai”. Do vậy cấu trúc đầy đủ của hành động được hình thành một cách chậm chạp và chủ thể cũng không nhận thức được nó một cách đầy đủ. Trong trường hợp này, hành động rất dễ chịu ảnh hưởng của các tác động bên ngoài

- Chủ thể định hướng trên một hệ thống đầy đủ các điểm, vật chuẩn định hướng và trù tính đến toàn bộ hệ thống điều kiện thực hiện đúng hành động, bảo đảm ngay từ đầu không có sai sót. Trong sơ đồ này, cơ sở định hướng của hành động hoặc là xuất hiện với dạng vốn sẵn có, hoặc được các chủ thể xác lập

- Định hướng đầy đủ của cá nhân không phải là vào điều kiện thực hiện một hành động cụ thể nào đó mà là vào các đơn vị cấu thành và vào các qui luật liên kết những đơn vị đó. Cơ sở định hướng của hành động dạng này bảo đảm cho việc phân tích một cách sâu sắc tài liệu nghiên cứu và hình thành động cơ nhận thức. Những định hướng này xuất phát từ một số cơ sở tâm lý học cụ thể, những cơ sở thúc đẩy hành vi của con người trong các mối quan hệ xã hội.

Bàn về việc thỏa mãn nhu cầu với tư cách là một yếu tố tạo nên động cơ hành vi, H.Hipso và M.Phorvec đã cho rằng “Khác với động vật, những nhu cầu cơ thể của con người được thỏa mãn một cách gián tiếp chứ không phải trực tiếp”. “Phương tiện thỏa mãn là sản xuất ra những sản phẩm cần thiết cho cuộc sống trong điều kiện hợp tác. Thực tại đầu tiên và điều kiện tất yếu không thể thiếu của sự sống con người là lao động, sản xuất xã hội tiến hành trong xã hội. Lao động là cội nguồn của hành vi xã

hội, vì thế hành vi xã hội là “được kích thích” từ bên ngoài và không nghi ngờ gì, tạo nên cơ sở con người”.

Theo H.Hipso và Phorvec thì: “Bản chất xã hội của con người, cả hành vi xã hội của họ đều không thể chứa đựng sẵn những hành vi trong cấu trúc sinh vật học của nó dưới dạng những cơ chế điều chỉnh có sẵn. Có chăng thì có thể tìm sự thể hiện của cấu trúc bản chất xã hội này trong cấu trúc sinh vật học chung của con người. Song không thể cho rằng luận điểm này là trong quá trình phát sinh lúc đầu cấu trúc chung này hình thành, rồi lao động và hình thức xã hội của đời sống phát triển là hậu quả của cấu trúc chung. Cả hai quá trình đều hình thành cùng nhau trong điều kiện ảnh hưởng lẫn nhau trong quá trình sinh ra con người”.

1.1.1.2. Phân loại hành vi

Trong Tâm lý học có nhiều cách phân loại hành vi khác nhau, tùy thuộc vào việc lựa chọn các tiêu chí cụ thể để làm cơ sở phân loại hành vi. Chúng ta có thể dựa vào tính chất của hành vi, đặc điểm của hành vi, mục đích của hành vi, hình thức và biểu hiện của hành vi để phân loại.

**Xét theo cơ sở bản chất xã hội của hành vi*, chúng ta có thể phân chia hành vi con người thành 2 loại: Hành vi bản năng và hành vi xã hội.

- *Hành vi bản năng*: Trong Từ điển Tâm lý học do Vũ Dũng² (chủ biên), đã có sự phân biệt giữa hành vi bản năng và hành vi bản năng động vật. Với sự phân biệt đó, hành vi bản năng là những hình thức hành vi đảm bảo cho động vật thích ứng cao nhất với môi trường. Cấu trúc của chúng bao gồm các chuyển động định hướng, điệu bộ thể hiện, các phản ứng tâm sinh lý được tái hiện theo một trình tự chặt chẽ.

Ở mức thấp nhất, hành vi bản năng gồm các phản xạ có các cơ chế khởi động bẩm sinh tương ứng nhưng ở một số cá thể trong loài có thể hình thành các động tác hành vi mới trong hoàn cảnh mới và chúng có được khả năng luyện tập và hình thành thói quen. Có thể phân chia sự hình thành hành vi bản năng thành: 1) Giai đoạn chuẩn bị hay tìm kiếm. Giai đoạn này tương đối dễ thay đổi. 2) Giai đoạn hình thành: Đây là giai đoạn tương đối ổn định. Hành vi bản năng cần được phân biệt với bản năng.

² Vũ Dũng (2008), Từ điển tâm lý học, tr.261

Hành vi bản năng động vật được hiểu như sau: Tổng hợp tất cả các thành phần hành vi được hình thành trong quá trình phát triển loài ở động vật (hay là phát sinh loài) được củng cố bởi di truyền, có tính bẩm sinh, chung cho mọi đại diện của loài, là cơ sở cho hoạt động sống của động vật. Trong quá trình phát triển cá thể (hay phát sinh cá thể), hành vi bản năng động vật được hình thành trong sự kết hợp với quá trình rèn luyện, không cần bài tập, được lưu giữ mà không cần củng cố theo chu kỳ và được phân biệt ở tính bền vững, tính ít thay đổi cá thể và tính tự động trong tương quan với những thay đổi ngắn hạn ở môi trường sống của động vật.

Tính hợp lý tương đối của hành vi bản năng động vật là ở chỗ nó hướng tới sự sống còn của cá thể và sự chia tồn của loài, được phát triển như là kết quả của quá trình chọn lọc tự nhiên.

Hành động bản năng gồm tổng hợp các chuyển động định hướng chính xác, động tác, tiếng kêu, các phản ứng da,... Tính thích nghi và tính hiệu quả của hành vi bản năng động vật được đảm bảo bởi cơ chế khởi động bẩm sinh - hệ thống thần kinh cảm giác, hướng bộ phận phân tích tới việc tri giác các kích thích then chốt mang tính đặc thù để thúc đẩy khả năng nhận biết, tổng hợp các cảm giác tương ứng và ức chế (hoặc hoạt hóa) các trung tâm thần kinh liên quan tới động tác đó. Các kích thích then chốt gồm những dấu hiệu vật lý hoặc hóa học đơn giản có ý nghĩa sinh học đối với động vật, thực vật, các đối tượng của thế giới vô sinh hoặc quan hệ không gian.

Để hiểu rõ hơn về hành vi bản năng, chúng tôi nhận thấy cũng cần định nghĩa thêm về hành vi bẩm sinh: hành vi bẩm sinh là một kiểu hành vi được kiểm soát bởi các yếu tố bẩm sinh hơn là những kinh nghiệm có được do học tập. Ví dụ, một chồi mầm được tách ra và ghép theo chiều ngược với thân, khi lớn lên chúng vẫn mọc theo hướng thuận như tổ chức giải phẫu vốn có ban đầu của chúng³.

Như vậy, có thể thấy, hành vi bản năng là khuynh hướng vốn có của một sinh vật đáp lại một tác động hay điều kiện cụ thể. Bản năng thường là những mẫu hành vi được thừa hưởng từ thế hệ trước truyền đạt lại cho thế hệ sau bằng con đường di truyền (mã hóa qua gen) và như vậy, khi mới sinh ra các loài động vật cấp thấp cũng như động vật cấp cao (trong đó có con người) đã sở hữu loại hành vi này. Hành vi bản năng được dân tộc

³ Vũ Dũng, Từ điển tâm lý học, 2008, tr.262

lộ theo sự phát triển sinh học của cá thể, cơ sở sinh lý của loại hành vi bản năng này là các phản xạ không điều kiện, do phần dưới vỏ não và tủy sống phụ trách.

Hành vi bản năng nhằm thỏa mãn các nhu cầu sinh lý của cơ thể con người. Như đã phân tích, loại hành vi này có cả ở người và động vật. Ở con người được biểu hiện ở hành vi đưa trẻ khóc lúc lọt lòng mẹ, bú mẹ, bài tiết, ăn uống, hoặc các hành vi bản năng tự vệ, tình dục, bản năng sống, chết,... Ở động vật cũng vậy, ví dụ như con vịt nở ra đã biết bơi, hoặc loài chim làm tổ, mớm mồi cho con và hành vi tình dục.

Tuy nhiên như đã phân tích, hành vi bản năng ở động vật là hệ thống hành vi mẫu đã được chọn lọc qua quá trình sinh tồn, phát triển của loài trong điều kiện sống tự nhiên. Cơ thể hình thành loại hành vi này là qua con đường di truyền. Về cơ bản, nhờ có hành vi bản năng mà cá thể, cũng như loài thích nghi được với điều kiện tự nhiên để tồn tại và phát triển.

Ở con người cũng có các hành vi bản năng, nhưng toàn bộ hành vi bản năng của con người đã được xã hội hóa ở các mức độ khác nhau, tùy thuộc vào mức độ phát triển của cá thể đó. Con người không chỉ tồn tại với tư cách là một thực thể tự nhiên, quan trọng và quyết định con người chính là một thực thể xã hội, vì thế các hành vi bản năng (dù đã được xã hội hóa) cũng không thể giúp con người thích ứng với các yêu cầu của xã hội để tồn tại và phát triển, chỉ có hệ thống hành vi xã hội ở mỗi cá nhân mới có thể giúp con người tồn tại với tư cách là một chủ thể xã hội, một thành viên của nhóm, cộng đồng, xã hội.

-Hành vi xã hội: Các nhà tâm lý học xã hội Mỹ như Steuer, Henderm, Britt¹ đã đưa ra quan niệm của mình về hành vi xã hội như sau: “Hành vi xã hội là hành vi của cá nhân đáp lại các cá nhân khác và hành vi đó diễn ra trong môi trường xã hội”.

J.P. Chaplin² lại cho rằng, hành vi xã hội là : Hành vi cá nhân chịu ảnh hưởng bởi sự có mặt của người khác. Hành vi chịu sự kiểm soát của xã hội. hành vi nhóm.

Xuất phát từ các khái niệm khác nhau về hành vi xã hội, chúng tôi thấy rằng, khi bàn đến hành vi xã hội, phải đề cập đến mối quan hệ giữa cá nhân và xã hội. Hành vi cá nhân tuyệt nhiên không phải là sản phẩm của một sự “tùy tiện” hay “tự do” của chủ thể, mà bao giờ cũng phát triển trong mối quan hệ xã hội mà chủ thể hành vi tham gia vào. Hành vi cá nhân tùy thuộc vào ý định, động cơ, nhu cầu của cá nhân, nhưng lại bị chế ước bởi những điều kiện cụ thể của xã hội, lịch sử.

¹ Dẫn theo Vũ Dũng (2000), *Tâm lý học xã hội*, NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.

² Robert A. Baron, Donn Byrne, Nyla R. Branscombe (2006), *Social Psychology*, International edition.

Theo H.Hipso và Phorvec³ thì: “Bản chất xã hội của con người, cả hành vi xã hội của họ đều không thể chứa đựng sẵn những hành vi trong cấu trúc sinh vật học của nó dưới dạng những cơ chế điều chỉnh có sẵn. Có chăng thì có thể tìm sự thể hiện của cấu trúc bản chất xã hội này trong cấu trúc sinh vật học chung của con người. Song không thể cho rằng luận điểm này là trong quá trình phát sinh lúc đầu cấu trúc chung này hình thành, rồi lao động và hình thức xã hội của đời sống phát triển là hậu quả của cấu trúc chung. Cả hai quá trình đều hình thành cùng nhau trong điều kiện ảnh hưởng lẫn nhau trong quá trình sinh ra con người”.

Trong Từ điển tâm lý học do Vũ Dũng⁴ (chủ biên), hành vi xã hội được phát biểu như sau: Hành vi dưới sự kiểm soát hoặc ảnh hưởng của xã hội hoặc của một nhóm xã hội.

Như vậy, ta có thể hiểu hành vi xã hội như sau: *Hành vi xã hội là những hành vi của cá nhân hay hành vi của nhóm, của cộng đồng diễn ra trong xã hội với những điều kiện xã hội - lịch sử cụ thể, chịu sự điều tiết của các chuẩn mực xã hội.*

Trong hành vi xã hội các nhà khoa học lại cho rằng, khi xem xét hành vi xã hội phải xem xét (1) hành vi chống đối xã hội và (2) hành vi ủng hộ xã hội và (3) hành vi xã hội chuẩn mực và (4) hành vi sai lệch chuẩn mực xã hội.

1) Hành vi chống đối xã hội

Trong Từ điển tâm lý học do Vũ Dũng⁵ (chủ biên): “Hành vi chống đối xã hội là hành động xâm kích, bị kích động và đôi khi mang tính bạo lực đi ngược lại với chuẩn mực đạo đức và luật pháp, những quy định liên quan đến quyền cá nhân và quyền sở hữu”.

2) Hành vi ủng hộ xã hội:

Eisenberg & Fabes (1998)⁶, cho rằng: “Hành vi ủng hộ xã hội là hành vi có động cơ làm lợi cho người khác hay vì lợi ích của người khác thường được coi là nền tảng của các mối quan hệ xã hội”.

³ Dẫn theo Paul Hersey - Ken Blanc Hard (2002), *Quản trị hành vi tổ chức*, NXB Thống kê.

⁴ Vũ Dũng (2012) (chủ biên), Từ điển thuật ngữ Tâm lý học, NXB Từ điển Bách khoa

⁵ Vũ Dũng (2012) (chủ biên), Từ điển thuật ngữ Tâm lý học, NXB Từ điển Bách khoa

⁶ Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. Trong sách *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional and personality development* do Damon, W & Eisenberg N. chủ biên (5th ed, tr. 701–778). New York: John Wiley

Batson⁷ cho rằng: “Hành vi ủng hộ xã hội là các hành động trong một phạm vi rộng với ý định nhằm giúp ích hay làm lợi cho một hay nhiều người khác hơn là bản thân mình”.

Trong từ điển tâm lý học do Vũ Dũng⁸ (chủ biên): “Hành vi ủng hộ xã hội được nêu như sau: Hành vi của con người trong các mối quan hệ với những người khác và với mục đích hướng tới lợi ích chung”.

3) Hành vi chuẩn mực xã hội

- *Chuẩn mực:*

Khái niệm chuẩn mực có nguồn gốc từ tiếng latin, nghĩa là quy tắc, sợi chỉ xuyên suốt. Người ta thấy chuẩn mực có trong đạo đức theo nghĩa các tiêu chuẩn hành vi, trong mỹ học và logic, trong kỹ thuật và ngôn ngữ hàng ngày. Nói đến chuẩn mực là nói đến một sự đánh giá, phán xử: cái gì phù hợp chuẩn mực tức là bình thường, cái gì ngược với chuẩn mực là lệch chuẩn, bất bình thường.

Theo Từ điển Bách khoa Việt Nam⁹: Chuẩn mực là “thuật ngữ dùng để mô tả những tiêu chuẩn chung hoặc ý tưởng hướng dẫn con người đáp ứng những yêu cầu xã hội. Các cá nhân trong xã hội chấp nhận các chuẩn mực, tuân thủ qua các hành động đơn giản hoặc trong sự phán xét về mặt đạo đức nhằm tăng cường tính thống nhất nhóm. Người ta gọi một hành động là chuẩn có nghĩa nhấn mạnh đến sự đáp ứng được những yêu cầu về hành vi đối với cộng đồng. Bất cứ nhóm nào được xác lập đều có chuẩn mực riêng cho chính nhóm đó và nói rộng hơn là cả cộng đồng. Tiêu chuẩn của nhóm có thể khác nhau giữa nhóm này với nhóm khác và các bộ phận nhỏ của nhóm có thể áp dụng các chuẩn mực khác nhau trong cùng một hoàn cảnh”. Các nhà tâm lý học xã hội Mĩ E.R.Smith, D.M.Mackie, M.B.Brwer, W.D.Crano¹⁰ quan niệm rằng: “Chuẩn mực là cách thức suy nghĩ, biểu lộ tình cảm và hành động nhìn chung được xã hội chấp nhận”.

⁷ Batson, C.D. (1998). *Altruism and prosocial behavior*. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (Vol. 2, pp. 282-316). Boston: McGraw-Hill.

⁸ Vũ Dũng (2012) (chủ biên), *Từ điển thuật ngữ Tâm lý học*, NXB Từ điển Bách khoa

⁹ Từ điển Bách khoa Việt Nam (1995), NXB Trung tâm biên soạn Từ điển Bách khoa Việt Nam, tr328.

¹⁰ Dẫn theo Nguyễn Thị Hoa (2000), Chuẩn mực xã hội, xem xét từ góc độ Tâm lý học xã hội, *Tạp chí Tâm lý học*, số 5.

Trong Từ điển tâm lý học do Vũ Dũng¹¹ (chủ biên): “Chuẩn mực là tiêu chuẩn, quy tắc chỉ đạo, quy định, khuôn mẫu”. Thuật ngữ chuẩn mực được dùng trong tâm lý học xã hội (chuẩn mực nhóm, chuẩn mực xã hội), tâm lý học chẩn đoán (chuẩn mực trắc nghiệm), tâm lý học phát triển (Chuẩn mực phát triển),... Chuẩn mực có hai chức năng cơ bản: chức năng đo lường, chức năng điều chỉnh).

- *Chuẩn mực xã hội:*

Bàn về chuẩn mực xã hội có nhiều quan niệm khác nhau. Chuẩn mực xã hội¹²: “Chỉ điều tiết cái hành vi nào có tính chất xã hội, tức là các hành vi có liên quan tới mối quan hệ qua lại giữa các cá nhân, các tập thể, các giai cấp có liên quan với xã hội nói chung”. Như vậy, chuẩn mực xã hội khác với chuẩn mực kỹ thuật, sinh học,... là nó chỉ liên quan tới hành vi xã hội của cá nhân hay của nhóm xã hội trong những điều kiện nhất định và là phương tiện kiểm tra xã hội đối với hành vi của họ”¹³. “Chuẩn mực xã hội là mô hình mẫu cho hoạt động thực tiễn của con người trong những tình huống cụ thể”¹⁴.

Trong Từ điển tâm lý học do Vũ Dũng¹⁵ (chủ biên), chuẩn mực xã hội được trình bày như sau: “Là tập hợp các quy tắc hành vi, phương thức ứng xử cho các cá nhân trong xã hội (hay trong nhóm)”.

Một xã hội (hay một nhóm xã hội) có những chuẩn mực để bảo đảm tính thống nhất, để nó được coi như một xã hội (hay một nhóm xã hội). Đối với các thành viên của xã hội (hay của nhóm xã hội), chuẩn mực xã hội được coi là một giá trị chi phối rộng rãi và được tuân theo một cách phổ biến. Nó vừa dựa vào sự tán thành tự nguyện của các cá nhân, đồng thời cũng dựa vào những trừng phạt đối với cá nhân vi phạm (chủ yếu là trừng phạt tinh thần). Ở một mức độ nào đó, chuẩn mực tạo nên những giá trị đạo đức của nhóm (hay của xã hội), tuy rằng chuẩn mực xã hội không đồng nhất với đạo đức xã hội.

¹¹ Vũ Dũng (2012) (chủ biên), *Từ điển thuật ngữ Tâm lý học*, NXB Từ điển Bách khoa

¹² Đức Ly (dịch) (1986), *Sự sai lệch chuẩn mực xã hội*, NXB Thông tin lý luận, Hà Nội, tr 107.

¹³ Đức Ly (dịch) (1986), *Sự sai lệch chuẩn mực xã hội*, NXB Thông tin lý luận, Hà Nội, tr 106.

¹⁴ Vũ Gia Hiền (2005), *Tâm lý học và chuẩn mực thực hành*, NXB Lao động, tr130.

¹⁵ Vũ Dũng (chủ biên) (2012), *Từ điển thuật ngữ Tâm lý học*, NXB Từ điển Bách khoa

Có những chuẩn mực phổ biến, chi phối hành vi của các cá nhân trong toàn xã hội. Có những chuẩn mực đặc thù, chỉ có giá trị trong một nhóm nào đó. Vai trò của chuẩn mực là tạo ra tính đồng nhất của xã hội (hay của nhóm).

Tuy nhiên, chuẩn mực không phải bao giờ cũng có ý nghĩa tuyệt đối. Bởi vì, trong xã hội (hay trong nhóm) thường có những cá nhân không theo chuẩn mực. Hơn nữa, bản thân các chuẩn mực cũng thay đổi (những chuẩn mực cũ bị lãng quên, những chuẩn mực mới ra đời).

Chuẩn mực xã hội có những chức năng: giảm bớt tính hỗn tạp, tránh xung đột, tạo ra sự thống nhất, tạo cơ sở cho các quá trình thương lượng giữa các cá nhân (để đi tới chấp nhận mẫu số chung nhỏ nhất của mọi hành vi).

Sự tồn tại của các chuẩn mực xã hội đã được chứng minh bằng thực nghiệm bởi nhà tâm lý học Mỹ Muzafer Sherif năm 1953 (Tác phẩm “Tâm lý học về các chuẩn mực xã hội”). Các cuộc điều tra sau đó cũng được tiến hành để xác định ảnh hưởng của chuẩn mực xã hội đối với sự cố kết nhóm. Kết quả cho thấy, trình độ cố kết của nhóm càng cao khi phạm vi tác động của các chuẩn mực xã hội với hành vi của các cá nhân trong nhóm càng rộng. Các cá nhân thường tiếp nhận các chuẩn mực để những liên hệ xã hội của họ được dễ dàng hơn trong nhóm.

Từ đó, có thể đi đến khái niệm về chuẩn mực xã hội như sau: *chuẩn mực xã hội là những vấn đề đã được xã hội quy định là đúng, là mẫu để hướng dẫn, yêu cầu mọi người đối chiếu, làm theo và kiểm tra hành vi của con người.*

Để xem xét thế nào là hành vi chuẩn mực xã hội, có ba tiêu chí để xem xét :

- *Xét về mặt thống kê*: Hành vi chuẩn mực là hành vi khi đại đa số các thành viên của nhóm, cộng đồng có hành vi tương tự nhau trong một hoàn cảnh xác định.

- *Xét về mặt quy ước xã hội*: Hành vi chuẩn mực diễn ra trên cơ sở yêu cầu chung của cộng đồng, nhóm đối với từng thành viên thuộc nhóm, cộng đồng đó.

- *Xét về chức năng*: Mỗi cá nhân khi hành động đều đặt ra mục đích, hành vi được coi là hành vi xã hội chuẩn mực khi mà mục đích của hành vi đó phù hợp với chuẩn mực xã hội.

Đặc trưng quá trình sống của con vật là quá trình thích nghi với môi trường tự nhiên, còn đối với con người đó là quá trình thích ứng xã hội¹⁶. Các nhà nghiên cứu

¹⁶ Nguyễn Văn Hộ (2000), Sự thích ứng xã hội, NXB ĐHQG, Hà Nội, tr27.

cho rằng, khả năng thích ứng với các chuẩn mực xã hội thể hiện ở bốn mặt: *khả năng vận động; các kỹ năng sống độc lập trong cuộc sống hàng ngày; khả năng nhận thức và giao tiếp; khả năng xã hội và trách nhiệm xã hội*¹⁷. Vì vậy, có thể nói rằng, hành vi chuẩn mực xã hội là thể hiện khả năng thích ứng xã hội của con người. Cơ quan Quyền công dân Mỹ quan niệm hành vi thích ứng là mức độ, ở đó con người có khả năng hoạt động và tham gia vào cuộc sống với tư cách là một thành viên của gia đình và cộng đồng¹⁸.

Từ các phân tích trên, ta có thể đi đến khái niệm hành vi chuẩn mực xã hội như sau: *Hành vi chuẩn mực xã hội là hành vi xã hội phù hợp với các quy định của chuẩn mực xã hội, thể hiện khả năng thích ứng xã hội của con người.*

4) Hành vi sai lệch chuẩn mực xã hội (hành vi lệch chuẩn)

Trong đời sống xã hội, do nhu cầu điều chỉnh các loại quan hệ xã hội khác nhau nên đã xuất hiện và tồn tại nhiều loại chuẩn mực xã hội khác nhau (chuẩn mực pháp luật, chuẩn mực chính trị, chuẩn mực đạo đức, chuẩn mực tôn giáo...). Nếu mọi cá nhân, cơ quan, tổ chức xã hội đều nghiêm chỉnh tuân thủ theo các quy tắc, yêu cầu của các loại chuẩn mực xã hội thì đó là nền tảng của một xã hội công bằng, dân chủ, văn minh. Tuy nhiên, trong thực tế xã hội, không phải các chuẩn mực xã hội luôn luôn được tôn trọng, tuân thủ ở mọi lúc, mọi nơi; mà thường xảy ra các hành vi của cá nhân, nhóm xã hội vi phạm, phá vỡ hiệu lực, tính ổn định, sự tác động của các loại chuẩn mực xã hội. Đó chính là hành vi sai lệch chuẩn mực xã hội. Chẳng hạn, học trò vô lễ với thầy, cô giáo (chuẩn mực đạo đức); xả rác bừa bãi ở nơi công cộng, viết, vẽ tự do lên các công trình di tích lịch sử (vi phạm chuẩn mực thẩm mỹ); vượt đèn đỏ khi tham gia giao thông đô thị (vi phạm chuẩn mực pháp luật),...

Trong Từ điển tâm lý học do Vũ Dũng¹⁹ (chủ biên), hành vi sai lệch chuẩn mực xã hội hay còn gọi là hành vi lệch chuẩn được nêu dẫn như sau: “Hệ thống hành vi hoặc những hành vi riêng lẻ đối lập với các chuẩn mực đạo đức hoặc pháp luật đã được xã hội thừa nhận. Những kiểu dạng hành vi lệch chuẩn chủ yếu là phạm pháp và những hành vi phi đạo đức nhưng chưa phải chịu trách nhiệm hình sự (say rượu, ăn

¹⁷ Lanbert.N,Nihira.K&Leland.H (1993), *Adaptive behavior scale school*, Examination Booklet.

¹⁸ Morrow.W.A (1983), *Adaptive Behavior concept & measurement*, Texas Regional Resonrce center.

¹⁹ Vũ Dũng (2012) (chủ biên), *Từ điển thuật ngữ Tâm lý học*, NXB Từ điển Bách khoa

cấp vật, trục lợi, dâm ô,... một cách có hệ thống). Những hành vi lệch chuẩn thường là cơ sở hình thành các hành vi vi phạm pháp luật”.

Theo Durkheim, xác suất hành vi lệch chuẩn tăng cao ở những nơi mà sự kiểm soát chuẩn mực từ phía cộng đồng trở nên yếu đi. Theo thuyết của Melton thì hành vi lệch chuẩn sẽ xuất hiện trước tiên ở nơi mà giá trị xã hội đưa ra và được chấp nhận không là một phần của xã hội đó.

Trong các nghiên cứu về hành vi lệch chuẩn thì những nghiên cứu về động cơ, nguyên nhân và điều kiện thúc đẩy phát triển hành vi lệch chuẩn, khả năng phòng ngừa và khắc phục chúng chiếm một vị trí đáng kể. Nguồn gốc phát sinh hành vi lệch chuẩn có thể là sự thiếu hụt nhận thức về pháp luật và đạo đức, nội dung nhu cầu của nhân cách, đặc điểm của tính cách, vấn đề thuộc lĩnh vực tình cảm – ý chí. Tội phạm là một trong những dạng hành vi lệch chuẩn được nghiên cứu nhiều trong chuyên ngành tội phạm học. Chuyên ngành này là một loạt những chuyên ngành khoa học khác có liên quan đều sử dụng kết quả nghiên cứu của tâm lý học như một mảng kiến thức quan trọng trong lĩnh vực của mình. Một số nhà tội phạm học giải thích hành vi phạm tội của một người là sự kết hợp giữa sự phát triển nhân cách không lành mạnh và hoàn cảnh không thuận lợi mà con người trải nghiệm trong đó.

Những hành vi lệch chuẩn không phạm pháp chủ yếu là do thiếu hụt giáo dục dẫn tới việc hình thành những đặc tính tâm lý tương đối bền vững thúc đẩy việc thực hiện những hành vi phi đạo đức. Những biểu hiện đầu tiên của hành vi lệch chuẩn đôi khi được quan sát thấy ở lứa tuổi nhỏ, tuổi vị thành niên và được giải thích là do sự phát triển trí tuệ tương đối thấp, sự không hoàn thiện của quá trình hoàn thiện nhân cách, ảnh hưởng tiêu cực của gia đình và môi trường xung quanh, sự phụ thuộc của trẻ vị thành niên vào các chuẩn mực và định hướng giá trị của nhóm mà trẻ là thành viên. Hành vi lệch chuẩn lứa tuổi nhỏ, tuổi vị thành niên đôi khi là cách thức tự khẳng định bản thân, thể hiện sự tự vệ, phản đối hiện thực hoặc sự thiếu công bằng của người lớn. Hành vi lệch chuẩn cũng có thể có ở người có kiến thức về chuẩn mực đạo đức tương đối tốt, nó chỉ ra sự cần thiết phải hình thành thói quen đạo đức từ khi tuổi còn rất nhỏ.

Khi xem xét hành vi lệch chuẩn xã hội cần xem xét các loại hành vi như: (1) *Hành vi sai lệch tích cực*, là những hành vi (có thể là cố ý hoặc vô ý) vi phạm, phá vỡ hiệu lực của các chuẩn mực xã hội đã lạc hậu, lỗi thời, không còn phù hợp với thực tế xã hội. (2) *Hành vi sai lệch tiêu cực*, là những hành vi (cố ý hoặc vô ý) vi phạm, phá vỡ hiệu lực, sự tác động của các chuẩn mực xã hội phù hợp, tiến bộ, đang phổ biến,

thịnh hành và được thừa nhận rộng rãi trong xã hội. (3) *Hành vi sai lệch chủ động*, là hành vi có ý thức, có ti, cố ý (trực tiếp hay gián tiếp) vi phạm, phá vỡ hiệu lực của các chuẩn mực xã hội, dù chuẩn mực đó đã lạc hậu, lỗi thời hay còn đang tiến bộ. Hốc thể nhận thức được yêu cầu của cộng đồng nhưng họ cứ hành động theo ý họ (lợi ích cá nhân) mặc dù biết không phù hợp; (4) *Hành vi sai lệch thụ động*, là hành vi vô tình, vô ý, không mong muốn vi phạm, phá vỡ tính ổn định, sự tác động của các chuẩn mực xã hội. Đặc trưng của loại hành vi sai lệch này là người có hành vi sai lệch không biết hành vi của mình là sai lệch, nguyên nhân là do họ không nắm vững chuẩn mực hoặc do hiểu sai các chuẩn mực.

* *Xét theo khía cạnh giá trị*²⁰, chúng ta có hành vi tiêu cực và hành vi tích cực:

- *Hành vi tiêu cực*

Hành vi tiêu cực của chủ thể xuất hiện trong các hành động đối lập với những nhu cầu của cá nhân hoặc các nhóm xã hội khác. Hành vi tiêu cực có thể là phản ứng theo tình huống, hoặc là đặc điểm cá nhân xuất hiện do nhu cầu của chủ thể nhằm tự khẳng định bản thân, nhằm bảo vệ “cái tôi” của mình. Hành vi tiêu cực còn là kết quả của tính ích kỷ, thờ ơ với lợi ích và nhu cầu của người khác. Cơ sở tâm lý của hành vi tiêu cực là tâm thế xuất hiện do chủ thể không đồng tình, phủ nhận những đòi hỏi, những mong đợi của các thành viên trong các nhóm xã hội. Hành vi tiêu cực xuất hiện cũng do sự chối bỏ hoặc chống lại các quan hệ vốn đã hình thành trong tập thể.

- *Hành vi tích cực*

Hành vi tích cực là hành vi chủ thể có thể làm được và mong muốn làm điều đó, tuy nhiên nó phải đáp ứng được sự mong đợi của người khác. Để tiến hành hành vi tích cực thì chủ thể phải có nhận thức đúng đắn, có tâm thế sẵn sàng, thái độ tích cực và có ý chí để thực hiện.

* *Xét theo tính chất của hành vi*, người ta phân làm hai loại là hành vi công khai và hành vi che giấu:

- *Hành vi công khai*: Hành vi công khai là hành vi được chủ thể tiến hành trong một môi trường cụ thể và trước sự quan sát và chứng kiến của người khác.

- *Hành vi che giấu*: Hành vi che giấu là hành vi được chủ thể thực hiện nhằm không cho người khác chứng kiến.

²⁰ Phạm Minh Hạc (1999), *Hành vi và hoạt động*, Nhà xuất bản Giáo dục.

* *Xét theo phạm vi tác động của hành vi*, chúng ta có 3 loại hành vi là hành vi hướng vào chính mình; Hành vi hướng đến người khác; Hành vi hướng đến sự vật, hiện tượng.

- *Hành vi hướng vào chính mình*: Hành vi hướng vào chính mình là những hành vi ảnh hưởng trực tiếp lên chính chủ thể.

- *Hành vi hướng đến người khác*: Hành vi hướng đến người khác những hành vi ảnh hưởng trực tiếp đến những mối quan hệ xung quanh, thông qua đó tác động trở lại với chính chủ thể.

- *Hành vi hướng đến sự vật, hiện tượng*: Hành vi hướng đến sự vật, hiện tượng là những hành vi tác động và ảnh hưởng trực tiếp lên các sự vật và hiện tượng và những hành vi tác động này sẽ ảnh hưởng đến chính chủ thể gây ra hành vi.

Tóm lại, cách phân loại hành vi tùy thuộc vào quan điểm, hoàn cảnh cụ thể. Trong đề tài này, chúng tôi sẽ phân loại hành vi tham gia giao thông đường bộ của người dân đô thị dựa vào việc xem xét cơ sở bản chất xã hội của hành vi. Theo đó, hành vi tham gia giao thông đường bộ của người dân đô thị được phân thành 2 loại: (1) Hành vi bản năng; (2) Hành vi xã hội (Hành vi xã hội chuẩn mực và Hành vi sai lệch chuẩn mực xã hội).

1.1.1.3. Các yếu tố cấu thành hành vi con người

Khi tìm hiểu về các yếu tố cấu thành hành vi của con người, chúng tôi thấy có 2 quan điểm cơ bản sau:

- *Quan điểm thứ nhất cho rằng*, các yếu tố cấu thành hành vi con người gồm nhân thức và cảm xúc. Theo quan điểm này gồm có các tác giả như: Robert L. Berger, Ronald C. Federico, James T. McBreen. Trong tác phẩm “Human Behavior - third Edition” của mình các tác giả đã khẳng định rằng: Hành vi được hiểu là những gì con người hành động, mặt khác hành vi luôn chứa đựng nhận thức và cảm xúc của con người đó.

- *Quan điểm thứ hai cho rằng*, các yếu tố cấu thành hành vi con người gồm những động cơ, mục đích và các biểu hiện của hoạt động bên ngoài. Tác giả Phạm Minh Hạc²¹ kế thừa quan điểm của các nhà tâm lý học hoạt động và đặc biệt là quan điểm của nhà tâm lý học A.N.Leonchiev²², ông đã khẳng định: “Hành vi là những biểu hiện bên ngoài của hoạt động và bao giờ cũng gắn liền với động cơ, mục đích”.

²¹ Phạm Minh Hạc (1989), *Hành vi và hoạt động*, NXB Giáo dục, tr 222.

²² A.N.Leonchiev (1989), *Hoạt động – Ý thức – Nhân cách*, NXB Giáo dục

Từ việc kế thừa các quan điểm nêu trên, qua nghiên cứu và quan sát thực tiễn chúng tôi cho rằng các yếu tố cấu thành hành vi con người bao gồm: động cơ, nhận thức, thái độ và hành động bên ngoài.

**Động cơ :*

Theo tác giả A.N.Leonchiev hành vi là những biểu hiện bên ngoài của hoạt động, và đối tượng của hoạt động là động cơ thật sự của hoạt động. Như vậy, khái niệm hoạt động gắn liền một cách tất yếu với khái niệm động cơ.

Trong tâm lý học hiện đại²³, thuật ngữ “động cơ” (duyên cơ, các động lực thúc đẩy) thường được dùng để chỉ những hiện tượng hoàn toàn khác nhau. Người ta gọi là động cơ cả những xung động bản năng, những ý hướng sinh vật và những cơn thèm ăn cũng như cả những rung cảm, những hứng thú, những ước ao, trong đó những động cơ này có thể có những thứ như mục đích của cuộc sống, lí tưởng mà cũng có thể có cả những kích thích dòng điện.

Trong Từ điển thuật ngữ Tâm lý học do Vũ Dũng (chủ biên), động cơ chính là cái thúc đẩy hành động, gắn liền với việc thoả mãn những nhu cầu của chủ thể, là toàn bộ những điều kiện bên trong và bên ngoài có khả năng khơi dậy tính tích cực của chủ thể và xác định tính xu hướng của nó. Đối tượng (vật chất hay tinh thần) thúc đẩy và xác định sự lựa chọn xu hướng của hành động mà vì nó hành động được thực hiện. Nguyên nhân, cơ sở sự lựa chọn các hành động và hành vi²⁴.

Xem xét các khái niệm khác nhau của các nhà tâm lý học trên thế giới và ở Việt Nam cho thấy động cơ của con người có mối quan hệ mật thiết với hành vi của con người. Tác giả J.Piaget²⁵ cho rằng: tính định hướng tích cực có chọn lọc của hành vi tạo thành bản chất của hiện tượng được xác định là động cơ.

Rõ ràng rằng, nhiều nhà khoa học đã chỉ ra vai trò của động cơ đối với hoạt động và hành vi của con người. Tác giả A.N.Leonchiev cho rằng, không có hoạt động nào không có động cơ, hoạt động “không động cơ” không phải là hoạt động thiếu động cơ mà là hoạt động với một động cơ ẩn giấu về mặt chủ quan và về mặt khách quan.

²³ Trong sách báo của Liên Xô thì cuốn sách của P.M.IA – Côpxơ. Những vấn đề tâm lý học về động cơ của hành vi con người (M., 1969) đã dẫn ra một cách khá đầy đủ những công trình nghiên cứu về động cơ. Cuốn sách mới đây nhất có phân tích đối chiếu các lí thuyết về động cơ là cuốn “Các thuyết hiện đại về động cơ của M.Matxen, (K.B.Madsen. Modern Theories of motivation, Copenhagen, 1974).

²⁴ Vũ Dũng (2012) (chủ biên), *Từ điển Thuật ngữ Tâm lý học*, NXB Từ điển Bách khoa

²⁵ Dẫn Theo Phạm Minh Hạc (1996), *Tuyển tập Tâm lý học J.Piaget*, NXB Giáo dục Hà nội.

**Nhận thức:*

Cùng với thái độ và hành động, nhận thức là một trong ba mặt của đời sống tâm lý con người. V.I.Lênin²⁶ định nghĩa: Nhận thức là sự phản ánh thế giới khách quan bởi con người, nhưng đó không phải là sự phản ánh đơn giản, trực tiếp, hoàn chỉnh mà là một quá trình, cả một chuỗi sự trừu tượng, sự cấu thành, sự hình thành các khái niệm, quy luật và chính các khái niệm, quy luật này bao quát một cách có điều kiện, gần đúng tính quy luật phổ biến của giới tự nhiên vĩnh viễn vận động, phát triển.

Quan điểm về nhận thức của các nhà tâm lý học thuộc trường phái Gestalt nhấn mạnh đến cách thức chúng ta nhận hiểu các thành phần cá biệt trong một bối cảnh dưới dạng một tổng thể thống nhất và hoàn chỉnh – tức là dưới dạng một hình dạng hay một mô hình gồm các thành phần cá biệt tổ hợp lại. Theo các nghiên cứu mới đây, tiếp cận nghiên cứu phân tích đặc điểm thì nhận thức là tìm hiểu cách chúng ta nhận thức một hình thể, mô thức, sự vật hoặc khung cảnh bằng một phản ứng trước tiên với cách thành phần cá biệt cấu thành chúng. Sau đó các thành phần cá biệt này mới được vận dụng để tìm hiểu bản chất của sự vật mà chúng ta đang nhận thức²⁷.

Trong từ điển của tác giả Meyers lexicon A-Z²⁸ cũng nêu ra khái niệm nhận thức như sau: Nhận thức là sự phản ánh hiện thực khách quan trong ý thức con người, nhận thức cảm tính (cảm giác, tri giác), nhận thức lý tính (các khái niệm, nhận định, lý luận,...); cả hai thành phần tạo nên sự thống nhất biện chứng. Cơ sở mục đích và tiêu chuẩn của mọi nhận thức là thực tiễn xã hội”.

Theo Từ điển thuật ngữ Tâm lý học, nhận thức là hiểu được một điều gì đó, tiếp thu được những kiến thức về điều nào đó, hiểu biết những quy luật về những hiện tượng, quá trình nào đó,...

K.K.Platonop²⁹ định nghĩa: Nhận thức là một quá trình tiếp nhận những tri thức chân thực trong thế giới khách quan, trong quá trình hoạt động thực tiễn xã hội.

Theo Tâm lý học nhận thức của các tác giả như George Kelly, Albertandura,

²⁶ V.I.Lênin (1981), *Bút ký triết học*, tập 29, NXB Tiến bộ.

²⁷ Roberts Feldman (2004) (Biên dịch: Minh Đức, Hồ Kim Chung), *Tâm lý học căn bản*, NXB Văn hóa – Thông tin

²⁸ Meyers lexicon A-Z (1980), *Institut Leipzig*, VEB Bibliographisches.

²⁹ K.K.Platonop (1972), *Tâm lý học*, M.

Walter Mischel hay Julian Rotter³⁰, nhân cách là một hệ thống “bản thân”, trong đó tập hợp các cơ cấu nhận thức - chức năng cung cấp định hướng hành vi. Các tác giả của trường phái này cũng khẳng định rằng, có thể tiên đoán và hiểu hành vi bằng cách biết thông tin xâm nhập vào con người và được xử lý như thế nào dẫn đến hành vi.

Như vậy có thể hiểu, nhận thức là một quá trình con người tiếp nhận những tri thức chân thực trong thế giới khách quan, trong quá trình hoạt động thực tiễn xã hội ở các mức độ khác nhau, làm cơ sở cho việc định hướng, điều chỉnh thái độ và hành động của con người.

Nhận thức có mối quan hệ rất chặt chẽ với thái độ và hành vi con người. Nhận thức giúp con người tiếp nhận được những tri thức chân thực trong thế giới khách quan, trong quá trình con người tham gia vào các hoạt động sống trong xã hội. Do đó, nhận thức là cơ sở nảy sinh thái độ, chi phối thái độ của con người. Nhận thức là yếu tố tất yếu để nảy sinh thái độ và hành vi. Ngược lại, thái độ, hành vi lại là những mặt kiểm chứng kết quả của nhận thức.

Mối quan hệ chặt chẽ giữa nhận thức và hành vi được nhiều nhà tâm lý học khẳng định. Dựa trên những chứng cứ khoa học, các nhà tâm lý học đã khẳng định mối quan hệ mật thiết này. Trong đó, mối quan hệ mật thiết này được khẳng định thông qua việc xem xét nội dung và phương thức của hành vi. Các nhà tâm lý học cho rằng, nhận thức có vai trò quan trọng định hướng và quy định nội dung hành vi. Nội dung, phương thức hành vi như thế nào là do nhận thức của cá nhân quyết định. Nhận thức đúng giúp cá nhân hiểu và vận dụng được, biến tri thức thành niềm tin, điều đó sẽ tác động vào tình cảm đến sự hình thành thái độ của cá nhân một cách đúng đắn, từ đó cá nhân sẽ tự đánh giá, tự điều chỉnh, điều khiển hành vi. Nhận thức sai lệch dẫn đến cá nhân có cách hiểu sai lệch, không đúng đắn, từ đó sẽ dẫn tới việc cá nhân có thái độ tiêu cực và hành vi sai lệch. Trong tác phẩm “Hành vi và hoạt động”³¹, tác giả đã khẳng định rằng: Nhận thức là tiêu chuẩn, nguồn gốc, thái độ là mặt nội dung, mặt chỉ đạo, còn hành vi, cử chỉ, cách ứng xử là hình thức biểu hiện của thái độ, chúng không tách rời nhau. Tuy nhiên, không phải giữa nhận thức và hành vi bao giờ cũng

³⁰ Miller, S. P., & Mercer, C. D. (1993). *Using a graduated word problem sequence to promote problem-solving skills*. Learning Disabilities Research & Practice, American.

³¹ Phạm Minh Hạc (1989), *Hành vi và hoạt động*, NXB Giáo dục Hà nội

có sự thống nhất tuyệt đối. Bởi vì, giữa nhận thức và hành vi còn có một số yếu tố liên quan có sự tác động đến đó là ý chí, niềm tin, tư duy, kỹ năng và những điều kiện hành động khác của cá nhân. Chính vì vậy, không phải hiển nhiên rằng cứ nâng cao nhận thức là có được ngay những hành vi tương ứng, hoặc không phải cứ có nhận thức đúng là có những hành vi đúng.

**Thái độ*

Hiện nay có nhiều nhà tâm lý học trên thế giới nghiên cứu về thái độ. Từ kết quả nghiên cứu của mình, các nhà tâm lý học đã đưa ra các khái niệm về thái độ khác nhau. Cụ thể như sau:

Tác giả G.P.Allport (1935)³² đã cho rằng: Thái độ là trạng thái sẵn sàng về tinh thần và thân kinh được tổ chức thông qua kinh nghiệm sử dụng, điều chỉnh hoặc ảnh hưởng có sự biến động trong phản ứng của cá nhân đối với tất cả các khách thể, tình huống mà nó có mối quan hệ.

Tác giả Newcomb (1958)³³ cũng đồng quan điểm với G.P.Allport khi đưa ra khái niệm thái độ như sau: Thái độ của một cá nhân đối với một khách thể nào đó là thiên hướng hành động, nhận thức, tư duy, là cảm nhận của người đó với khách thể liên quan. Đó là sự sẵn sàng phản ứng.

Tác giả Uznatze³⁴ cũng cho rằng: Thái độ là trạng thái sẵn sàng hướng tới một hoạt động nhất định, là tính tích cực có sự lựa chọn của chủ thể.

Tác giả Knuds Larsen và Lê Văn Hào³⁵ cho rằng: Thái độ là một phản ứng mạng tính tích cực hay tiêu cực đối với một đối tượng nào đó (người, sự vật, hiện tượng, ý tưởng,...).

Như vậy, khi xem xét khái niệm thái độ chúng ta cần chú ý một số khía cạnh sau:

-Đối tượng của thái độ bao giờ cũng phải mang tính cụ thể, không có đối tượng chung chung. Cần xem xét thái độ cụ thể đối với một cá nhân, một nhóm người, một hiện tượng cụ thể,...

- Thái độ là trạng thái tinh thần bên trong của con người được thể hiện ra bên ngoài nhờ một số thành tố tâm lý cá nhân khác.

Nhiều nhà tâm lý học trên thế giới đã khẳng định cấu trúc của thái độ bao gồm ba thành tố: nhận thức, xúc cảm và hành vi hướng tới một đối tượng nhất định. Tuy nhiên mối quan hệ này có thể thay đổi tùy theo từng trường hợp cụ thể. Có trường hợp chúng có quan hệ cùng hướng với nhau (tức là nhận thức tích cực về đối tượng sẽ có tình cảm tích cực và có hành vi để ủng hộ đối tượng). Nhưng có trường hợp, chúng không có sự nhất quán với nhau. Mặc dù còn nhiều sự bàn cãi, chưa đi đến thống nhất về cấu trúc ba thành tố của thái độ đã nêu ở trên, song các nhà tâm lý học cho rằng khi xem xét thái độ của chủ thể bao giờ cũng phải xem xét hành vi của chủ thể vì thái độ thường điều khiển hành vi của chủ thể, do đó thái độ có mối quan hệ mật thiết với hành vi của chủ thể.

Nhiều nhà tâm lý đã đi sâu nghiên cứu để lý giải mối quan hệ giữa thái độ và hành vi của chủ thể. Có thể kể đến các nghiên cứu như: thuyết hành động hợp lý (Theory of reasoned action - TRA), được phát triển bởi Martin Fishbein và Icek Ajzen (1975, 1980), mô hình lý thuyết hành động hợp lý là mô hình để dự báo về ý định của hành vi, góp phần quan trọng trong việc mô tả mối quan hệ giữa thái độ và hành vi và được các công ty nghiên cứu thị trường sử dụng trong nghiên cứu hành vi tiêu dùng của khách hàng; lý thuyết về hành vi có kế hoạch của Ajzen và Madden (1986), Sheeran và Taylor (1999).

Nhiều nhà tâm lý học như: Allport (1954); Wicker (1969); Ajzen (1991) đã đưa những bằng chứng khoa học để khẳng định và chứng minh mối quan hệ mật thiết giữa thái độ và hành vi của con người.

Reich và Adcock (1976)³⁶, cho rằng cần phân biệt thật rõ ràng giữa thái độ và giá trị. Chúng ta thường xem thái độ bao quát hơn, ít mang tính cá nhân hơn giá trị. Thái độ giống như sự phối hợp niềm tin và giá trị với nhau.

Thái độ được xem là có 3 khía cạnh: khía cạnh nhận thức gồm lý lẽ và giải thích lý do tại sao con người có một thái độ cụ thể, khía cạnh xúc cảm gồm cách con người cảm nhận về thái độ của mình, khía cạnh hành vi hay ý muốn liên quan đến khả năng chúng ta phải tác động đối với thái độ mình đang có ra sao.

³⁶ Reich, B., & Adcock, C. (1976). *Values, attitudes and behaviour change*. Methuen.

Fishbein (1963)³⁷, cho rằng không phải thái độ quyết định cách con người hành động mà do chủ ý giúp họ hình thành. Chủ ý hành vi theo Fishbein là do sự phối hợp của cả ba yếu tố khác nhau, trong đó thái độ của cá nhân đối với việc thực hiện hành vi thích hợp chỉ là một. Yếu tố thứ hai phải tính đến là những gì con người nghĩ về người khác mong đợi nên họ làm trong tình huống cụ thể ấy. Chẳng hạn họ nghĩ rằng sẽ được xã hội chấp nhận nhiều hơn khi hành động theo cách khác với thái độ của mình. Và yếu tố thứ ba là cá nhân có động cơ thúc đẩy mạnh mẽ đến mức nào khi tuân thủ những tiêu chuẩn này. Theo Fishbein chỉ riêng thái độ không dự đoán được hành vi vì thái độ là sự phối hợp của tất cả ba yếu tố. Mô hình mà Fishbein đưa ra cũng hỗ trợ cho quan điểm của chúng ta khi chúng ta chọn cách hành động không tuân thủ những mong đợi của người khác đối với mình.

Ajzen và Fishbein (1980)³⁸, đã phát triển lý thuyết hành động hợp lý trên cơ sở giả định rằng: Con người thường hành xử theo cách nhạy cảm, tính đến thông tin và cân nhắc ngụ ý trong hành động của mình. Câu hỏi được đặt ra là thế ngụ ý xuất phát từ đâu? Ngụ ý trong lý thuyết của Ajzen và Fishbein xuất phát từ sự kết hợp của hai yếu tố cơ bản. Thứ nhất là thái độ của cá nhân đối với hành vi, trái với thái độ của họ với đối tượng hay quan điểm. Thứ hai là nhận thức áp lực xã hội của cá nhân phải thực hiện hay không thực hiện hành động, điều này gọi là tiêu chuẩn chủ quan. Nói cách khác, trong mô hình của Ajzen và Fishbein, chúng ta chủ ý thực hiện một hành vi nếu chúng ta đánh giá nó là tích cực và nếu nghĩ rằng hành vi ấy được xã hội chấp nhận nên chúng ta tiến hành. Thái độ mà chúng ta phát triển hướng đến một hành vi chủ yếu xuất phát từ suy nghĩ của chính mình trên cơ sở kinh nghiệm trước đây liên kết hành vi với một kết quả cụ thể. Nói cách khác, chúng dựa trên cơ sở những gì chúng ta nghĩ là có khả năng xảy ra nếu thực hiện hành vi ấy. Mặt khác, tiêu chuẩn chủ quan được tập trung từ bên ngoài, phát triển từ suy nghĩ của cá nhân về đánh giá xã hội và cách họ hoạt động trong một nhóm người cụ thể. Vì thế cả quan điểm cá nhân và tiêu chuẩn chủ quan phối hợp với nhau thành chủ ý. Như vậy, thuyết hành động hợp lý của Ajzen và Fishbein trực tiếp liên quan đến cách suy nghĩ và nhận thức về tiêu chuẩn xã hội ảnh hưởng đến hành vi của chúng ta, họ xem chủ ý chứ không phải thái độ là tâm điểm.

³⁷ Fishbein, M. (1963). An investigation of the relationship between beliefs about an object and the attitude toward that object. *Human relations*.

³⁸ Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behaviour.

Rosenberg và Hovlan (1960)³⁹, cho rằng các khía cạnh khác nhau của thái độ có thể suy luận từ nhiều dấu hiệu khác nhau. Chẳng hạn, khía cạnh nhận thức của thái độ thường được báo hiệu bằng những gì một người phát biểu. Khía cạnh cảm xúc có thể đánh giá từ mô tả bằng lời cảm nghĩ của một người, hay từ phản ứng sinh học của họ đối với đối tượng, hay từ thể hiện trên nét mặt, cử chỉ, điệu bộ (những hành vi phi ngôn ngữ). Khía cạnh hành vi có thể đánh giá được bằng cách quan sát họ thực sự có hành động cụ thể với đối tượng ra sao.

Một trong những phát hiện thú vị của Rosenberg và Hovland là người ta có thể không hành động theo cách nhất quán với thái độ của mình. Nghiên cứu nổi tiếng của LaPiere (1934)⁴⁰ chứng minh điều này rất rõ ràng. LaPiere đi khắp nước Mỹ cùng với một đôi vợ chồng Trung Hoa thuộc giai cấp trung lưu vào thời điểm có nhiều thành kiến phân biệt chủng tộc đáng kể nhắm vào người Hoa. Họ đã đến 250 khách sạn và nhà hàng và chỉ bị từ chối có một lần. LaPiere báo cáo rằng trong tất cả trường hợp khác họ nhận được sự phục vụ cực kỳ ân cần. Tuy nhiên, sau đó, LaPiere gửi bảng hỏi của từng chủ nhân khách sạn, nhà hàng họ đã đến và 92 % đều trả lời rằng họ không tiếp khách người Hoa. Điều này là sự biểu thị rõ ràng rằng con người không hành động nhất quán với thái độ của mình.

Heider (1944)⁴¹, cho rằng tìm hiểu nhận thức hay quan điểm của con người về các mối quan hệ tạo ra điểm mấu chốt để tìm hiểu hành vi xã hội và có một khuynh hướng rất mạnh ở con người đó là, họ luôn thích thái độ của họ phải nhất quán với nhau. Nếu thái độ của chúng ta không nhất quán, theo Heider trạng thái mất cân bằng nhận thức sẽ xảy ra gây căng thẳng và mức độ stress nhất định. Thái độ không cân bằng sẽ khiến chúng ta có cảm giác khó chịu, vì thế chúng ta sẽ cố lấy lại cân bằng bằng mọi cách. Nói tóm lại, chúng ta sẽ tìm kiếm sự cân bằng nhận thức giữa những thái độ khác nhau của mình. Một ví dụ điển hình là chính chúng ta không thích những người tính tình khó chịu, không đồng quan điểm, hay bất đồng, xung đột với mình, chúng ta có xu hướng thích những người thích mình, có cùng quan điểm, thái độ giống mình. Heider áp dụng nguyên tắc này trong việc tìm hiểu các mối quan hệ cá nhân và

³⁹ Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*, 3, 1-14.

⁴⁰ LaPiere, R. T. (1934). Attitudes vs. actions. *Social forces*, 13(2), 230-237.

⁴¹ Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological review*, 51(6), 358.

tìm hiểu thái độ. Một mối quan hệ dễ chịu, không căng thẳng giữa hai người bao gồm cân bằng bộ đôi: chẳng hạn cả hai thành viên trong một cặp vợ chồng ưa thích lẫn nhau, bình đẳng với nhau. Nếu mối quan hệ mất cân bằng thì sự căng thẳng và hiểu lầm phát sinh.

Leon Festinger (1957)⁴² dựa trên các quan điểm của Heider đã phát triển thuyết bất đồng nhận thức. Bất đồng nhận thức liên quan đến cách chúng ta thay đổi thái độ của mình khi nhận thấy không cân bằng. Thuyết bất đồng nhận thức phát hiện rằng nếu một quan điểm của chúng ta đang có mâu thuẫn trực tiếp với một quan điểm khác, nếu hai quan điểm này có liên quan đến nhau thì chúng ta sẽ có cảm giác căng thẳng. Căng thẳng này được giải quyết bằng một trong hai cách: hoặc thay đổi một trong số các quan điểm hoặc bổ sung thêm quan điểm phụ để giải thích sự khác biệt hiển nhiên. Chẳng hạn, bạn đánh giá một người bạn là tử tế nhưng sau đó nhận thấy người bạn ấy dường như có thái độ lạnh lùng, tàn nhẫn với người khác. Hai nhận thức này - hiểu biết về tính tử tế của người bạn và nhận thức của bạn về hành vi tàn nhẫn, lạnh lùng của người bạn ấy - đang trực tiếp mâu thuẫn với nhau và tạo ra sự bất đồng nhận thức. Để giải quyết sự bất đồng, bạn có thể thay đổi một trong số các nhận thức. Chẳng hạn, bạn quyết định rằng người bạn ấy thật ra không phải là người tử tế hay hành vi chỉ có vẻ tàn nhẫn chứ bản chất bạn ấy không phải như vậy. Do đó, bạn bổ sung một quan điểm khác: người bạn ấy đã gặp nhiều rắc rối với cá nhân cụ thể này và trước đây đã dành cho họ nhiều sự đồng cảm, đến mức không có lợi, vì thế lúc này họ được biện minh bằng hành động theo cách này.

Festinger xem bất đồng nhận thức như một tất yếu cực kỳ ảnh hưởng dẫn đến việc thay đổi thái độ, mô hình của ông tạo ra rất nhiều nghiên cứu thử nghiệm. Hầu hết những thí nghiệm này chọn hình thức nghiên cứu tuân thủ bắt buộc, trong đó nhận thức mâu thuẫn được tạo ra bằng cách yêu cầu những người tham gia nghiên cứu phải tuân theo những gì mà họ không tin trong thực tế.

Một trong những nghiên cứu này, Festinger và Carlsmith (1959)⁴³ trả cho người tham gia nghiên cứu 20 hay 1 đô la để thực hiện một số công việc vô cùng nhàm chán trong 30 phút mỗi lần. Một trong số này là một người đến phiên mình bước vào phòng

⁴² Festinger, L. (1957). A theory of dissonance cognitive. *Evanston: Row*.

⁴³ Festinger, L., & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58(2), 203.

cắm từng chốt gỗ vào một bảng gỗ trong vòng 15 phút. Như bạn hình dung, đây là một công việc vô cùng nhàm chán. Khi làm xong việc, người tham gia được yêu cầu ra khỏi phòng gặp gỡ những người đang chờ tới lượt mình, để cho họ nghe về công việc vô cùng thú vị này. Sau đó, đánh giá thái độ cá nhân của họ đối với công việc.

Như vậy, có thể nhận thấy rằng, thái độ của cá nhân được hình thành do tri thức, do quá trình tiếp nhận các giá trị văn hóa xã hội, để phản ứng một cách tích cực hay tiêu cực với cá nhân, nhóm xã hội, sự vật, hiện tượng cụ thể. Nhiều nhà tâm lý học trên thế giới đã thừa nhận và khẳng định thái độ của chủ thể là một thuộc tính xã hội của con người, có tầm quan trọng đặc biệt đối với hành vi của chủ thể, có mối quan hệ mật thiết với hành vi và có cả những ảnh hưởng đa dạng tới hành vi của chủ thể.

**Hành động bên ngoài:*

Trong Từ điển thuật ngữ tâm lý học, Vũ Dũng (chủ biên), hành động là hệ thống biểu tượng về mục đích, kế hoạch và công cụ thực hiện hành động đã được đặt ra và phải thực hiện⁴⁴.

Hành động là biểu hiện của tâm lý cá nhân; là đơn vị của hoạt động cá nhân. Hành động cá nhân bao giờ cũng hướng tới đối tượng, nhằm đạt được một mục đích nhất định. Hành động cá nhân có thể là hành động bản năng hay hành động có ý thức. Trong các hành động có ý thức bao giờ cũng được cấu trúc bởi các thành phần nhận thức và thái độ của chủ thể. Vì vậy, trong tương tác, các cá nhân ứng xử với nhau như thế nào sẽ thể hiện nhận thức, thái độ của cá nhân như vậy. Hành động của cá nhân được bộc lộ qua hệ thống các ứng xử bằng ngôn ngữ (nói và viết); bằng các phương tiện phi ngôn ngữ như nét mặt, điệu bộ, cử chỉ v.v, tức là bằng các hành vi quan sát được.

Hành động cá nhân được hình thành nhiều cách khác nhau. Có thể là kết quả của quá trình nhận thức của cá nhân. Sự chuyển hóa nhận thức- thái độ- hành động là cơ chế phổ biến trong việc hình thành các hành động của cá nhân, đặc biệt là các cá nhân trưởng thành. Hành động cũng có thể được hình thành do luyện tập thói quen. Những hành vi ban đầu có thể là tự phát, thậm chí ngẫu nhiên, sau nhiều lần lặp lại do luyện tập, có thể trở thành ổn định.

Theo Max Weber, có 4 loại hành động cá nhân: 1). Hành động được thúc đẩy

⁴⁴ Vũ Dũng (2012) (chủ biên), *Từ điển thuật ngữ Tâm lý học*, NXB Từ điển Bách khoa

bởi mục tiêu. Trong đó mục tiêu lợi ích là quan trọng nhất. Vì lợi ích của mình, cá nhân có thể tiến hành các hành động một cách quyết liệt; 2) Hành động được thúc đẩy bởi các giá trị tinh thần. Trong đó các giá trị niềm tin là quan trọng. Hành động của các tín đồ tôn giáo là một minh chứng cho hành động vì niềm tin; 3) Hành động được thúc đẩy bởi các cảm xúc cá nhân, như hành động do cơn xúc động, hành động vì tình yêu... 4) Hành động được thúc đẩy bởi thói quen hàng ngày.

Hành vi được biểu hiện qua các hành động bên ngoài được tri giác như những cách thức thích ứng với môi trường trong một tình huống nhất định, được thể hiện qua hàng loạt các thao tác để chủ thể tạo được sự cân bằng với môi trường. Hành động bên ngoài của chủ thể sẽ bị ảnh hưởng bởi nhận thức của chủ thể về tình huống, về lợi ích của việc giải quyết tình huống với mình, về giá trị của mình, vai trò của mình và về hệ quả của việc giải quyết tình huống. Hành động bên ngoài cũng sẽ bị ảnh hưởng bởi thái độ của chủ thể với bản thân cũng như với người khác trong tình huống hoặc chính tình huống ấy. Hành động bên ngoài có thể là những hành động theo thói quen được xác lập trong quá trình sinh hoạt và hoạt động của chủ thể và những thói quen này phản ánh các đặc điểm chủ quan của chủ thể. Các hành động bên ngoài có thể mang tính ổn định trên cơ sở nhận thức và thái độ ổn định của chủ thể nhưng cũng có trường hợp sẽ chỉ là những hành vi bất chợt phản ánh giá trị của chủ thể mà thôi⁴⁵.

1.1.2. Lí luận về hành vi lệch chuẩn

1.1.2.1. Khái niệm hành vi lệch chuẩn

Có nhiều khái niệm nói về hành vi lệch chuẩn được xem xét từ các góc độ khác nhau nhưng nhìn chung, đều được thống nhất rằng, muốn đánh giá có lệch chuẩn hay không thì đều phải xuất phát từ chuẩn – dạng bình thường, chung nhất, đại diện cho số đông theo quan niệm văn hóa tín ngưỡng vùng, miền...

Chuẩn là cái được chọn làm căn cứ để đối chiếu, để làm mẫu; tiêu chuẩn được định ra; là các phương tiện ngôn ngữ, hành vi ứng xử được công nhận là đúng và phổ biến nhất; Lệch lạc là không đúng đắn, là sai lệch. Sự lệch lạc, hay còn gọi là sự lầm lạc.

⁴⁵ Lê Thị Linh Trang (2014), *Hành vi văn minh đô thị của người dân thành phố Hồ Chí Minh*, Luận án TS Tâm lý học

Như vậy, hành vi lệch chuẩn là hành vi không phù hợp với quy tắc, giá trị, chuẩn mực xã hội, nhóm và cộng đồng.

Đánh giá hành vi lệch chuẩn còn phụ thuộc vào nền văn hoá, đặc điểm nhóm, cộng đồng xã hội nhất định, trong những thời điểm lịch sử nhất định.

Hành vi lệch lạc, (deviance hoặc deviant behavior) là một khái niệm của xã hội học được định nghĩa là sự vi phạm có nhận thức các tiêu chuẩn hoặc kì vọng của một nhóm hay của xã hội. Các tiêu chuẩn văn hoá và kì vọng xã hội định dạng phạm vi rộng các hoạt động của con người nên khái niệm sự lệch lạc cũng mang ý nghĩa rộng tương ứng. Một dạng tiêu biểu của lệch lạc là tội phạm, sự vi phạm các quy định được ban hành chính thức bằng luật pháp. Ngoài ra nó còn bao hàm rất nhiều những dạng không tuân thủ tiêu chuẩn hoặc kì vọng khác ở các mức độ từ ôn hoà đến cực đoan. Sự lệch lạc thường được hiểu theo nghĩa tiêu cực, tuy nhiên, những cá thể bị tách riêng ra khỏi nhóm do sự tuân thủ chặt chẽ các tiêu chuẩn văn hoá lí tưởng, trong một chừng mực nào đó, cũng là một dạng của lệch lạc. Điều này là do sự khác nhau giữa văn hoá lí tưởng và văn hoá thực tế: trong thực tế, hầu như tất cả mọi cá nhân đều không hội đủ các tiêu chuẩn của văn hoá lí tưởng và nếu một cá nhân trong nhóm trở nên vượt trội thì anh ta sẽ thành “người lên mặt đạo đức, ít nhất cũng có phần lệch lạc”..

Sự lệch lạc chỉ tồn tại trong mối quan hệ với các tiêu chuẩn văn hoá, không có hành động lệch lạc nào mang tính vốn có, hay nói đúng hơn, một hành vi được coi là lệch lạc chỉ được xem xét trong mối quan hệ với những tiêu chuẩn văn hoá cụ thể: sự khác nhau giữa các nền văn hoá và sự khác nhau ở các tiểu văn hoá.... Hơn nữa, tiêu chuẩn văn hoá còn thay đổi theo thời gian nên quan niệm về sự lệch lạc cũng khác nhau và thay đổi theo thời gian. Những năm gần đây, ở Việt Nam, hút thuốc lá, đặc biệt là hút ở nơi công cộng được coi là hành vi lệch lạc trong khi trước đó lại là việc bình thường.

Sự lệch lạc là kết quả của việc người khác xác định theo cách: một hành vi có được coi là lệch lạc hay không tùy thuộc vào quá trình thay đổi của quan điểm xã hội, vào cách mà người khác nhận thức tình huống. Bất thường được hiểu là sự sai lệch so với bình thường hoặc trung bình?

Định nghĩa của từ “bất thường/lệch chuẩn” (abnormal) rất đơn giản: sai lệch so với mức bình thường.

Có một cách để xác định sự bất thường là thống kê các sai lệch (statistical deviation). Hầu hết các đặc tính của con người phân bố như một đường cong hình chuông. Những người có hành vi phân bố lệch quá xa mức trung bình trên đường cong này được xem là bất thường. Định nghĩa này, tuy nhiên, không cho phép nhận ra sự xuất hiện các hành vi có giá trị, chẳng hạn như thiên tài; cũng không nhận ra sự phổ biến của các hành vi không tốt (maladaptive behavior) như hút thuốc và uống rượu. Mặc dù đây là phương pháp khá khách quan và khoa học.

Một ý tưởng rất đơn giản có thể được sử dụng để phân loại hành vi bất thường là sự đau buồn cá nhân (personal distress). Tuy nhiên, một tiêu chí phổ biến nhất để xác định sự bất thường là hành vi không thích nghi (behavior maladaptiveness). Có hai khía cạnh của hành vi không thích nghi:

- Không thích nghi trong cuộc sống cá nhân (Maladaptive to one's self)
- không có khả năng đạt được mục tiêu để thích ứng với nhu cầu của cuộc sống bản thân.

- Không thích nghi xã hội (Maladaptive to society) – cản trở, làm gián đoạn hoạt động xã hội.

Đây là loại định nghĩa cho phép hiểu một cách linh hoạt. Nó bao quát cho cả hành vi phù hợp với tiêu chuẩn của xã hội cũng như các hành vi lầm lỗi, miễn là hành vi đó không gây nguy hiểm.

Một số hành vi lệch chuẩn thường gặp ở tuổi thiếu niên và các đặc điểm nhận dạng, tiêu chí chẩn đoán và hậu quả do các hành vi đó gây ra. Các hành vi đó là: Nghiện mạng xã hội; Những nét tính cách tăng đậm (12 dạng); Hành vi hung tính; Lệch chuẩn định dạng giới tính; Lệch chuẩn tự xâm hại; Hành vi nghiện ngập; Rối loạn cư xử và hành vi thách thức chống đối; Rối loạn nhân cách; Hành vi tự sát; Trầm cảm.

1.1.2.2. Các hành vi lệch chuẩn thường có ở học sinh

-Nghiên mạng xã hội:

**Khái niệm mạng xã hội:*

Khái niệm MXH (Social network sites), MXH trên internet, MXH trực tuyến, hay còn gọi MXH ảo là khái niệm mới được hình thành trong thập niên cuối của thế kỉ XX, bắt đầu bằng sự ra đời của Classmates.com (1995), SixDegrees (1997), kế đến là sự nở rộ của một loạt các trang mạng khác như Friendster (2002), MySpace, Bebo, Facebook (2004) và tại Việt Nam là Yobanbe (2006), Zing me (2009). Với sự phát triển nhanh chóng của hình thức xã hội ảo này, MXH được định nghĩa rất khác nhau tùy theo hướng tiếp cận. Một cách chung nhất, MXH là tập hợp các cá nhân với các mối quan hệ về một hay nhiều mặt được gắn kết với nhau.

Về mặt toán học, Trần Minh Đức (2012) cho rằng MXH có thể xem như: “Một hệ thống gồm các đỉnh (node) gắn với nhau thành một mạng gồm các liên kết (hoặc các cung)”. Theo hướng tiếp cận này, MXH được xem như mạng phức hợp, hay nói cách khác là một tập các hệ thống được tạo bởi các yếu tố đồng nhất hoặc không đồng nhất kết nối với nhau thông qua sự tương tác khác nhau giữa các yếu tố này và được trải ra trên diện rộng. Mạng phức hợp có hai thuộc tính quan trọng là “hiệu ứng thế giới nhỏ” (small-world effect) và “đặc trưng co dãn tự do” (scale-free feature).

Với hướng tiếp cận xã hội, nhấn mạnh yếu tố con người, MXH được nghiên cứu trên quan hệ cá nhân - cộng đồng để tạo thành mạng lưới xã hội. Tác giả Nguyễn Thị Lê Uyên, Viện Nghiên cứu Phát triển TP.HCM định nghĩa mạng lưới xã hội là: “Một tập hợp các mối quan hệ giữa các thực thể xã hội gọi chung là actor. Các thực thể xã hội này không nhất thiết chỉ là các cá nhân mà còn là các nhóm xã hội... Khi mạng lưới xã hội này được thiết lập và phát triển thông qua phương tiện truyền thông internet, nó được hiểu là MXH ảo”.

Có thể hiểu, MXH là một dịch vụ kết nối các thành viên cùng sở thích trên internet lại với nhau, với nhiều mục đích khác nhau. Khi các cá nhân tham gia vào xã hội ảo thì khoảng cách về không gian địa lý, giới tính, độ tuổi, thời gian trở nên vô nghĩa. Nhờ vào những ưu thế này mà MXH đang có tốc độ lây lan chóng mặt và có sức hút với người dùng ở mọi lứa tuổi, đặc biệt là thanh niên trên toàn thế giới. Những người sử dụng MXH được gọi là cư dân mạng. Qua các định nghĩa trên, chúng ta thấy rằng cần phải phân biệt “MXH” và “dịch vụ MXH”.

Một cách cơ bản nhất, MXH được cấu thành từ hai bộ phận là con người và những mối liên hệ giữa họ. Còn dịch vụ MXH, hay MXH trực tuyến là dịch vụ xây dựng và phản ánh MXH hay mối quan hệ giữa người với người, dựa trên nền tảng chung về sở thích, môi trường hay lĩnh vực hoạt động, từ đó cho phép người sử dụng chia sẻ các nội dung do mình tạo ra để thiết lập nên cộng đồng của chính mình.

Theo Miller (2010), MXH là nơi “những hiểu biết chung về thế giới, bản sắc được chia sẻ, có tính toàn diện và đồng thuận đối với mối quan tâm chung” của cộng đồng. Cộng đồng ở đây có thể là những người có mối quan hệ ngoại tuyến, trực tuyến hoặc những người cùng sở thích, mối quan tâm. Các nội dung do người dùng tạo ra là các thông tin đăng tải, dẫn liên kết, hồ sơ người dùng, hoạt động cập nhật của người dùng. Dịch vụ MXH (hay MXH trực tuyến) khác với dịch vụ cộng đồng trực tuyến (online community services) (chẳng hạn như các diễn đàn). Nếu như dịch vụ cộng đồng trực tuyến hướng đến việc lấy nhóm làm trung tâm thì MXH trực tuyến lấy cá nhân làm trung tâm. Như nhận xét của Willard (2009): “Các trang MXH cho phép người dùng chia sẻ ý tưởng, hoạt động, sự kiện và sở thích trong mạng lưới riêng của họ”

Danah Boyd (2007) thì cho rằng: “Các trang MXH dựa trên hồ sơ, một hình thức trang chủ của cá nhân (hoặc ít thường xuyên hơn là nhóm), trong đó cung cấp những mô tả cụ thể. Ngoài các văn bản, hình ảnh và video được cung cấp bởi các thành viên thì hồ sơ cá nhân trang MXH cũng có những bình luận của các thành viên khác với một danh sách công khai những người là bạn bè trong mạng lưới của họ”.

Sau khi tạo ra một hồ sơ cá nhân, người tham gia được yêu cầu mời bạn bè vào trang của họ bằng cách cung cấp địa chỉ email. Ngoài ra, họ có thể xem hồ sơ của người khác và thêm những người này vào danh sách bạn bè. Khi ai đó nhận được yêu cầu kết bạn thì có một tin nhắn xác nhận xuất hiện. Nếu người đó xác nhận, cả hai sẽ trở thành bạn bè của nhau và từ đó họ có thể kết bạn với nhiều người khác trong hệ thống các quan hệ của họ. Ngoài các nội dung mà thành viên cung cấp để tạo ra hồ sơ riêng của họ, những trang MXH thường có một phần dành riêng cho bình luận của bạn bè. Theo thời gian, những phản hồi được người tham gia viết cho nhau, tạo ra một hình thức đàm thoại.

**Đặc điểm của mạng xã hội*

Theo tác giả Lê Minh Thanh (2010), MXH trên internet bao gồm các đặc điểm nổi bật: tính liên kết cộng đồng, tính đa phương tiện, tính tương tác, khả năng truyền tải và lưu trữ lượng thông tin khổng lồ.

-Tính liên kết cộng đồng: Đây là đặc điểm nổi bật của MXH ảo, nó cho phép mở rộng phạm vi kết nối giữa người với người trong không gian đa dạng. Người sử dụng có thể trở thành bạn của nhau thông qua việc gửi yêu cầu mời kết bạn mà không cần gặp gỡ trực tiếp. Việc gửi yêu cầu này tạo ra một cộng đồng mạng với số lượng thành viên lớn.

Những người có cùng một mối quan tâm cũng có thể tập hợp lại thành các nhóm trên MXH để giao lưu, chia sẻ thông tin trên mạng thông qua việc bình luận hay dẫn các đường liên kết trên trang chung của nhóm.

-Tính đa phương tiện: Hoạt động theo nguyên lý của web 2.0, MXH có rất nhiều tiện ích nhờ sự kết hợp giữa các yếu tố chữ viết, âm thanh, hình ảnh, hình ảnh động,... Sau khi đăng ký mở một tài khoản, người sử dụng có thể tự do xây dựng một không gian riêng cho bản thân. Nhờ các tiện ích và dịch vụ mà MXH cung cấp, người dùng có thể chia sẻ đường dẫn, tệp âm thanh, hình ảnh, video, ... Không những vậy, họ có thể tham gia vào các trò chơi trực tuyến đòi hỏi có nhiều người cùng tham gia, gửi tin nhắn, chat với bạn bè, từ đó tạo dựng các mối quan hệ mới trong xã hội ảo. Đặc điểm này được phản ánh trong cấu trúc phân lớp ứng dụng của MXH

-Tính tương tác: thể hiện không chỉ ở chỗ thông tin được truyền đi và sau đó được phản hồi từ phía người nhận mà còn phụ thuộc vào cách người dùng sử dụng ứng dụng của MXH. Đặc điểm này biểu hiện qua cấu trúc mô đun chức năng của MXH (xem hình 1). Theo tác giả Trần Minh Đức (2012), các mô đun đặt trong hộp chữ nhật được thiết kế chủ yếu để đọc dữ liệu từ cơ sở dữ liệu, các mô đun hình ô van thể hiện chức năng tương tác giữa người dùng, yêu cầu người dùng phải có thao tác đọc, viết dữ liệu lên cơ sở dữ liệu. Mô đun màu xanh và vàng là thành phần chính của kiến trúc, mô đun xám là thành phần

tiện ích thiết yếu hoặc hỗ trợ cho các ứng dụng mở rộng Khả năng truyền tải và lưu trữ lượng thông tin khổng lồ: tất cả các MXH đều có những ứng dụng tương tự nhau như cho phép người sử dụng đăng tâm sự, đăng nhạc hoặc video clip, viết bài,... nhưng được phân bổ dung lượng khác nhau. Các trang MXH lưu trữ thông tin và nhóm sắp xếp chúng theo trình tự thời gian, nhờ đó, người sử dụng có thể truy cập và tìm lại thông tin đã từng được đăng tải.

- Tính năng của mạng xã hội:

Các trang MXH có nhiều loại tính năng khác nhau, trong đó các tính năng phổ biến nhất có thể kể đến là:

- + Tạo hồ sơ cá nhân;
- + Kết bạn trực tuyến;
- + Tham gia nhóm trực tuyến;
- + Chia sẻ, bày tỏ ý kiến;
- + Tìm kiếm thông tin.

Khi sử dụng các tính năng này, người tham gia vừa thực hiện tính công khai của thông tin, vừa phải tính đến tính bảo mật để bảo vệ quyền riêng tư cá nhân. Các trang MXH đã quan tâm đến điều này và thường có tính năng cho phép người dùng chọn lựa ai có thể xem hồ sơ của họ, liên lạc với họ, thêm họ vào danh sách liên lạc của mình,... Tuy vậy, người sử dụng mới là người quyết định chính trong việc bảo mật hay công khai thông tin cá nhân cũng như hoạt động sử dụng của mình trên MXH. Chúng tôi muốn nhấn mạnh vào tính bảo mật, tính công khai để làm cơ sở cho phân tích ở chương tiếp theo.

Tính bảo mật

Xuất phát từ nhu cầu bảo vệ dữ liệu cá nhân trước sự lạm dụng (tấn công từ phía bên ngoài), ngày nay, mục đích bảo vệ dữ liệu “được xem là để bảo vệ từng cá nhân không bị thiệt thòi trong quyền tự quyết định về thông tin của chính mình thông qua việc sử dụng dữ liệu liên quan đến cá nhân của họ. Bảo vệ dữ liệu cá nhân ủng hộ ý tưởng về nguyên tắc mỗi người đều có thể tự quyết định người nào, khi nào và dữ liệu cá nhân nào của mình được phép cho người khác xem. Bảo vệ dữ liệu cá nhân muốn ngăn ngừa cái gọi là "con người bằng kính".

Tổ chức Tiêu chuẩn Quốc tế (ISO) định nghĩa bảo mật là “hành động đảm bảo thông tin chỉ được truy cập bởi những người được ủy quyền” và là một trong những nền tảng của an toàn thông tin. An toàn thông tin là một tổng hòa các biện pháp nhằm giảm rủi ro cho hệ thống, chống lại các nguy cơ đe dọa vô tình hay cố ý. Cùng với các yêu cầu khác là tính toàn vẹn (intégrité), tính sẵn có (disponibilité), tính truy vấn (preuve), tính bảo mật (confidentialité) tạo ra sự an toàn thông tin (DICP).

Tính sẵn có: thông tin trên hệ thống luôn có sẵn đối với những người được ủy quyền.

Tính bảo mật: thông tin trên hệ thống chỉ có thể được đọc bởi những người được ủy quyền.

Tính toàn vẹn: yêu cầu rằng các thông tin trên hệ thống có thể được sửa đổi chỉ bởi người có thẩm quyền.

- *Tính truy vấn:* thông tin lưu lại dấu vết trên hệ thống.

Do đó, tính bảo mật được Yves (2002) nhận định là MXH “không được tiết lộ cho bên thứ ba nếu không được phép, không có sửa đổi hoặc hủy diệt thông tin, có xác thực của các bên liên quan nhằm tôn trọng cuộc sống riêng tư” Cộng đồng mạng là không biên giới trong công khai thông tin, tuy nhiên luôn cần có quy ước xã hội về sự riêng tư. Dannah Boyd (2007) trong nghiên cứu về “Vai trò của cộng đồng mạng trong cuộc sống của thanh thiếu niên” đã chỉ ra rằng thanh thiếu niên thường đưa lên những thông tin chính xác như tên, tuổi, vị trí để bảo vệ mình. Trong khi đó, các bậc phụ huynh thì không khuyến khích việc này. Nhiều thanh thiếu niên đã có những biện pháp để thoát khỏi sự giám sát của cha mẹ. Tác giả nhận định: “Phương thức bảo mật chung được nhiều thanh thiếu niên sử dụng đó là lựa chọn những hồ sơ mà họ tin tưởng để công khai. Điều này giúp ngăn cản những người mà họ không mong muốn xem trang cá nhân của họ như cha mẹ. Một phương thức bảo mật khác là thanh thiếu niên sử dụng tên giả với một hồ sơ tương tự để mời bạn bè theo ý kiến của cha mẹ rồi sau đó sử dụng hồ sơ chính thức kia. Cha mẹ có thể kiểm soát các hồ sơ giả của họ trong khi những hồ sơ khác vẫn hoạt động một cách bí mật”.

Hầu hết mọi người tin rằng những rào cản an ninh trong việc sử dụng mạng là không có ý nghĩa, trừ khi ai đó sử dụng chúng theo một cách quá đặc biệt, thu hút sự quan tâm, tìm kiếm. Thật không may cho thanh thiếu niên, có hai nhóm người thường quan tâm rất nhiều đến họ là những người có quyền lực hơn họ - cha mẹ, giáo viên, quan chức chính quyền và những tội phạm mạng - tiếp thị, mua bán tình dục. Vấn đề này không chỉ các trang MXH gặp phải mà nó còn tồn tại ở hầu hết các mạng công khai trung gian khác. Các dịch vụ trực tuyến bao gồm cả mạng xã hội đều có khuyến cáo người dùng về các điều khoản sử dụng, trong đó có tính bảo mật. Điều khoản này công bố rõ ràng về những thông tin mà trang mạng sẽ thu thập từ người dùng, chia sẻ chúng; làm cách nào để người dùng thay đổi hoặc xóa bỏ thông tin, bởi lẽ “cuộc sống riêng tư trên Internet phụ thuộc vào khả năng của người dùng trong việc kiểm soát

thông tin cá nhân được công bố và kiểm soát khả năng truy cập của những người được cấp phép”. Microsoft khuyến cáo người sử dụng về tính bảo mật trên

- Suy nghĩ trước khi chia sẻ thông tin cá nhân
- + Không chia sẻ nhiều hơn những gì bạn cần
- Không đăng tải bất cứ điều gì trên mạng mà không muốn

công khai.

- Giảm thiểu các chi tiết nhận dạng cá nhân hoặc môi trường của bạn.

- Giữ bí mật số tài khoản, tên đăng nhập, mật khẩu.
- Chỉ chia sẻ địa chỉ thư điện tử hay nick chat với những người hay tổ chức bạn biết. Tránh đưa địa chỉ hay tên vào các niên giám trên internet hay các trang tìm kiếm việc làm.

- Chỉ nhập các thông tin bắt buộc (thường có dấu *) vào các bản đăng kí online.

- + Chọn mức độ bảo mật hồ sơ cá nhân hay blog: thay đổi cài đặt hay tùy chọn của trình duyệt bạn vẫn sử dụng hoặc của trang mạng để quản lý những người có thể xem ảnh, hồ sơ cá nhân online, quản lý cách người khác có thể tìm kiếm trang cá nhân của bạn, những ai bình luận được về các cập nhật mà bạn đăng tải và học cách chặn những truy cập không mong muốn từ những cá nhân khác.

- Kiểm tra những gì người khác đăng tải

- + Hãy thử tìm kiếm hồ sơ cá nhân online của chính bạn trên internet bằng ít nhất 02 công cụ tìm kiếm, tìm kiếm cả dạng văn bản lẫn dạng hình ảnh. Nếu bạn tìm thấy những thông tin nhạy cảm của mình trên internet, hãy tìm thông tin liên lạc của trang mạng hay người đăng tải chúng để yêu cầu gỡ bỏ.

- + Thường xuyên kiểm tra xem những người khác viết gì về bạn trên các blog hay mạng xã hội. Yêu cầu bạn bè của bạn không đăng tải hình ảnh về bạn hoặc về gia đình bạn khi không có sự đồng ý. Nếu bạn cảm thấy không thoải mái với các thông tin hay hình ảnh của mình đã được đăng tải trên trang của những người bạn khác, hãy yêu cầu họ gỡ bỏ những thông tin, hình ảnh đó.

-Tính công khai :

Có rất nhiều câu hỏi xoay quanh khái niệm “công khai” khi đặt trong liên hệ với “kiểm tra”, “kiểm soát”. Xu hướng quản trị các nội dung được Facil (2013) công bố là “tăng cường tính công khai, bản thân thông tin đã là sự công khai, tuy nhiên giữa công khai và tự do lại có sự khác biệt”. Sự công khai sẽ làm thay đổi ranh giới giữa tự do cá nhân và sự công bố rộng rãi. Trung tâm Quốc gia về Nghiên

cứu Khoa học Pháp định nghĩa tính công khai là “luật đảm bảo cho các bên liên quan sở hữu thông tin cần thiết được đảm bảo bằng khả năng kiểm tra cá nhân. Người chịu trách nhiệm xử lý thông tin cá nhân phải xác định được các bên liên quan này kể từ khi bắt đầu thu thập thông tin và chuyển giao thông tin đến bên thứ ba”. Nhờ những thông tin được công khai trên mạng internet, đặc biệt là trên các phương tiện truyền thông mang tính xã hội mà mạng xã hội đóng vai trò to lớn, Rutledge (2013) cho rằng người sử

dụng sẽ hình thành được các năng lực sau đây khi sử dụng MXH:

“- Biết làm thế nào để tìm kiếm và chia sẻ thông tin hiệu quả.

- Có kỹ năng tư duy phê phán để đánh giá chất lượng thông tin.

- Nhận ra các quan điểm và chương trình của người sáng tạo (người công khai nguồn tin) phương tiện truyền thông.

- Hiểu biết về hậu quả của các hành động kỹ thuật số là do một cá nhân, chẳng hạn như sự an toàn và sự riêng tư.

- Phát triển sự phán xét đạo đức và công dân cần có trách nhiệm kỹ thuật số, nguồn tin công khai có tính chất liên cá nhân và hợp pháp.

- Học các kỹ năng cho phép sáng tạo và tự thể hiện” MXH có tính năng để người sử dụng tùy chỉnh chế độ trang cá nhân của mình. Có 5 chế độ công khai thông tin phổ biến đang được cài đặt cho MXH hiện nay gồm: private (chỉ người sử dụng), friends (chỉ bạn trong danh sách kết bạn), friends of friends (bạn bè của người sử dụng và bạn bè của bạn bè), custom (cho phép tùy chỉnh theo mong muốn công khai của người sử dụng) và public (tất cả mọi người). Do MXH tích hợp rất nhiều phương tiện, có tính “mở” hơn so với các trang blog cá nhân nên người dùng có xu hướng công khai thông tin của mình nhiều hơn, cho phép nhiều người xem, ít khi để chế độ riêng tư (private) hoặc tùy chỉnh (custom). Tuy nhiên, càng công khai thì người dùng càng dễ dàng bị lợi dụng, ăn cắp thông tin và không kiểm soát được những ai đang theo dõi mình. Tính công khai trên MXH đã và đang đặt ra nhiều áp lực đối với hình thức dịch vụ trực tuyến này.

**Áp lực của mạng xã hội :*

Bên cạnh các ưu điểm, tiện ích cho phép người sử dụng tạo dựng các mối liên hệ mới, thể hiện sự sáng tạo, đổi mới phương thức giao tiếp truyền thống, MXH đã và đang tạo nên những áp lực cho người sử dụng. MXH cám dỗ người sử dụng dành nhiều thời gian trên mạng hơn là đi ra ngoài và thiết lập các mối quan hệ thực, gập gờ mọi

người. Nhiều nội dung tìm kiếm được từ trang MXH khiến người sử dụng lãng phí thời gian đáng lẽ được dành cho các hoạt động Rutledge, P. (2007) cho biết thanh thiếu niên thường tiêu tốn 9 giờ/tuần cho các hoạt động trên MXH trực tuyến. Việc sử dụng các phương tiện truyền thông xã hội tăng lên kéo theo số giờ mỗi ngày dành cho tiếp xúc trực tiếp giảm đi. Theo Sigman (2009), những người lạm dụng các trang MXH dễ bị cô lập xã hội. Cha mẹ ít dành thời gian cho con cái, các cặp vợ chồng ít dành thời gian chonhau hơn ngay cả khi họ cùng chung sống một nhà, bởi lẽ họ sử dụng internet thay vì tương tác với nhau. Lạm dụng các trang web MXH còn khiến tiêu tốn thời gian và chi phí trong công việc. Báo cáo của West (2007) cho thấy, người lao động sử dụng Facebook trong văn phòng tại Úc làm tiêu tốn 4,5 tỷ đô la Mỹ. Ở Anh, nghiên cứu của Kellher (2009) công bố số tiền tiêu tốn cho việc sử dụng Facebook là 12,5 tỷ đô la Mỹ. Còn tại Mỹ, dù chưa có số liệu về tiêu tốn kinh tế cụ thể, nhưng Research (2009) chỉ ra rằng hai phần ba người lao động nước này có tài khoản Facebook và truy cập trong giờ làm việc. Theo Derbyshire (2009), lạm dụng các trang web này còn có thể khiến trẻ rối loạn, suy giảm khả năng tạo ra các cuộc hội thoại thực sự, hạn chế tập trung, phát sinh nhu cầu đòi hỏi phải thỏa mãn tức thì, tăng hoạt động giảm chú ý và tính cách tự lấy mình làm trung tâm.

Tốc độ nhanh chóng của các trang web có thể thiết lập lại phản xạ của bộ não bằng những trải nghiệm được lặp đi lặp lại, các hoạt động đa dạng ngoài đời ngược lại, được sử dụng dưới mức thông thường. Thanh thiếu niên lớn lên trong môi trường MXH trực tuyến có thể không ý thức được về các thông tin họ công khai. Những thông tin họ đã từng đăng tải và xóa vẫn có thể bị lấy lại do khả năng lưu trữ của MXH. Hệ quả của việc công khai không kiểm soát thông tin là nguy cơ bị xâm hại hay hăm dọa. Hăm dọa trực tuyến dễ xảy ra và công khai hơn các hình thức hăm dọa khác như trực tiếp hay qua thư điện tử. Điều tra của Hội đồng phòng ngừa tội phạm quốc gia ở Mỹ năm 2009 cho thấy 17,3% học sinh trung học Mỹ là nạn nhân của hăm dọa trên mạng. Các nạn nhân thường giảm lòng tự trọng và có nguy cơ trầm cảm. Liên quan đến vấn đề bảo mật, thực tế, người sử dụng MXH dễ bị tổn hại trước những tấn công bảo mật như bị hack, rò rỉ thông tin nhạy cảm, gửi virus. Người sử dụng thông thường tin tưởng tin nhắn gửi qua MXH, trong khi các MXH chưa có hệ thống quét virus, còn hầu hết các hộp thư điện tử đều quét virus và có chế độ chặn thư rác. Bên cạnh đó, cũng chính bản chất công khai của hồ sơ trực tuyến đang tạo ra nguy cơ bảo mật mà nhiều người dùng

không nhận biết hết. Các thông tin hồ sơ, các chi tiết dùng trong mật khẩu và câu hỏi bảo mật có thể bị đánh cắp để dùng vào mục đích xấu. Hoặc như các trang quảng cáo trên MXH, các trang này có thể đặt các tệp tin trên máy tính người sử dụng để thu thập thông tin, theo dõi sở thích, xu hướng tìm kiếm để hiển thị các quảng cáo phù hợp với sự quan tâm của từng người, xâm phạm đến quyền riêng tư của mỗi cá nhân.

MXH ra đời đã thay đổi hoàn toàn phương thức giao tiếp của cư dân mạng qua cách kết nối với nhau nhờ yếu tố tích hợp đa tính năng vào cùng một trang mạng như chat, e-mail, phim ảnh, chia sẻ file .v.v... Từ khi trang MXH đầu tiên ra đời trên thế giới (Classmate, năm 1995), các MXH đã nhanh chóng trở thành một hiện tượng phổ biến toàn cầu thu hút đông đảo người dùng, nhất là giới trẻ bởi như một sự thật hiển nhiên nơi nào có cái mới thì nơi đó có người trẻ. Thanh thiếu niên sử dụng MXH để tiết lộ trên trang cá nhân các thông tin về bản thân như tính cách, sở thích, nhu cầu, phản ánh xu hướng bản sắc xã hội của mình và nhận được phản hồi từ cộng đồng sử dụng MXH.

Công ty nghiên cứu thị trường eMarketer cho biết, năm 2013 có khoảng 1,6 tỷ người trên thế giới sử dụng MXH lớn. Trong đó phải kể đến sự hiện diện của những MXH lớn nhất như Facebook, Google +1, Twitter. Theo đó, lượng người sử dụng MXH trên toàn cầu hiện nay chiếm khoảng 22% tổng dân số toàn cầu. Những nước nằm trong danh sách những quốc gia có tỷ lệ người dùng MXH nhiều nhất trong năm 2013 là Hà Lan với tỷ lệ 63,5% dân số, đứng thứ 2 là Na Uy với 63,3%, tiếp theo là Thụy Điển (56,4%), Hàn Quốc (54,4%), Đan Mạch (53,3%), Mỹ (51,7%), Phần Lan (51,3%), Canada (51,2%) và cuối cùng là Anh (50,2%). Trong năm 2013, Ấn Độ là quốc gia có tốc độ người tham gia MXH tăng nhanh nhất với tỷ lệ tăng trưởng là 37,7%/năm, mặc dù số người dân sử dụng MXH ở quốc gia chỉ chiếm 7,7% dân số. Tiếp theo là Indonesia (tăng 28,7%) và đứng thứ ba là Mexico (tăng 21,1%).

Xem xét các nghiên cứu trên thế giới (tập trung vào những tài liệu công bố bằng tiếng Anh và tiếng Pháp), chúng tôi nhận thấy các nghiên cứu chủ yếu tập trung vào nhóm đối tượng là thanh thiếu niên (học sinh và SV) ở thế hệ Y (Generation Y), hay còn gọi là Millennial. Họ còn được gọi là thế hệ mạng - nhóm thanh niên của thế hệ hiện tại, sinh ra trong giai đoạn đầu thập niên 1980 đến cuối thập niên 1990 -

thời điểm công nghệ kỹ thuật số phát triển như máy tính, điện thoại di động, internet, máy nghe nhạc Mp3 và các công nghệ khác.

Các nhà nghiên cứu thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau đã nhanh chóng nhận ra rằng việc tìm câu trả lời về ảnh hưởng của phương tiện truyền thông internet là rất phức tạp. Các nghiên cứu ban đầu về phương tiện truyền thông mạng thường theo cách tiếp cận thuần công nghệ (Fulk & DeSanctis, 1999; Nass & Mason, 1990) nhằm phân tích xem phương tiện truyền thông có ảnh hưởng như thế nào đến việc học tập của người sử dụng mạng. Các nhà nghiên cứu giáo dục kết luận chắc chắn rằng bản thân các công cụ kỹ thuật này không gây ảnh hưởng đến việc học tập của SV (Clark, 1983, 1991). Nhiều nghiên cứu cho thấy các công cụ công nghệ truyền thông (media tool) không làm tăng cường và cũng không gây tác động tiêu cực đến việc học tập khi so sánh với chiến lược dạy học trong phòng học (Bernard, 2004; Clark 1983, 1991). Vấn đề không phải là cái máy tính, mà là các hành vi học tập diễn ra bên trong các phần mềm hay chương trình giáo dục đó ra sao. Như vậy, các tính năng của công nghệ (không phải là bản thân công nghệ), cho phép và hạn chế cách một người sử dụng công cụ đó. Đồng thời, các nhân tố xã hội như chuẩn mực văn hóa, tập quán hành vi là những nhân tố cơ bản nhất ảnh hưởng đến cách sử dụng công nghệ của một người.

****Nghiện mạng xã hội***

-Khái niệm Nghiện:

Theo từ điển tiếng Việt, là sự ham thích đối với một sự vật, cá nhân hoặc vấn đề nào đó trở thành một thói quen khó bỏ.

Nghiện mạng xã hội: theo các nhà tâm lý học hội chứng nghiện mạng xã hội (tình trạng rối loạn nghiện với trang mạng xã hội) là tình trạng thèm muốn ảo giác khi tham gia mạng xã hội. Hội chứng này được coi là một căn bệnh mới mang tên FAD (facebook addiction disorder) – chứng nghiện Facebook, thường xảy ra với người trẻ tuổi, dưới 25 tuổi. Nó là một dạng nghiện hành vi, còn dễ gây nghiện hơn cả rượu, thuốc lá, dành quá nhiều thời gian cho việc tham gia vào mạng xã hội.

Nghiện theo cách nói dân gian của người miền Bắc, người miền Nam sử dụng từ *ghiền* là ý chỉ đến một loại thói quen, sở thích đặc biệt liên quan đến một lĩnh vực nào đó của cuộc sống họ dù tốt dù xấu. Nếu không có cái để thỏa mãn “cái nghiện” ấy thì như cuộc sống của họ trở nên khó khăn về mặt tinh thần và thể chất.

Trong tiếng Anh người ta dùng từ “Abuse” hay “Addict” để diễn tả hành vi nghiện và “Abuser” để chỉ kẻ nghiện. “Abuse” nghĩa là ta sử dụng cái gì đó quá mức độ bình thường của một con người bình thường [6].

Trong từ điển Tiếng Việt của Viện Ngôn ngữ học: nghiện hay còn gọi là “ghiền” là chỉ một sự ham thích đến mức thành thói quen khó bỏ [46].

Trong từ điển Bách khoa Y học phổ thông của tác giả Nguyễn Ngọc Lan chủ biên viết về nghiện là: Các triệu chứng khó chịu về tinh thần và thể chất khi ngưng sử dụng một chất nào đó [26].

Xét trên bình diện Tâm lý học, tác giả Vũ Dũng cho rằng nghiện là trạng thái tâm lý thường là bất bình thường của con người, xảy ra sau khi bị tiêm nhiễm một cách không chủ định một chất nào đó, hoặc sử dụng nhiều lần một sự vật, hiện tượng nào đó kèm theo sự biến đổi các quá trình tâm - sinh lý của cơ thể và biểu hiện ra ngoài thông qua hành vi, cách ứng xử và quan hệ của họ với những người xung quanh. Theo tác giả, nghiện được biểu hiện ở ba mức độ:

- Mức độ nhẹ: Hành vi và cách ứng xử của người nghiện rất khó phân biệt so với người bình thường.
- Mức độ trung bình: Hành vi và trạng thái bất bình thường thỉnh thoảng lại xuất hiện, nhưng người nghiện vẫn còn ý thức được hành vi, cách ứng xử của mình.
- Mức độ nặng: Hành vi và cách ứng xử của người nghiện hoàn toàn hoặc mất khả năng kiểm soát ý thức [58].

Dưới nhiều cách hiểu khác nhau về thuật ngữ “nghiện”, trong phạm vi nghiên cứu đề tài chúng tôi cho rằng: Nghiện là trạng thái tâm lý của con người khi họ sử dụng nhiều lần một sự vật, hiện tượng nào đó kèm theo sự biến đổi các quá trình tâm - sinh lý của cơ thể và biểu hiện ra ngoài thông qua hành vi, cách ứng xử và quan hệ với những người xung quanh. Cụ thể trong đề tài này, sự vật, hiện tượng gây ra sự biến đổi trong tâm - sinh lý và biểu hiện qua hành vi bên ngoài chính là FB.

-Khái niệm nghiện nghiện FB:

Tình trạng sử dụng Facebook chỉ có thể được xem là nghiện khi việc sử dụng đạt đến một thời lượng và một mức độ nhất định nào đó khiến cho đương sự gặp nhiều khó khăn, trở ngại trong các sinh hoạt học tập, làm việc, giao tiếp và quan hệ xã hội. Đặc biệt, việc sử dụng diễn ra vượt quá khả năng kiểm soát của bản thân hoặc được thực hiện như một nhu cầu thôi thúc khó cưỡng lại được.

Young (1999) đã giải thích rằng nghiện internet là một phạm vi rộng bao gồm các trạng thái hành vi khác nhau và những vấn đề kiểm soát xung lực. Bà đã phân loại nghiện internet thành năm kiểu khác nhau: nghiện tình dục trực tuyến: Việc sử dụng một cách bị ép buộc các trang web tình dục và khiêu dâm dành cho thanh thiếu niên; nghiện quan hệ trực tuyến: bao gồm quá nhiều các mối quan hệ trực tuyến (tán gẫu, hẹn hò); sự cưỡng bách trực tuyến: bị ám ảnh đánh bạc trực tuyến, mua sắm hay buôn bán trực tuyến; quá tải thông tin: lướt mạng hay tìm kiếm dữ liệu một cách cưỡng bách; nghiện máy tính: ám ảnh trò chơi máy tính [30].

Trên cơ sở trên, có thể nhìn nhận, hành vi nghiện FB là một trong những hành vi của nghiện máy tính. Đó là việc sử dụng lặp đi lặp lại và liên tục các tính năng của FB dẫn đến sự phụ thuộc, bất chấp những hậu quả và sức khỏe, tinh thần. Từ quan niệm về hành vi nghiện cũng như nghiện Facebook, chúng tôi xác lập định nghĩa về hành vi nghiện FB: **Hành vi nghiện FB là hành vi của người sử dụng FB dùng lặp đi lặp lại và liên tục các tính năng của Facebook dẫn đến sự phụ thuộc, bất chấp những hậu quả và sức khỏe, tinh thần. Hành vi nghiện FB bao gồm hành vi bên ngoài và hành vi bên trong để đáp ứng sự lệ thuộc FB, bất chấp hành vi đó có ảnh hưởng đến sức khỏe, tinh thần, cuộc sống của bản thân.**

b. Biểu hiện của hành vi nghiện FB

Hành vi nghiện FB là một trong những hành vi nghiện Internet. Đầu tiên, có thể nhắc đến bảng tiêu chuẩn bệnh lý về nghiện internet của Young (1996) bao gồm tám câu hỏi được thay đổi từ tiêu chuẩn “đánh bạc” bệnh lý có trong DSM-IV: Bạn có cảm thấy bận tâm cùng với internet?; Bạn có cảm thấy cần thiết phải sử dụng internet với mức độ ngày càng tăng cả về thời gian và mức độ thỏa mãn đạt được?; Bạn có thường xuyên lặp đi lặp lại những thất bại cho sự cố gắng kiểm soát, cắt giảm hoặc đột ngột dừng sử dụng internet?; Bạn có cảm thấy bồn chồn, buồn chán, mệt mỏi, dễ nổi cáu khi cố gắng cắt hoặc dừng sử dụng internet?; Bạn có sử dụng internet lâu hơn nhiều so với thời gian dự định?; Sử dụng internet có gây nguy hại hay rủi ro cao cho cuộc sống thực của bạn (như mất các quan hệ xã hội; mất việc làm; ảnh hưởng đến học tập; mất cơ hội sự nghiệp, công việc)?; Bạn có nói dối gia đình, nhà trị liệu hay những người khác về việc vi phạm hoặc bị lôi cuốn bởi internet?; Bạn có sử dụng internet như là cách thoát khỏi những vấn đề của cuộc sống hay làm khuây khỏa những cảm xúc khó khăn (cảm giác không thể tự lo liệu, tội lỗi, lo âu, trầm cảm)? Theo Young, khi người trả lời “có” năm hoặc hơn trong tám câu trên thì có thể coi là một trường hợp nghiện

internet. Ngoài ra bà còn thiết kế một thang đánh giá gồm hai mươi câu hỏi cho người sử dụng và một thang đánh giá hai mươi câu hỏi cho phụ huynh của những người sử dụng là thanh thiếu niên để có thể đánh giá chính xác tình trạng nghiện internet [60].

Beard và Wolfe (2001) đã cố gắng thay đổi tiêu chuẩn của Young trên cơ sở những lo lắng về tính khách quan và độ tin cậy của bản thân bảng tiêu chuẩn. Hai nhà nghiên cứu đề nghị năm tiêu chí đầu của Young là thường xuyên và cần thiết cho tình trạng bệnh lý. Các tiêu chí từ sáu đến tám là những tiêu chí tác động khả năng cá nhân và chức năng con người nên chỉ cần trả lời “có” một trong ba tiêu chí là đủ [9].

Theo Cecilie Andraessen tại Đại học Bergen (UIB) tại Na Uy đã đưa ra sáu tiêu chí cơ bản, với sự tham gia được yêu cầu cung cấp một trong năm mức độ trả lời (1) Rất hiếm khi, (2) Hiếm khi, (3) Đôi khi, (4) Thông thường và (5) Rất thường xuyên: Bạn dành nhiều thời gian suy nghĩ về Facebook hoặc lập kế hoạch làm thế nào để sử dụng nó; Bạn cảm thấy một sự thôi thúc để sử dụng Facebook nhiều hơn và nhiều hơn nữa; Bạn sử dụng FB để quên các vấn đề cá nhân; Bạn đã cố gắng cắt giảm việc sử dụng FB không thành công; Bạn trở nên bồn chồn hoặc gặp khó khăn nếu bạn đang bị cấm sử dụng FB; Bạn sử dụng FB rất nhiều mà nó đã có tác động tiêu cực đến công việc của bạn / nghiên cứu. Theo đó, Andraessen và cộng sự cho rằng khi cá nhân trả lời “thường” hay “rất thường xuyên” trên ít nhất bốn trong số sáu dấu hiệu thì có thể đánh giá cá nhân đó nghiện [64].

Theo Mark Griffiths (2007) một trường hợp nghiện FB thì có những biểu hiện sau: sự thèm muốn trong việc online FB mà không cưỡng lại được; có những triệu chứng của các rối loạn về khí sắc: khí sắc là một tâm trạng, một trạng thái tình cảm lâu dài, bền vững. Sự biến đổi khí sắc kèm theo thay đổi mức độ hoạt động chung. Đa số các rối loạn đó có tính chất tái diễn và khởi phát thường có liên quan đến việc chơi game online quá mức; sự nhập tâm vào FB mà quên tất cả mọi sự việc đang xảy ra; kèm theo các triệu chứng như hung tính, hay xung đột, nóng nảy... [61].

Tác giả Jerald J. Block (2008) cho rằng nghiện FB có đủ bốn yếu tố cơ bản của một chứng nghiện: sử dụng quá mức, sự lệ thuộc vào FB, bị dung nạp (càng ngày càng đòi hỏi nhiều hơn để đạt được sự thỏa mãn, và các hậu quả tiêu cực). Những người nghiện FB thường dành quá nhiều thời gian trên máy tính đến mức họ không ý thức được mình đã sử dụng máy tính bao lâu. Họ sử dụng máy tính mà quên đi những nhu cầu cơ bản khác của mình như đi vệ sinh, ăn uống. Họ cảm thấy tức giận, buồn bã và căng thẳng khi họ không được tiếp cận với FB. Họ cũng thấy luôn cần phải có nhiều

thời gian hơn để đạt được sự thỏa mãn của mình. Đương nhiên họ phải đối diện với những hệ lụy khác như tách biệt với xã hội thực tế, năng suất công việc bị giảm đi đáng kể. Mặc dù lập luận của tác giả tương đối phù hợp, nhưng ông vẫn chưa đưa ra được các tiêu chí cụ thể để xác định nghiện FB một cách thuyết phục [57].

Từ quan điểm trên, chúng tôi bước đầu đưa ra những biểu hiện của người có hành vi nghiện FB: **Sử dụng FB lâu hơn dự định; cố gắng thoát khỏi FB mà không thể thực hiện được; luôn nghĩ về các sự kiện và hình ảnh trong FB khi không sử dụng; tìm đến FB như một trang nhật ký cá nhân và hơn thế nữa; tiếp tục sử dụng FB bất chấp những hậu quả như suy giảm sức khỏe, sa sút học tập, thậm chí có nguy cơ mất việc hoặc gây đổ các mối quan hệ gia đình, bạn bè; có những trạng thái cảm xúc bất lợi khi không được sử dụng FB.**

c. Nguyên nhân dẫn đến hành vi nghiện FB

Trước tiên, *xét trên bình diện sinh học*, những tình trạng nghiện bài bạc, tình dục hoặc nghiện FB có thể liên quan đến tác động của các hóa chất có nguồn gốc nội sinh (do cơ thể tự tạo). Các nghiên cứu cho thấy có vai trò của dopamine và endorphin xuất hiện trong não bộ khi đương sự tiếp xúc với tác nhân và hoàn cảnh gây nghiện [75].

Lý thuyết học tập nhấn mạnh vào nguyên nhân do sự củng cố tích cực của việc sử dụng FB: cung cấp thông tin, nhu cầu xã hội hóa, nhu cầu khẳng định và thể hiện bản thân mình, tạo ra cảm giác khỏe mạnh và hạnh phúc trong một thời điểm nhất định [73].

Đặc tính của FB là có thể trao đổi và trò chuyện với nhau góp phần mở rộng và củng cố mối quan hệ xã hội của người sử dụng. Trong cuộc sống ngoài đời thực không phải lúc nào con người cũng có thể biểu hiện hết những suy nghĩ, thể hiện hết những mong muốn và khả năng của mình. Vì vậy, những người tự ti, cảm giác không thỏa đáng thường xuyên bị người khác phản đối thì dễ có nguy cơ cao đối với việc nghiện FB. Rõ ràng, những cá nhân hạn chế về mặt kỹ năng xã hội hoặc thiếu tự tin khi đối diện với thực tế cuộc sống tham gia FB như tìm một chỗ dựa hoặc giải quyết những khó khăn này. Sự cô đơn, thiếu sự quan tâm và tình cảm từ các mối quan hệ xã hội cũng là một nguyên nhân con người tìm đến FB như tìm đến một sự chia sẻ, một cách giải tỏa những bức xúc, kiềm nén và thất vọng của bản thân.

Từ cách tiếp cận *nhận thức hành vi*, Davis (2001) cho rằng nguyên nhân của nghiện FB là kết quả từ nhận thức khó khăn cùng với sự duy trì hay tăng mạnh phản

ứng hành vi khó thích nghi. Chính suy nghĩ hay nhận thức của cá nhân như là nguồn gốc chính của hành vi bất thường [48].

Ở quan điểm này, người nghiện FB là những người không nhận thức được những mặt tích cực và tiêu cực từ FB, không nhận thức rõ những hậu quả nghiện FB đem lại. Từ đó, dẫn đến việc sử dụng FB liên tục và xuất hiện những hành vi tiêu cực với cuộc sống xung quanh. Mặt khác, những người không nhận thức đúng về bản thân mình, không nhận rõ những mặt tích cực, ưu điểm của bản thân, cho rằng bản thân mình yếu kém sẽ tìm cách khắc phục thông qua việc sử dụng FB [72].

Tác giả Young (1997) cho rằng nguyên nhân dẫn tới hành vi nghiện FB chính là **bản thân FB** chứa đựng những yếu tố gây nghiện [33].

Lý thuyết Phân tâm học có đề cập đến các yếu tố nhân cách bị kìm nén trong vô thức. Ở đây người nghiện FB muốn thể hiện những phần tính cách bản thân mà họ sợ phải đối mặt trên bình diện ý thức. Nói theo Phân tâm học: “khi sử dụng FB, các đối tượng chơi sẽ được giải phóng một phần những cái “ấy”, cái “tôi” trong nhân cách và từ đó dễ vượt qua những cơn buồn phiền, những xung đột và thậm chí là stress tạm” [76].

Nguyên nhân dẫn đến hành vi nghiện FB còn được đánh giá ở khả năng làm thỏa mãn các nhu cầu. Abraham Maslow là nhà Tâm lý học người Mỹ, gốc Nga. Năm 1943 bắt đầu nghiên cứu lý thuyết thang bậc nhu cầu. Đầu tiên ông chia nhu cầu của con người thành 5 bậc, đến năm 1970 chia thành 7 bậc, sau này các nhà kinh tế học hiện đại giới thiệu thuyết của ông thường là 5 bậc. Theo ông, hành vi con người phụ thuộc vào các động cơ bên trong, động cơ bên trong được hình thành từ những nhu cầu của con người.

Maslow cho rằng hành vi của con người bắt nguồn từ nhu cầu và những nhu cầu của con người được sắp xếp theo một thứ tự ưu tiên từ thấp tới cao. Theo tầm quan trọng, cấp bậc nhu cầu được sắp xếp thành năm bậc sau:

(1) Nhu cầu cơ bản hay nhu cầu sinh học: Là các nhu cầu đảm bảo cho con người tồn tại như: ăn, uống, mặc, tồn tại và phát triển nòi giống và các nhu cầu của cơ thể khác.

(2) Nhu cầu về an ninh và an toàn: Là các nhu cầu như ăn ở, sinh sống an toàn, không bị đe dọa, an ninh, chuẩn mực, luật lệ...

(3) Nhu cầu xã hội hay nhu cầu liên kết và chấp nhận: Là các nhu cầu về tình yêu được chấp nhận, bạn bè, xã hội...

(4) Nhu cầu được tôn trọng: Là các nhu cầu về tự trọng, tôn trọng người khác, được người khác tôn trọng, địa vị...

(5) Nhu cầu tự thể hiện hay tự thân vận động: Là các nhu cầu như chân, thiện, mỹ, tự chủ, sáng tạo, hài hước...

Maslow đã chia các nhu cầu thành hai cấp: Cấp cao và cấp thấp. Nhu cầu cấp thấp là các nhu cầu sinh học và nhu cầu an ninh/an toàn. Nhu cầu cấp cao bao gồm các nhu cầu xã hội, tôn trọng, và tự thể hiện. Sự khác biệt giữa hai loại này là các nhu cầu cấp thấp được thỏa mãn chủ yếu từ bên ngoài trong khi đó các nhu cầu cấp cao lại được thỏa mãn chủ yếu là từ nội tại của con người [62].

Phân tích theo 5 yếu tố hình thành thang bậc nhu cầu của Maslow thì FB có những điểm thu hút người sử dụng như sau:

- Nhu cầu cơ bản (Basic needs): FB với các tính năng cơ bản và trò chơi là ứng dụng đáp ứng cao nhu cầu giải trí, tạo sự thư giãn, thoải mái cho người sử dụng.

- Nhu cầu an toàn (Safety needs): Với sự giao tiếp và mọi tương tác đều thực hiện trong thế giới ảo, FB cho người dùng có cảm giác an tâm hơn, an toàn hơn so với giao tiếp và giải trí ngoài đời thật.

- Nhu cầu về xã hội (Social needs): Với tính năng nổi bật về kết nối bạn bè, thêm bạn bè vào danh sách hay các nhóm thì Facebook thỏa mãn cao về nhu cầu xã hội: nhu cầu giao tiếp, mở rộng quan hệ bạn bè của người dùng.

- Nhu cầu được tôn trọng (Esteem need): Qua sự bình đẳng về tính năng người sử dụng khi tham gia FB, làm cho mỗi thành viên cảm nhận sự ngang bằng về địa vị, và để thể hiện sự gia tăng uy tín, được yêu mến, người dùng càng thích thú hơn khi tham gia các hoạt động FB và kết bạn.

- Nhu cầu được thể hiện mình (Self actualizing needs): Nhờ vào tính năng trang cá nhân, nhiều người sử dụng FB xem đây như trang nhật ký. Nhờ nó, họ cảm thấy thoải mái khi bày tỏ cảm xúc, quan điểm cá nhân cũng như tạo thương hiệu cá nhân qua việc đăng tải các hình ảnh, bài viết ấn tượng [62].

Như vậy, nghiện FB xuất phát từ nhiều nguyên nhân khác nhau. Mỗi quan điểm lại tập trung phân tích theo chiều sâu của một khía cạnh. Tuy nhiên các quan điểm trên không phủ nhận lẫn nhau. Trên bình diện tổng quan, đề tài xin đưa ra một số nguyên nhân chủ yếu:

Thứ nhất, xét về yếu tố bản thân người sử dụng. Những người có nguy cơ cao với việc nghiện FB có thể là người thường gặp khó khăn và trở ngại về mặt xã hội. Những

người đánh giá thấp bản thân, nhút nhát, thiếu tự tin, những người cô đơn, thiếu sự quan tâm từ gia đình và bạn bè, điều này tạo cho họ cảm giác bất lực và vô giá trị. Thế giới ảo giúp họ giải tỏa những khó khăn và sự “trói buộc”, họ cảm thấy mình được an toàn và thể hiện những điều mình mong muốn.

Thứ hai, xét về yếu tố từ FB, FB cuốn hút người chơi về sự hấp dẫn, mới lạ và sự đa dạng trong các tính năng. Mặt khác, FB còn “đánh trúng” tâm lý muốn được thỏa mãn các nhu cầu của con người mà trong thực tế con người khó làm được. Ngoài ra, Facebook có thể giúp người dùng giải tỏa trí tò mò bằng cách xem những hình ảnh, thông tin của những người quen biết mà không bị ảnh hưởng gì. Quan trọng hơn, FB tạo ra sự kết nối cộng đồng, thỏa mãn nhu cầu giao lưu kết bạn của người sử dụng.

d. Hậu quả của hành vi nghiện Facebook

Để có một góc nhìn toàn diện và khách quan hơn về FB, trước khi đi vào những hậu quả tiêu cực, rất cần thiết phải xem xét những ảnh hưởng tích cực mà FB mang lại cho sức khỏe tinh thần của con người. Clark và cộng sự (2004) nhận thấy FB cải thiện một số điểm ở người sử dụng như nâng cao tính tự tin, mức độ giao tiếp với gia đình và bạn bè, nâng cao cảm giác làm chủ bản thân [37].

Ngược lại, nếu người tham gia không kiểm soát được bản thân khi sử dụng FB sẽ chịu những ảnh hưởng tích cực. Theo tác giả Nguyễn Cao Minh phân tích ở dưới góc độ nghiện FB, FB có những tác động tiêu cực lớn đến mọi mặt đời sống xã hội của người chơi: *đời sống tình cảm, mối quan hệ xã hội, nghề nghiệp, sức khỏe tâm thần và thể chất*. Nhưng có lẽ những ảnh hưởng lớn nhất sẽ tập trung vào các mối quan hệ gia đình, đời sống xã hội của cá nhân vì nếu dành quá nhiều thời gian cho FB sẽ hạn chế bớt thời gian dành cho gia đình, các mối quan hệ xã hội và những hoạt động hứng thú khác [31].

Nghiên cứu của Murrphey (1996) và Scherer (1996) cho thấy nghiện FB dẫn đến việc giảm thành tích học tập. Thêm vào đó năng suất công việc cũng sẽ bị giảm (Robert Half International, 1996). Nghiên cứu của trường Đại học Indiana gần đây cũng cho thấy những người nghiện FB thường sẽ kích động mạnh, trong khi khu vực kiểm soát hành vi cá nhân trở nên lơ đãng, chậm chạp [45].

Griffiths (1996) đã tổng kết nhiều báo cáo khác nhau và cho rằng khi cá nhân bị nghiện FB thường ảnh hưởng rất lớn đến đời sống cá nhân và sức khỏe: khó khăn trong học tập, mất việc làm, ảnh hưởng quan hệ hôn nhân, rơi vào các trạng thái bệnh lý như trầm cảm, lo âu, tăng động giảm chú ý [54].

Như vậy, dựa trên quan điểm của các tác giả. Chúng tôi phân tích những mặt tích cực và tiêu cực của FB như sau:

❖ Mặt tích cực

FB là nơi giao lưu kết bạn, xây dựng, mở rộng các mối quan hệ, chia sẻ thông tin, hình ảnh của vị thành niên từ 15 đến 18 tuổi với nhau. Tham gia FB sẽ dễ dàng kết bạn với nhiều người dù ở bất cứ nơi đâu, thời gian nào, dễ dàng cập nhật thông tin và duy trì mối liên hệ với bạn bè,... dễ dàng quản lý nhóm bạn bè mà ở đó các nhóm có thể là chung trường, cùng sở thích hay cùng chung công ty hay đơn giản tạo nhóm cho những người hâm mộ. Trao đổi, chia sẻ thông tin, kiến thức, kinh nghiệm cũng như chia sẻ các tình huống ứng xử trong cuộc sống góp phần tạo ra một thư viện thông tin hữu ích cho vị thành niên từ 15 đến 18 tuổi trong cuộc sống.

FB có nhiều Game hay như “Happy Farm”, “Farm Ville”, “pet society”, “Nông trại vui vẻ”,... là phương tiện giải trí hữu ích có thể giúp giảm stress cho VTN từ 15 đến 18 tuổi sau những giờ học, làm việc căng thẳng. Ngoài ra, facebook còn giúp vị thành niên từ 15 đến 18 tuổi cập nhật thông tin từ các thành viên khác về tình hình kinh tế, chính trị, xã hội,... trong nước cũng như thế giới một cách nhanh chóng. Nhờ đó, làm giàu thêm sự hiểu biết và hình thành nên thế giới quan đúng đắn cho vị thành niên. Facebook còn là một kênh kết nối vô cùng hiệu quả giữa vị thành niên từ 15 đến 18 tuổi với cha mẹ và thầy cô, nhằm tạo ra và duy trì ở họ một mối quan hệ thân thiết và gần gũi.

❖ Mặt tiêu cực

Một số nghiên cứu chỉ ra rằng người sử dụng FB nói chung và VTN từ 15 đến 18 tuổi nói riêng thường kéo dài nhiều giờ ngồi trước máy vi tính, vì vậy mắt họ thường bị khô và nhức, bên cạnh đó tình trạng đau lưng và nguy cơ tăng cao của các bệnh về cột sống cũng được xem xét. Ngoài ra các trường hợp lâm sàng về sử dụng Internet nói chung một cách quá mức dẫn tới các rối loạn về nhịp tim, huyết áp,... đã được chứng minh qua thực tế. Vị thành niên từ 15 đến 18 tuổi thường phải sử dụng cổ tay để điều khiển bàn phím, chuột,... với cường độ cao. Chính vì vậy, các khớp cổ tay họ thường bị đau nhức mà nhiều bác sĩ gọi đó là hội chứng “đường ống cổ tay”. Tuy nhiên, những nghiên cứu xa hơn về chủ đề này vẫn chưa được công bố như nghiên cứu chất.

Thời gian không phải là chức năng trực tiếp chỉ rõ ra được hành vi nghiện FB. Nói chung những người nghiện FB có thể sử dụng Internet bất cứ nơi nào 40 đến 80

giờ mỗi tuần. Dễ thích hợp cho việc sử dụng quá mức như vậy, giấc ngủ thất thường do lên mạng rất khuya. Điển hình nhiều vị thành niên từ 15 đến 18 tuổi thức quá thời gian đi ngủ bình thường và có thể lên mạng cho đến 2, 3 giờ sáng. Giấc ngủ bị tổn hại như thế thường gây ra sự mệt mỏi hay làm giảm chức năng học tập hoặc chức năng việc làm và có thể giảm hệ thống miễn dịch của vị thành niên. Điều này làm cho VTN dễ bị tổn thương và có thể gây nên bệnh tật. Các báo cáo lâm sàng và một số nghiên cứu đã chứng minh tình trạng rối loạn giấc ngủ ở người nghiện Internet nói chung và nghiện FB nói riêng là có thực.

Một trong những biểu hiện thường thấy ở những người nghiện mạng xã hội FB đó là họ không thích giao tiếp trực tiếp với mọi người. Họ thích nói chuyện qua FB vì trên đó còn có những hình ảnh biểu tượng sinh động, cùng một lúc họ có thể nói chuyện với rất nhiều người. Đối với họ, FB như là một thế giới ảo, một xã hội ở trên mạng. Ở đây họ có thể khẳng định được bản thân, tìm được cảm giác mà khi trong đời thực họ không có được. Nhờ có mạng xã hội này mà họ có thêm bạn bè từ nhiều vùng miền đất nước đồng nghĩa với việc mối quan hệ của họ được mở rộng hơn. Ở đó, họ có thể thỏa sức tán gẫu không sợ người khác biết. Họ luôn chăm chú xây dựng hình ảnh cho trang cá nhân của mình, luôn bận tâm tới việc đăng tải hình ảnh, câu nói, tâm trạng để mọi người quan tâm. Việc sử dụng quá mức dẫn đến nghiện nhiều khi sẽ dẫn họ đến tình trạng nhầm lẫn giữa thế giới ảo và thật, giữa các mối quan hệ không thể lường trước hay việc lừa đảo, lôi kéo vào những hành vi xấu sẽ xảy ra.

Nghiện FB còn được thể hiện qua những cơn giận dữ và bực bội với người khác... có thể gọi chung là những hành vi lệch chuẩn khi VTN bị người khác không cho sử dụng hoặc cố gắng giảm đi thời gian sử dụng FB của họ. Ngoài ra, những hành vi lệch chuẩn khác thường gặp ở những vị thành niên từ 15 đến 18 tuổi sử dụng FB như: Đăng hình đen, hăm dọa bạn, những câu nói “sốc”... cũng ảnh hưởng rất lớn đến hình ảnh và tâm lý của họ. Ở mức nghiện nhẹ, hành vi lệch chuẩn chỉ là nói dối, đưa ra lý do hay việc cẩu gắt với người xung quanh để được sử dụng FB. Nhưng ở mức độ nghiện nặng hơn thì có thể dẫn đến tình trạng bỏ học, phạm pháp...

Như vậy, bên cạnh những lợi ích mà FB đem lại cho con người khi họ sử dụng ở mức bình thường đã được nêu trên thì những bất lợi mà nó mang lại ảnh hưởng không nhỏ đến chính bản thân vị thành niên từ 15 đến 18 tuổi khi họ có hiện tượng lạm dụng hoặc nghiện FB. Nếu quá “đắm chìm” vào FB, vị thành niên sẽ trở nên lãng phí thời

gian, xao lãng công việc hay bỏ bê việc học. Bên cạnh đó, khi sử dụng FB, nếu không biết kiểm chế, sử dụng chừng mực sẽ gây nguy hại về mặt tinh thần và sức khỏe do thời gian ngồi trên máy tính nhiều, thức khuya, ít vận động.

e. Các mức độ của hành vi nghiện Facebook

Nghiện mạng xã hội FB có bản chất tương tự giống như các tình trạng nghiện khác như nghiện rượu, nghiện ma túy, nghiện bài bạc, nghiện Game online. Chúng có chung một số tính chất đặc trưng về diễn tiến từ việc sử dụng, chuyển sang lạm dụng và sau cùng là nghiện.

Theo tác giả Vũ Dũng, hành vi nghiện được biểu hiện ở ba mức độ:

- Mức độ nhẹ: Hành vi và cách ứng xử của người nghiện rất khó phân biệt so với người bình thường
- Mức độ trung bình: Hành vi và trạng thái bất bình thường thỉnh thoảng lại xuất hiện, nhưng người nghiện vẫn còn ý thức được hành vi, cách ứng xử của mình.
- Mức độ nặng: Hành vi và cách ứng xử của người nghiện hoàn toàn hoặc gần như mất khả năng kiểm soát ý thức [22].

Kết hợp với cơ sở lý luận về biểu hiện của người có hành vi nghiện FB, đề tài này xác định 5 mức độ khác nhau ở các khách thể là:

❖ Chưa đủ dấu hiệu nghiện FB

Trong mức độ này, người dùng mạng xã hội FB có khả năng điều phối thời gian cho việc học hành, công việc, cuộc sống gia đình cùng các việc cá nhân khác một cách hợp lý. Cuộc sống của người sử dụng FB vẫn diễn ra bình thường, không có sự xuất hiện một số biểu hiện về hành vi nghiện mạng xã hội FB như sử dụng quá dự kiến, thức khuya, dành thời gian để sử dụng mạng xã hội FB, suy nghĩ về hình ảnh, các cuộc tán gẫu. Đối với người sử dụng, việc sử dụng FB như là một nhu cầu giải trí và có thể kiểm soát bản thân trong việc sử dụng hay không sử dụng nữa.

❖ Có xu hướng nghiện FB

Ở giai đoạn này, thời gian sử dụng mạng xã hội FB có thể kéo dài hơn lúc trước nhưng lúc này công việc và học tập của họ phần lớn vẫn được kiểm soát và duy trì. Nếu người sử dụng tiếp tục dành nhiều thời gian hơn với FB thì bản thân họ bắt đầu có nhiều biểu hiện không thể kiểm soát được thời gian. Tuy nhiên, họ vẫn có thể cải thiện được thông qua sự nhắc nhở của những người xung quanh. Công việc, học tập và các

hoạt động khác sẽ phần nào đó chịu ảnh hưởng tiêu cực. Ở bản thân người sử dụng FB, xuất hiện những suy nghĩ tiêu cực đối với sự nhắc nhở, kiểm soát việc sử dụng FB từ phía gia đình, bạn bè, thầy cô. Những xung đột có thể xuất hiện giữa họ và gia đình, bạn bè, thầy cô bắt đầu xuất hiện. Nhưng ở giai đoạn này, nếu có sự giáo dục và quan tâm hợp lý, người sử dụng mạng xã hội FB vẫn có những thay đổi rất tích cực để họ không chuyển sang giai đoạn nghiện nhẹ.

❖ Nghiện nhẹ FB

Nếu không có sự định hướng đúng đắn của những người xung quanh, những người có xu hướng nghiện sẽ dần trở nên thích thú hơn với mạng xã hội FB. Khi sự quan tâm trở thành những lời chỉ trích thì họ bắt đầu phản ứng và luôn ở trong tư thế tự vệ cao. Họ bắt đầu những cảm xúc tiêu cực như bứt rứt, khó chịu. Sức khỏe của họ bắt đầu có dấu hiệu mệt mỏi từ việc sử dụng mạng xã hội quá nhiều như đau đầu, mỏi vai, mệt mỏi, ê ẩm người. Đặc biệt mối bận tâm của họ dành cho FB nhiều hơn dành cho công việc, học tập và các mối quan hệ gia đình, bạn bè. Đây cũng là giai đoạn then chốt bởi vẫn còn có thể có cơ hội thay đổi thông qua sự khuyên bảo, tác động phù hợp từ phía gia đình, bạn bè, thầy cô.

❖ Nghiện vừa FB

Cũng giống như những hành vi nghiện khác, thời gian nghiện mạng xã hội FB càng lâu thì nhu cầu về thời gian sử dụng càng tăng. Người nghiện ở mức độ này thường tìm mọi cách để có thể sử dụng FB. Họ có thể online để sử dụng FB mọi nơi mọi lúc và mọi chỗ. Việc đi học giờ chỉ là nghĩa vụ và trên lớp họ cũng sẽ vào FB để nói chuyện, chơi game. Lúc này, ham muốn được sử dụng FB của họ ở mức cao. Họ muốn thoát khỏi hình ảnh hoặc nhớ về FB nhưng khó có thể cưỡng lại được. Họ bắt đầu những biểu hiện như tìm lý do để từ chối mọi việc và mọi hoạt động khác. Một trong những hành vi đặc trưng nữa đó là họ ít muốn giao tiếp trực tiếp với bạn bè, gia đình, đồng nghiệp. Đặc biệt ở giai đoạn này, xuất hiện những biểu hiện bất thường như giận dữ, căng thẳng thậm chí là trầm cảm khi không thể vào được FB. Sức khỏe của họ giảm sút nặng hơn từ việc thức khuya liên tục, sụt cân, mệt mỏi.

❖ Nghiện nặng FB

Giai đoạn nghiện nặng, người sử dụng hầu như không thể kiểm soát hành vi của mình. Cuộc sống của họ hầu như phụ thuộc vào FB. Đối với họ yếu tố quan trọng nhất là sử dụng FB. Lúc này chính mạng xã hội này đã chi phối và “điều khiển” mọi hành vi của họ mà chính bản thân họ không hề nhận ra. Người nghiện FB hoàn toàn bỏ rơi

các hoạt động và những mối quan hệ xung quanh. Họ có thể ngồi hàng giờ liên tục trên máy tính, chăm chú nhìn và chỉ mong có những bình luận hay những bài viết mới được đăng. Họ dễ dàng bị kích động, phản ứng về mặt cảm xúc mạnh mẽ và tự vệ cao. Ở giai đoạn này, người nghiện gặp nhiều vấn đề về sức khỏe như giảm trí nhớ, stress, trầm cảm, rối loạn vận động. Chơi game cũng là một trong số những ứng dụng của FB. Chính vì thế việc nghiện phần mềm ứng dụng này cũng có thể dẫn đến những hành vi lệch chuẩn để thỏa mãn “cơn khát” như ăn trộm tiền bạc, sa chân vào các con đường, phạm pháp, tự sát...

**Biểu hiện hành vi nghiện Facebook của học sinh*

Từ những biểu hiện về hành vi nghiện FB, căn cứ vào khái niệm hành vi và các mức độ nghiện FB đã được xác lập, phân tích đặc điểm tâm lý lứa tuổi vị thành niên 15 đến 18 tuổi, chúng tôi tiến hành phân tích những biểu hiện của hành vi nghiện FB của VTN từ 15 đến 18 tuổi. Hành vi nghiện FB của VTN được biểu hiện thông qua các hành vi bên trong và hành vi bên ngoài xét trên nhiều yếu tố chủ đạo và đặc trưng ở tâm lý lứa tuổi.

- Biểu hiện hành vi bên trong

+ Biểu hiện hành vi sử dụng FB trong một số yếu tố của tự ý thức:

Một trong những biểu hiện thường gặp nhất trong suy nghĩ của VTN từ 15 đến 18 tuổi khi nghiện FB đó chính là những hình ảnh trên FB. Khi nghiện, bất cứ lúc nào, ở đâu, trong tâm trí của các em dễ nghĩ đến những hình ảnh, câu mô tả trạng thái, bình luận,... diễn ra trên FB. Nhu cầu được sử dụng FB trở nên bức thiết và được đặt ở vị trí cao hơn hoặc luôn gắn với các nhu cầu cơ bản, nhu cầu xã hội của cá nhân. Ngay cả mục tiêu phấn đấu trong học tập, phấn đấu trong cuộc sống cũng nhường chỗ cho những suy nghĩ về những thông tin trên FB. Lúc bấy giờ, việc sử dụng FB đối với các em không còn là một sự giải trí đơn thuần mà nó trở thành một nhu cầu bức thiết.

+ Biểu hiện hành vi sử dụng FB trong đời sống tình cảm:

VTN nghiện FB luôn mang trong mình nhiều cảm xúc khác nhau nhưng các cung bậc cảm xúc này nhiều hướng nhiều đến đối tượng đang chi phối cuộc sống, đó chính là FB. Cảm giác bồn chồn, lo lắng, nôn nao để sử dụng FB luôn muốn biết chuyện gì đang xảy ra trên FB. Không chỉ thể hiện những xúc cảm âm tính, những xúc cảm dương tính như hạnh phúc, vui sướng, sung sướng khi được “thích”, khi được “bình luận”, rất dễ dàng nhận thấy ở các em. Các em vui vì FB, buồn cũng vì FB. Mọi

cảm xúc, cung bậc tình cảm đều dồn vào thế giới FB của riêng tâm trí các em. Không những thế, ở những VTN từ 15 đến 18 tuổi có mức độ nghiện FB nặng thì cảm xúc lại thể hiện rất mạnh mẽ và kích động như tức giận, cáu gắt khi bị cấm sử dụng. Khi cảm xúc quá mạnh, các em phải thể hiện nó qua hành vi như gào thét, đập phá, và những hành vi lệch chuẩn khác.

+ Biểu hiện hành vi sử dụng FB về mặt ý chí:

Dù cố gắng xếp đặt thời gian, dù cố gắng tách mình ra khỏi thế giới FB nhưng tất cả đều thất bại. Đó là một dấu hiệu khá dễ nhận thấy ở bản thân những VTN từ 15 đến 18 tuổi nghiện FB. Các em không thắng nổi sự hấp dẫn của FB, một sự thèm muốn sử dụng FB luôn luôn xuất hiện và tràn ngập tâm trí. Khi không được thể hiện chính bản thân mình, không được chia sẻ thì các em thật sự lao mình vào FB. Sự thỏa mãn nhu cầu đã thúc đẩy cá nhân sống ngày sống đêm với FB mà không biết khái niệm thời gian là gì, tiền bạc là gì và tương lai đang ở nơi đâu. Ý chí là mặt năng động của ý thức, chính ý chí thúc đẩy con người vươn lên và tìm thấy những điều giá trị trong cuộc sống. Nhưng một khi ý chí đã bị định hướng sai trong việc sử dụng FB, động cơ của hành vi sử dụng FB thì hậu quả khôn lường.

-Biểu hiện hành vi bên ngoài:

+ Biểu hiện hành vi sử dụng FB xét theo diễn tiến của thói quen và thái độ:

Nhận thức sai về việc sử dụng FB quá mức nên các em thường có thường có thái độ “bệnh vực”, giải thích khi bản thân xuất hiện những hành vi bất thường do sử dụng FB quá nhiều. Việc luôn tìm ra lý do tích cực để giải thích cho hành vi của mình là biểu hiện thường thấy. Thói quen dễ nhận thấy khi sử dụng FB đó là họ thường xuyên ngồi nói chuyện với mọi người trong danh sách bạn bè, nhìn chăm chú vào máy tính để mong chờ những hình ảnh, bài viết mới sẽ được đăng tải, hay khi họ nghiện vào FB để chơi game thì họ sẽ chỉ chơi duy nhất một game đó. Mặc dù có dấu hiệu giảm sút về mặt sức khỏe và học hành nhưng việc sử dụng FB luôn diễn ra.

+Biểu hiện hành vi nghiện mạng xã hội FB so với các hành vi khác (sinh hoạt cá nhân, học tập, hoạt động xã hội):

Thông qua các sinh hoạt hàng ngày mà hành vi nghiện mạng xã hội FB được thể hiện rõ nét. Như việc sử dụng thời gian quá năm giờ một ngày. Nhiều vấn đề cá nhân như ăn uống, vệ sinh cá nhân, giấc ngủ, giờ ngủ có những biến đổi bất thường. Họ thường có biểu hiện thiếu tập trung vào việc học, không chú ý nghe giảng, luôn tranh thủ sử dụng FB khi có thời gian rảnh. Những công việc tập thể họ luôn từ chối

tham gia, hoặc khi tham gia họ vẫn có thể vào FB qua điện thoại. Mọi hoạt động xã hội bây giờ không còn là hứng thú với bản thân mà chỉ trong thế giới hoạt động của FB họ mới thể hiện được bản thân mình.

+Biểu hiện hành vi nghiện mạng xã hội FB trong mối quan hệ với gia đình, thầy cô, bạn bè

Một trong những biểu hiện thường thấy ở những người nghiện mạng xã hội FB đó là họ không thích giao tiếp trực tiếp với người khác. Họ thích nói chuyện qua FB vì trên đó còn có những hình ảnh biểu tượng sinh động, cùng một lúc họ có thể nói chuyện với rất nhiều người. Đối với họ, FB như là một thế giới ảo, một xã hội ở trên mạng. Ở đây họ có thể khẳng định được bản thân, tìm được cảm giác mà khi trong đời thực họ không có được. Nhờ có mạng xã hội này mà họ có thêm bạn bè từ nhiều vùng miền đất nước đồng nghĩa với việc mối quan hệ của họ được mở rộng hơn. Ngoài ra, họ có thể thỏa sức nói, tán gẫu không sợ người khác biết đến mình. Bên cạnh đó, họ luôn chăm chú xây dựng hình ảnh cho trang cá nhân của mình, luôn bận tâm tới việc đăng tải hình ảnh, câu nói, tâm trạng để mọi người quan tâm. Việc sử dụng quá mức dẫn đến nghiện nhiều khi sẽ dẫn họ đến tình trạng nhầm lẫn giữa thế giới ảo và thật, giữa các mối quan hệ tình cảm không thể lường trước được hay việc lừa đảo, dụ dỗ lôi kéo vào những hành vi xấu sẽ xảy ra.

+ *Biểu hiện hành vi nghiện mạng xã hội FB xét theo chuẩn hành vi:* Nghiện Internet hay nghiện mạng xã hội cũng rất dễ dàng dẫn đến hành vi lệch chuẩn. Ở mức nghiện nhẹ, hành vi lệch chuẩn chỉ là nói dối, đưa ra lý do hay việc cẩu thả với người xung quanh để được sử dụng FB. Nhưng ở mức độ nghiện nặng hơn thì có thể dẫn đến tình trạng bỏ học, hay trộm cắp đây không phải những hành vi hiếm gặp. Những sự việc rất đáng buồn xảy ra trong khoảng thời gian gần đây liên quan đến hành vi sử dụng FB cho thấy, những lý giải dưới góc nhìn khoa học mà cụ thể về Tâm lý học của hành vi này như: “Quen qua FB, đến ngủ nhờ rồi giết người cướp tài sản”, “Chết vì thách chiến trên Facebook”. Hay việc lập Facebook giả hay fanpage giả cũng là những hành vi xấu mang tính trục lợi, bôi xấu danh dự cá nhân của người khác [1].

+ *Biểu hiện hành vi nghiện mạng xã hội FB trên bình diện cơ thể:* Một vấn đề dễ bắt gặp trong tất cả các hành vi nghiện và đối tượng nghiện là vấn đề sức khỏe. Đối với VTN thì đây là giai đoạn cơ thể gần như hoàn thiện về mặt sinh học. Nhưng việc thường xuyên thức khuya, bỏ ăn để dùng FB dẫn đến nhiều ảnh hưởng như: ê ẩm, đau lưng, mỏi mắt có thể dẫn đến rối loạn về vận động cơ thể do ngồi quá lâu trước máy

tính. Bên cạnh đó, cũng có nhiều ảnh hưởng về thể chất và thần kinh như nhức đầu nghiêm trọng, khô giác mạc, không kiểm chế được vấn đề về stress, trầm cảm. Ngoài ra, FB cũng có thể làm cho những HS gặp vấn đề về tâm lý như có nguy cơ cao với việc rối loạn tâm lý, hoang tưởng, xu hướng chống đối xã hội. Ngoài ra FB cũng làm gia tăng những người trẻ quá đề cao bản thân mình trong các mối quan hệ xã hội hay nội tại.

***Chẩn đoán “nghiện facebook”**

Bảng “thước đo nghiện facebook Bergen”. Đây cũng là thang đo mức độ nghiện mạng xã hội đầu tiên trên thế giới thông qua tự đánh giá cảm xúc của người trả lời với 6 câu hỏi liên quan đến việc sử dụng facebook. Có 5 cấp độ trả lời cho mỗi câu hỏi: rất hiếm (very rarely), hiếm (rarely), thỉnh thoảng (sometimes), thường xuyên (often) và rất thường xuyên (very often).

Những người trả lời “thường xuyên” hoặc “rất thường xuyên” ít nhất 4 trong số 6 câu hỏi được cho là nghiện mạng xã hội.

Bảng: Thang đo nghiện mạng xã hội

Nội dung	Mức độ				
	Rất thường xuyên	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Hiếm	Rất hiếm
Bạn dành nhiều thời gian nghĩ về facebook hoặc có dự định sử dụng mạng xã hội					
Bạn cảm thấy muốn sử dụng facebook ngày càng nhiều hơn					
Bạn muốn hạn chế sử dụng mạng xã hội nhưng không thành công					
Bạn thấy bức rứt hoặc khó chịu nếu bị cấm sử dụng mạng xã hội					
Bạn sử dụng mạng xã hội nhiều đến mức gây ảnh hưởng tiêu cực với việc học tập/công việc					

***Những nét tính cách tăng đậm:**

Những nét tính cách tăng đậm (NTCTĐ): là hiện tượng thường gặp ở trẻ THCS; đây là các phương án cực hạn của chuẩn bình thường và khi đó các nét của tính cách được tăng cường có phần tăng đậm thái quá.

Rơi vào hiện trạng này, ở trẻ thiếu niên xuất hiện tính nhạy cảm tăng cường với một số các tác động gây chấn thương tâm lý xác định, trong khi lại ổn định với các tác động khác. Tính cách phát triển mạnh theo nhiều kiểu khác nhau, mỗi kiểu trong đó đều để lại dấu vết về điểm yếu của mình và đó cũng là dấu hiệu để phân biệt các dạng phát triển tính cách tăng đậm.

Sự phát triển tính cách tăng đậm thường bộc phát ở tuổi thiếu niên, vào giai đoạn hình thành tính cách và theo bám tương đối chặt chẽ với các giai đoạn phát triển tiếp theo của trẻ. Các nghiên cứu về sự phát triển tính cách tăng đậm đầu tiên là của K.Lônggardon, A.E.Litrcô, A.A.Alêcxandrôv và các tác giả khác. Tần suất hiện diện của các nét tính cách này cũng khác nhau ở thiếu niên: từ 42% đến 62% học sinh trong các nhà trường phổ thông bình thường; 66% trong số trẻ có hành vi lệch chuẩn, và 87% - trẻ phạm pháp.

Tính cách phát triển tăng đậm không phải là bệnh lý, mà là các phương án phát triển bình thường nhưng rất dễ dẫn đến các hành vi lệch chuẩn và lâu dài, nếu không được chỉnh trị hoặc uốn nắn sẽ dẫn đến các bệnh thái nhân cách (và lúc đó đòi hỏi phải có sự tham gia, can thiệp của các nhà tâm thần học).

Có 3 đặc điểm để nhận dạng về NTCTĐ, đó là: xuất hiện chủ yếu vào tuổi thiếu niên, chỉ xuất hiện vào các tình huống cụ thể, không gây cản trở đến việc thích nghi xã hội (có khả năng trở về chuẩn bình thường). Có các dạng phát triển NTCTĐ sau đây:

- *NTCTĐ dạng 1*: trẻ có khí sắc tốt, trương lực cuộc sống cao, khó kiềm chế được tính tích cực hoạt động. Những trẻ này có tính hướng ngoại cao, có khát vọng trở thành các thủ lĩnh không chính thức trong nhóm bạn bè. Tính linh hoạt cao của các quá trình thần kinh làm cho trẻ dễ thích nghi với môi trường mới, luôn luôn thay đổi. Tự đánh giá của trẻ cao hơn so với bản thân, kế hoạch cho tương lai tương đối khả quan nhưng rất hay thay đổi, có khuynh hướng bỏ công việc, không hoàn thành công việc đến cùng.

Sự rối loạn thích nghi nảy sinh khi bắt những đứa trẻ này vào sinh hoạt theo chế độ, đòi hỏi phải tuân thủ về giờ giấc... nhất định, yêu cầu chúng phải đơn độc thực hiện các công việc buồn tẻ. Trẻ sẽ bỏ việc và các rối loạn hành vi sẽ xuất hiện. Trẻ dễ bị rơi vào các nhóm bạn có hành vi chống đối xã hội.

- *NTCTĐ dạng 2*: đặc trưng là sự dao động khí sắc ngắn hạn (1- 2 tuần) từ hưng đến trầm cảm. Nếu vào pha trầm cảm, sẽ quan sát thấy sự giảm sút khả năng làm việc, mất hứng thú với việc học hành, với mọi ham mê, với nhóm bè bạn. Những thất bại hay những mâu thuẫn dù nhỏ nhất cũng làm cho trẻ day dứt mạnh và đôi khi dẫn đến suy nghĩ tự buộc lỗi về mình hoặc do bản thân chưa hoàn thiện. Vào pha cảm xúc này, mọi thay đổi định hình của cuộc sống (chuyển nhà, chuyển trường...) đều gây khó chịu cho trẻ. Còn khi rơi vào pha hưng cảm, trẻ có những đặc điểm giống như trẻ có tính cách dạng 1. Tự đánh giá có tính mâu thuẫn cao: tự đánh giá lúc thì cho rằng mình là người tích cực, lúc lại là người thụ động, cho mình là người cởi mở, đồng thời cũng là người thu mình, khép kín. Khi được hỏi, phỏng vấn sâu, tỷ mỉ, sẽ quan sát thấy hiện tượng thay đổi thất thường của khí sắc.

- *Dạng tính cách dễ bị thay đổi (bể vỡ)* : đặc điểm chính là tính cực kỳ hay biến đổi của khí sắc, thậm chí vài lần trong ngày do những cơ không đâu, mà người bình thường bên ngoài không cảm nhận thấy. Trẻ dạng này cảm nhận chính xác thái độ của mọi người xung quanh với chúng và tập trung, định hướng vào đó. Trẻ đòi hỏi cao sự đồng cảm, sự cùng trải nghiệm của người thân với nó. Trẻ không có khát vọng trở thành thủ lĩnh của nhóm, luôn hướng tới những quan hệ tình cảm thân thiện với nhóm nhỏ bạn bè. Sự hất hủi về tình cảm từ phía người thân hoặc sự mất đi người nào đó của họ là những dấu ấn khó có thể bù đắp. Do không thể bù trừ những nỗi đau trên, nên trong hành vi thường thể hiện sự tăng cường tính dễ thay đổi của tình cảm, khóc lóc, giảm sút khí sắc, khả năng xảy ra tự sát, việc bỏ nhà đi hoàn toàn có thể xảy ra.

- *Dạng tính cách nhạy cảm*: có 2 đặc điểm nổi bật- ấn tượng mạnh và khả năng tự đánh giá giảm sút. Trong hoàn cảnh lạ, không quen biết, trẻ hay thu mình, lo sợ. Giao tiếp với người không quen rất hình thức, hời hợt, nhưng với người quen thì rất cởi mở, vui vẻ. Khi tự đánh giá, trẻ dạng này hay tìm ra các khiếm khuyết của bản

thân, đặc biệt là các phẩm chất ý chí. Trẻ không chấp nhận những tình huống buộc lỗi cho chúng không đúng, những quan tâm không có tình người của người thân xung quanh. Những điều tệ hại trên dễ làm cho trẻ rơi vào trạng thái trầm cảm và rối nhiễu hành vi.

- *Dạng tính cách suy nhược tâm lý*: đặc trưng là tính không quyết đoán, có khuynh hướng thích tranh luận (tranh luận lâu và không đi đến kết cục), hay nghi ngại cho tương lai của mình và cho người thân, có khuynh hướng tự phân tích. Tính lưỡng lự càng thể hiện mạnh trong các tình huống phải đưa ra sự tự lựa chọn (chẳng hạn như bầu lớp trưởng hay bí thư chi đoàn...trong nhóm bạn bè cùng lớp). Khi sợ hãi tăng, rất dễ xảy ra sự quấy nhiễu và việc thực hiện các lễ nghi không cần thiết. Tự đánh giá có phần thấp, đôi khi chứa đựng cả mâu thuẫn không chỉ gồm những nét tính cách có trong thực tế mà thể hiện cả những gì mong muốn.

- *Dạng tính cách suy nhược- loạn thần kinh chức năng*: đặc điểm nổi bật là sự mệt mỏi tăng cao, luôn trong trạng thái bị kích thích, luôn lo sợ về tình trạng sức khỏe của bản thân. Sự mệt mỏi đôi khi chỉ xuất hiện trong tình huống làm các công việc trí óc, hay trong các cuộc đua (thể thao...). Trẻ dạng này khó đáp ứng được với các yêu cầu như nhất thiết phải đạt được thành tích cao trong học tập hay trong các cuộc thi. Khi mệt mỏi, có thể quan sát thấy các biểu hiện dễ bị kích thích do các nguyên nhân vô cớ; sự lo sợ cho trạng thái sức khỏe cũng tăng cường dẫn đến loạn thần kinh chức năng.

- *Dạng tính cách kiểu tâm thần phân liệt*: đặc trưng là tính thu mình và thiếu linh cảm trong giao tiếp. Rất khó khăn trong việc thiết lập các mối quan hệ cho dù chỉ là quan hệ hình thức, đặc biệt với bạn bè cùng trang lứa. Thế giới nội tâm của trẻ luôn đóng chặt với mọi người xung quanh và chất đầy các huyền thoại, các đam mê.

Các tình huống khó vượt qua hơn cả liên quan đến việc cần thiết phải xác lập các quan hệ tình cảm xã giao hoặc khi cha mẹ muốn tìm hiểu về thế giới nội tâm của trẻ, hoặc hạn chế các đam mê của chúng. Tự đánh giá tương đối phù hợp. Không có biểu hiện rối loạn tư duy.

- *Dạng tính cách kiểu động kinh*: đặc trưng là sự tích lũy dần dần các kích thích rồi đi tìm các đối tượng để trút bỏ mọi tức giận lên đó. Có thể xảy ra tình trạng khí sắc giận dữ- buồn rầu. Bùng nổ cảm xúc xảy ra thường xuyên và kéo dài. Tính thích làm thủ lĩnh thể hiện ở việc hay chỉ đạo công việc cho các bạn đồng trang lứa. Tính ý của các quá trình tâm lý biểu hiện ở tất cả mọi hoạt động. Để bù trừ tính ý

chậm luân chuyển, có thể dẫn đến sự cầu kỳ, cố chấp, Có khuynh hướng ngăn nắp, gọn gàng thái quá.

- *Dạng tính cách kiểu hysteria*: đặc trưng là khát khao được mọi người quan tâm, được tán phục, là trung tâm của mọi sự chú ý. Biểu hiện có tính phô trương, biểu diễn ra bên ngoài không thường xuyên đồng nhất với cảm xúc. Trẻ thuộc dạng này luôn gặp thấy đầy áp, thừa thãi những mơ mộng hảo huyền, như là một hình thức kêu gọi sự chú ý tới bản thân. Trường hợp trẻ khó có thể vượt qua là sự phủ nhận những nét tính cách phô trương của chúng từ phía người thân hay bạn bè cùng lứa và được thể hiện dưới dạng rối loạn hành vi như tự nói chuyện với bản thân, hoặc tự bỏ nhà đi trước mặt người thân.

- *Dạng tính cách không bền vững*: đặc điểm chính là luôn luôn có khát vọng với mọi sự tiêu khiển, với sự thỏa mãn, và sự thay đổi các cảm xúc. Khi cần phải thực thi một nhiệm vụ nào đó, hoặc phải đạt được một mục đích nào đó (do cha mẹ đặt ra chẳng hạn) sẽ thấy xuất hiện tính thiếu kiên trì. Những đứa trẻ nhóm này thường dễ rơi vào các nhóm “tế nhị”, khó xử, mà ở đó, chúng luôn chỉ giữ vị trí tuân thủ. Đứa trẻ thường thờ ơ với tương lai của chúng, không có khả năng dự báo về các tình huống phát triển tiếp theo. Tình huống khó khăn thể hiện rõ nhất và hành vi biểu hiện bị rối loạn khi trẻ không được theo dõi chặt chẽ hoặc trong các cuộc dạo chơi lang thang, không mục đích.

- *Dạng tính cách kiểu a dua*: trẻ - thiếu niên dạng này luôn có xu hướng thích nghi tuyệt đối với môi trường xung quanh. Chúng sống theo nguyên tắc: suy nghĩ “theo mọi người”, hành động “như mọi người”, không nên tách mình khỏi bạn bè. Điều tồi tệ sẽ xảy ra nếu trẻ rơi vào môi trường khó xử. Trẻ sẽ rất khó thích nghi với môi trường mới, phải chuyển đổi các định hình của cuộc sống đã có trước đây. Những suy luận để đi đến đánh giá chỉ có thể có được khi dựa vào ý kiến của người khác.

- *Dạng tính cách hỗn hợp*: ở đây sẽ có sự xuất hiện những nét tính cách mới với cấu trúc phức tạp và theo qui luật riêng.

Sự phát triển tính cách mạnh mẽ thái quá của trẻ trong các tình huống không thuận lợi đều có thể phát triển xấu và chuyển thành bệnh thái nhân cách. Quá trình này ở thiếu niên diễn ra phụ thuộc chặt chẽ vào điều kiện giáo dục, hoàn cảnh gia đình, sự cố gắng của chính bản thân đứa trẻ (vươn lên tự điều chỉnh và điều chỉnh các đặc điểm nhân cách chưa phù hợp của mình). Do ở tuổi thiếu niên, cơ chế bù trừ chức năng thường

hình thành chưa đầy đủ, nên dễ dẫn đến các hành vi lệch lạc. song nếu được quan tâm đầy đủ và được giáo dục tể nhị thì mọi lệch lạc đều có thể được điều chỉnh và đưa trở hoàn toàn có cơ hội phát triển bình thường ở những giai đoạn phát triển tiếp theo.

*Hành vi hung tính

-Khái niệm hung tính:

Bàn đến khái niệm hung tính đã có những tranh luận gay gắt về bản chất của hung tính là gì vào những năm 60 của thế kỷ XX. Khái niệm hung tính được xác nhận là khái niệm khó nắm bắt một cách chính xác nhất (Baron, 1977; Berkowitz, 1969; Buss, 1961; Zillmann, 1979).

Có nhiều quan điểm tiếp cận khác nhau về khái niệm hung tính. *Dưới góc độ của tâm sinh học*, giống như một số loài động vật, ở loài người cũng tồn tại một cơ chế sinh lý làm nảy sinh các cảm giác nóng giận chủ quan và một số biến đổi thể chất mà cơ thể phải đối kháng lại; *Quan điểm của tiếp cận nhận thức - hành vi* lại cho rằng, hung tính có mối quan hệ chặt chẽ với nhu cầu tấn công hoặc xúc phạm người khác nhằm làm giảm giá trị, chế giễu hoặc gây thiệt hại cho họ. *Phân tâm học* có cách tiếp cận đầy đủ hơn về hung tính như sau: hung tính là một phản ứng xung năng, đó cũng là một phản ứng do những trở gây ra cho các nguyên tắc khoái cảm, hay hung tính sản sinh ra từ xung năng chết (Freud) nhằm làm hại đối tượng theo một cách thức riêng, có thể là phá hủy hoặc làm tổn thương đối tượng [7].

Từ “hung tính” được dịch từ tiếng Latinh “aggressio” có nghĩa là “sự tấn công”. Hiện tượng này gắn liền với các cảm xúc âm tính (con tức giận), các động cơ (cố gắng gây nhiều tác hại), các mục đích và các hành vi phá hủy.

Trong từ điển Anh-Việt, danh từ “aggression” được dịch là “hành vi lấn át” với nghĩa chỉ những người luôn áp đặt mệnh lệnh cho người khác, thích tham gia quyết định mọi việc thay cho người khác. Họ lấn át người khác bằng sức mạnh giao tiếp. Cách hiểu này thiên về giải thích hung tính ở mức độ lời nói và thái độ [3].

Từ điển thông dụng tiếng Pháp Larouse giải thích thuật ngữ aggression chỉ người có tính nết hung hăng, hung bạo, cố tình làm tổn thương người khác và chính mình trên phương diện thể chất và tinh thần. [trích theo 3].

Trong tiếng Nga, từ «агрессия» được dịch là sự đả kích, sự xâm lược. C.IU. Galovin trong Từ điển dành cho nhà tâm lý - thực hành có định nghĩa: “hung tính là hành vi của cá nhân hay tập thể gây thiệt hại về thể chất hoặc tâm lý, thậm chí đi đến hủy diệt con người hoặc nhóm người” [36].

Theo Từ điển tâm lý học (Vũ Dũng, 2008), khái niệm “aggression” được dịch là “xâm kích” với giải thích: “Hành vi của cá nhân hay tập thể gây thiệt hại về tâm lý hoặc thể chất, thậm chí trừ diệt người hay nhóm khác. Xâm kích là hình thức phản ứng đáp lại trạng thái bất tiện về phương diện tâm lý và thể chất, căng thẳng thần kinh và tâm trạng thất vọng” [2].

Như vậy, bản chất của từ “aggression” được dịch ra tiếng Việt có thể dưới nhiều dạng từ khác nhau: gây hấn, xâm kích, hung tính, hung hăng. Tuy nhiên những từ này có thể dùng thay thế lẫn nhau, đều chỉ đến hành vi có xu hướng tấn công gây tổn thương cho người khác. Mặc dù vậy, giữa hai khái niệm “hung tính” và “gây hấn” có sự khác biệt cơ bản. Hàng loạt các tác giả (P.U. Bender, L. Berkowitz, R. Beron) cho rằng, khái niệm gây hấn là một dạng đặc biệt của hành vi, còn tính hung tính là đặc điểm tâm lý trong cấu trúc của nhân cách. Gây hấn được xem xét như một quá trình có tổ chức, thực hiện chức năng đặc trưng, còn hung tính được hiểu như một thành phần của hệ thống phức tạp, là một phần của hệ thống tâm lý con người [23] [25] [26]. Trong vấn đề nghiên cứu của mình, chúng tôi thống nhất dùng khái niệm “hung tính” nhằm thể hiện rõ bản chất và nội hàm của khái niệm gốc.

Trong Từ điển Tiếng Việt chữ “hung” có nghĩa là sẵn sàng có những hành động thô bạo, dữ tợn mà không tự kiềm chế nổi. Nó là gốc của các từ như: hung ác, hung bạo, hung dữ, hung hăng, hung hãn... [12]. Con hung dữ “là tổng thể cảm xúc có thể làm nảy sinh một hành vi gây hấn”; sự thù địch “liên quan nhiều đến yếu tố thái độ của tính gây hấn”. Như vậy, hung tính được xem là một phần nhân cách của con người “có thói quen sử dụng theo một cách gây gỗ mang tính tấn công” (Bloch, 2007) [6].

Có hàng loạt các tác giả khác nhau đưa ra định nghĩa về hung tính. L. Bender cho rằng: hung tính là khuynh hướng tiến tới đối tượng hoặc rời xa đối tượng. H. Delgado cho rằng, tính hung tính của loài người có phản ứng hành vi được biểu hiện thông qua sức mạnh của sự nỗ lực mang lại sự đau khổ và gây thiệt hại cho cá nhân và cho xã hội. A. Bace xem xét hung tính như một phản ứng mà kết quả của nó là những tác động đau đớn. Wilson cho rằng, hung tính có các hành vi thể chất hoặc sự đe dọa của hành động đó từ hướng một cá thể làm giảm bớt sự tự do hoặc là sự thích ứng bẩm sinh của cá thể khác [23]. L. Bender (1959) cho rằng: hung tính là khuynh hướng tiến tới đối tượng hoặc rời xa đối tượng.

Từ những định nghĩa và các cách tiếp cận khác nhau, chúng tôi cho rằng: *Hung tính là một phần của phẩm chất tâm lý của con người dưới sự tác động của nhiều*

nguyên nhân dẫn tới nhận thức và xúc cảm âm tính, được biểu hiện ra ngoài bằng lời nói hoặc cử chỉ điệu bộ gây tổn thương cho người khác và cho bản thân.

Khái niệm hung tính trong vấn đề nghiên cứu của chúng tôi được xem xét như một phần phẩm chất tâm lý của con người được biểu hiện ra bên ngoài bằng các hành vi. Mà đúng như quan điểm của Beron R. và Richardson D. đã nhận định hung tính “không phải là xúc cảm, động cơ hay là thái độ” mà nó được xem xét như một “mẫu hành vi” [6].

Như vậy, bàn đến khái niệm hung tính có rất nhiều các khía cạnh cần đề cập như: yếu tố tiền đề tạo nên hung tính (yếu tố sinh học); bối cảnh, tình huống xã hội tạo ra các HVHT (yếu tố xã hội), yếu tố tâm lý (nhận thức, xúc cảm - tình cảm, động cơ – mục đích hành động, tính cách, khí chất, thói quen...), biểu hiện hành vi (biểu hiện bằng ngôn ngữ, bằng hành động).

-Khái niệm hành vi hung tính

Với tính cấp thiết của vấn đề nghiên cứu về biểu hiện HVHT, đã có hàng loạt các lý thuyết, các công trình nghiên cứu tâm lý học nhằm làm sáng tỏ nội hàm của khái niệm, nguồn gốc và các quy luật hình thành, các nguyên nhân tác động và biện pháp can thiệp đối với vấn đề này.

Theo quan điểm của tâm lý học lâm sàng và tâm bệnh học, HVHT thể hiện những xung động thiên về tính chất bệnh lý. Đó là kiểu hành vi tấn công gây tổn hại hoặc tổn thương cho người khác, vi phạm các chuẩn mực xã hội, hành vi được lặp đi lặp lại kéo dài. Kiểu hành vi này thường có ở nhiều môi trường như gia đình, nhà trường hay ngoài xã hội. Beck cho rằng, những rối nhiễu hành vi khi người ta nhìn nhận mọi thứ trên đời này như là một nơi đầy rẫy sự nguy hiểm. Trong quá trình nhận thức cách hiểu này đã dẫn đến những lệch lạc trong hành vi, ứng xử cộc cằn, thô lỗ và có thể là bạo lực.

Theo J.P. Chaplin, HVHT là sự tấn công; là hành động không thân thiện chống lại một cách trực tiếp con người hoặc một đối tượng nào đó.

H. Delgado (1967) cho rằng, tính hung tính của loài người có phản ứng hành vi được biểu hiện thông qua sức mạnh của sự nỗ lực mang lại sự đau khổ và gây thiệt hại cho cá nhân và cho xã hội.

A. Bace xem xét HVHT như một phản ứng mà kết quả của nó là nhưng tác động đau đớn.

Wilson (1975) cho rằng, HVHT có các hành vi thể chất hoặc sự đe dọa của hành động đó từ hướng một cá thể làm giảm bớt sự tự do hoặc là sự thích ứng bẩm sinh của cá thể khác.

Theo Slaby và Parke (1983), HVHT được định nghĩa như bất kỳ hành vi nào có mục đích nhằm gây tổn hại hoặc bị thương về thể chất và tâm lý tới các cá nhân và những người khác.

Theo Cairns (1994): Những HVHT là những hành vi nhằm mục đích gây tổn hại hoặc thương tích.

Theo Baron (1977), HVHT là bất kỳ hình thức nào của hành vi hướng tới mục tiêu làm hại hoặc làm bị thương một người mà người đó có động lực để tránh những hành vi như vậy. Định nghĩa này chỉ tập trung vào HVHT mà tránh nói đến các vấn đề về nguồn gốc của sự hung tính. Đồng thời nó cũng giới hạn HVHT: HVHT bao gồm lời nói hoặc các cuộc tấn công, diễn ra trong trường hợp do người kia muốn tránh tác hại của HVHT hướng tới họ.

Ferguson và Beaver (2009) định nghĩa "hành vi gây hấn là hành vi với ý định gia tăng sự thống trị xã hội của sinh vật liên quan tới vị trí thống trị của những sinh vật khác". Hành vi săn mồi và bảo vệ không được xem là gây hấn. Gây hấn tồn tại dưới nhiều hình thức: thể chất, tinh thần hay lời nói [25].

Trong đề tài này, chúng tôi cho rằng *HVHT là những phản ứng bằng lời nói hoặc cử chỉ điếu bộ trước những hoàn cảnh nhất định, nhằm gây tổn thương cho người khác hoặc cho bản thân.*

HVHT là hành vi có chủ ý, có ý thức nhằm gây tổn hại hoặc gây thương tích cho người, vật cho dù mục đích có đạt được hay không. Hành vi này có xu hướng dùng sức mạnh cơ học (đấm, đá, đập, xô đẩy...), sử dụng vũ khí hoặc lời nói làm công cụ để tấn công. Đó là hành vi vi phạm các chuẩn mực xã hội ở khía cạnh pháp luật, đạo đức và tâm lý.

HVHT có ý nghĩa đánh giá về mặt nhân cách xã hội của con người. Hung tính thể hiện như một xu hướng tính cách. Ở những người có biểu hiện hung tính, lời nói và hành động của họ luôn luôn có ý tấn công. Đây là một nét nhân cách của con người hay còn gọi là tính hiếu chiến. Theo Freud giải thích thì năng lượng hung tính luôn có thiên hướng trào ra từ bên trong cơ thể. Khi bị kích thích năng lượng hung tính phải được phóng thích ra bên ngoài nhằm vào một đối tượng giao tiếp của chủ thể, lúc đó dường như con người cảm thấy nhẹ nhàng hơn, khoan khoái hơn, vì vậy hung tính

thường nhấn mạnh đến định nghĩa dự định mục đích phía sau của hành vi. Gây hấn thể hiện sự khoan khoái, hài lòng, sung sướng của chủ thể khi họ làm đau một ai đó (Corlson, Marcus – Newhall và Miller, 1989).

Người thường xuyên có HVHT luôn có tâm thế giải quyết mâu thuẫn của mình bằng bạo lực một cách dữ dội. Khi hung tính trở thành một xu hướng nhân cách của một người, thì người đó luôn không đủ kiên trì để lắng nghe, không đủ kiên trì để thảo luận và thương lượng cũng như không có kỹ năng điều chỉnh cơn tức giận của mình.

Nhiều người có sự nhầm lẫn khi đồng nhất khái niệm bạo lực và khái niệm hung tính. Trong hung tính có thể có hành vi bạo lực, trong bạo lực cũng có thể biểu hiện rõ thái độ hung tính. Tuy nhiên chúng không phải là một. Theo Từ điển Tiếng Việt, bạo lực là “những hành động dùng sức mạnh để cưỡng bức, trấn áp hay lật đổ”. Bạo lực chủ yếu mô tả hành vi ở góc độ đối tượng bị hại, kết quả của hành động, cụ thể là số thương vong, số thiệt hại về của cải và vật chất...

HVHT tinh thần biểu hiện qua nhiều hình thức khác nhau. Từ việc cố ý hạ thấp hay không coi trọng giá trị của người khác (cho rằng họ ngu ngốc, phủ nhận thành công của người khác), xúc phạm và hạ thấp người khác trước mặt mọi người, nhận xét về hình thức, trí tuệ, khả năng của người đó bằng những lời lẽ gây tổn thương hay lời lẽ mang tính chất khủng bố, đe dọa tạo ra không khí căng thẳng sợ hãi, lo lắng làm cho người khác luôn cảm thấy không an toàn.

HVHT thể hiện rõ nhất khi làm tổn hại bản thân hoặc người khác về mặt thể chất. Nó là những hành động sử dụng sức mạnh cơ bắp (tay, chân) hoặc công cụ thậm chí là cả vũ khí để gây đau đớn về thể xác thân thể đối với nạn nhân hoặc tự làm đau mình. Những hành vi phổ biến như đánh, đập, tát, đâm, đá; dùng vật nhọn, sắc cứa vào người gây thương tích.

Bàn đến khái niệm hung tính có rất nhiều các khía cạnh cần đề cập như: yếu tố tiền đề tạo nên hung tính (yếu tố sinh học); bối cảnh, tình huống xã hội tạo ra các HVHT (yếu tố xã hội), yếu tố tâm lý (nhận thức, xúc cảm-tình cảm, động cơ – mục đích hành động, tính cách, khí chất, thói quen...), biểu hiện hành vi (biểu hiện bằng ngôn ngữ, bằng hành động).

Ở con người HVHT được phân thành 2 loại: “thù địch” và “công cụ”. Hung tính mang tính thù địch thường bắt nguồn từ sự giận dữ, thất vọng, hướng tới tạo nên sự “đau đớn” của đối phương. Một số các nghiên cứu chỉ ra rằng, những người có biểu hiện HVHT do trạng thái tâm lý gây ra dễ có vẻ “bốc đồng”. Hành vi này thường

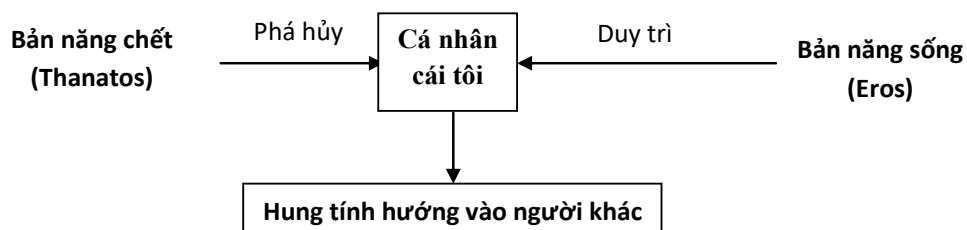
công khai, hoặc không kiểm soát được. Hung tính mang tính công cụ thường được biểu hiện ở người có xu hướng “săn mồi”, được xác định bởi các hành vi có mục đích theo định hướng, kế hoạch, ngầm ẩn, tự kiểm soát tình huống.

-Cấu trúc tâm lý của hành vi hung tính

Có nhiều các lý thuyết nghiên cứu tới nguồn gốc của HVHT, bản chất và các nhân tố ảnh hưởng và các thành tố cấu thành. Khi đề cập đến cấu trúc của HVHT có các quan điểm tiếp cận sau: Phân tâm học, quan điểm sinh học, lý thuyết thất vọng, lý thuyết học tập xã hội.

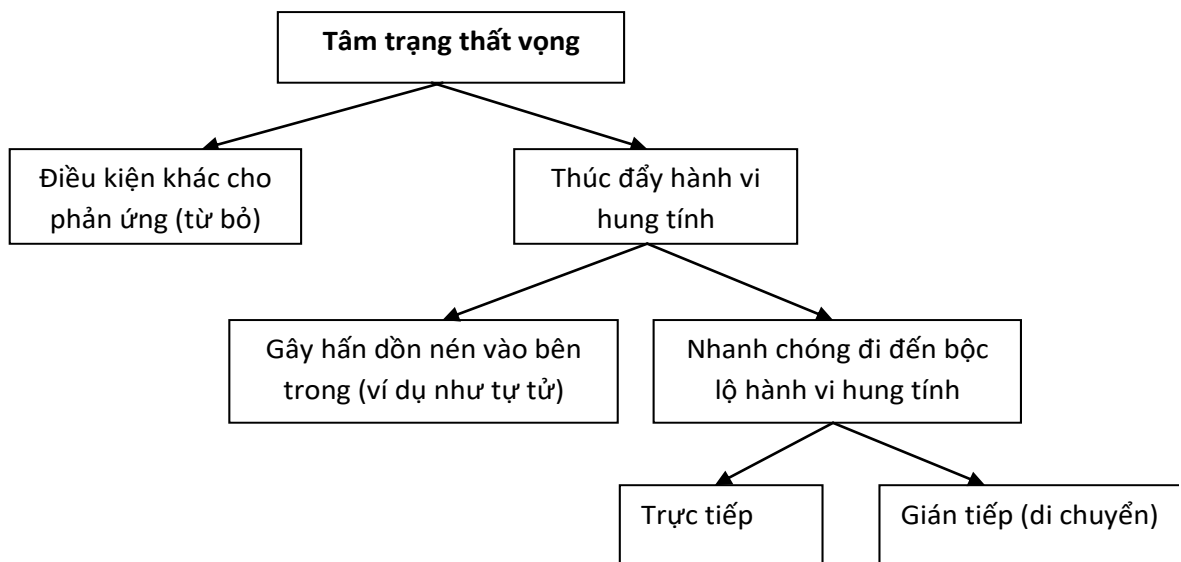
Theo phân tâm học, HVHT là hành vi mang tính bản năng. Trong con người tồn tại 2 bản năng mạnh mẽ: bản năng tính dục (libido) và bản năng chết (thanatos). Năng lượng của dạng bản năng tính dục hướng tới tăng cường và bảo tồn sự sống (năng lượng sống – Eros). Năng lượng của bản năng chết hướng tới phá hủy và kết thúc cuộc sống. S. Freud khẳng định giữa 2 loại năng lượng này thường có sự căng thẳng và xung đột rõ ràng giữa duy trì sự sống và sự phá hủy sự sống. Bên cạnh đó còn có các cơ chế khác (sự chuyển dịch) phục vụ mục tiêu hướng năng lượng chết ra ngoài và tránh xa “cái tôi” cá nhân. Còn nếu năng lượng chết không thoát ra bên ngoài thì điều đó sẽ dẫn tới sự phá hủy chính bản thân cá thể. Như vậy, năng lượng chết một cách gián tiếp góp phần gia tăng biểu hiện HVHT ra bên ngoài và hướng đến người khác. Lý thuyết này có thể được biểu đạt theo sơ đồ sau:

Sơ đồ 1.4.1a. Cấu trúc HVHT theo Phân tâm học



Quan điểm tiếp cận sinh học: Lorenz (1966) cho rằng, HVHT bắt nguồn đầu tiên từ bản năng bẩm sinh đấu tranh để sinh tồn có cả ở người và động vật. “Hung tính là một bản năng tự nhiên liên quan đến tất cả các nhu cầu sống khác như nhu cầu được chăm sóc, dưỡng nuôi, nhu cầu né tránh hiểm nguy hay là hành vi tình dục... Hung tính là một phương thức sống còn để thiết lập hoặc để sáng tạo thông qua mối quan hệ Người thắng/Kẻ thua” [trích theo 7].

Lý thuyết về sự thất vọng (frustration) được sáng lập bởi J. Dollard có những quan điểm đối lập với hai cách tiếp cận nêu trên. HVHT được học thuyết này xem như là tình huống, mang tính nhất thời, chứ không phải là quá trình tiến hóa. Các quan điểm cơ bản của lý thuyết này là: “Sự thất vọng luôn dẫn đến một số HVHT và HVHT luôn là kết quả của sự thất vọng” [21]. Có 3 nhân tố quyết định đến sự xuất hiện của HVHT: 1) cấp độ mong đợi của chủ thể về sự thỏa mãn các mục tiêu đạt được ở phía trước; 2) lực cản trở con đường đạt mục tiêu; 3) số lượng các thất vọng nối tiếp nhau. Như vậy, cấp độ mong đợi được thỏa mãn càng lớn, sự cản trở và số lượng các phản ứng bị phong tỏa và sự thất vọng liên tiếp xảy ra sẽ dẫn tới biểu hiện HVHT càng mạnh.



Sơ đồ 1.4.1b. Thất vọng – gây hấn cổ điển của J. Dollard

(John Dollard và cộng sự, 1939, Miller, 1941)

Mô hình thất vọng – gây hấn cho thấy, khi chúng ta rơi vào trạng thái hẫng hụt, không thỏa mãn mục tiêu đặt ra, có thể dẫn tới hai phản ứng: 1) từ bỏ, tìm động lực khác thay thế; 2) thúc đẩy HVHT. Ở trạng thái phản ứng lại với sự hẫng hụt là cảm xúc tiêu cực như là động lực thúc đẩy theo hai hướng: có thể dồn nén vào bên trong, tạo ra các trạng thái trầm cảm, stress, tự tử; có thể bộc lộ các HVHT. Sự bộc lộ đó có thể một cách trực tiếp lên đối tượng gây nên trạng thái, hoặc gián tiếp – di chuyển các hành vi hung hăng của mình lên đối tượng khác. Thường chúng ta học cách kiềm chế trả thù trực tiếp đặc biệt khi bị ai đó phản đối hoặc ngược đãi, mà thay vào đó, chúng ta di chuyển thái độ thù địch tới những mục tiêu chắc chắn hơn hoặc dễ được xã hội chấp nhận hơn.

Lý thuyết học tập xã hội xem xét HVHT là dạng hành vi học được trong quá trình xã hội hóa thông qua quan sát các hành động tương ứng và củng cố xã hội, tức là việc nghiên cứu hành vi của con người dựa trên mẫu. Từ lý thuyết học tập, chúng ta biết con người tập quen thông qua củng cố cũng như bắt chước. Khi một người thấy rằng, HVHT mang lại cái lợi (phần thưởng, sự thỏa mãn) thì khả năng là anh ta sẽ lặp lại hành vi đó trong tương lai. Bandura đã lý giải HVHT theo thuyết học tập xã hội như sau:

Bảng 1.4.1a. Lý thuyết học tập xã hội của Bandura về HVHT:

Hung tính được lĩnh hội thông qua:	• Các yếu tố sinh học (Ví dụ: Hoocmon, hệ thần kinh) • Học tập (trải nghiệm trực tiếp, quan sát)
Hung tính khiêu khích:	• Tác động của các khuôn mẫu (ví dụ: sự kích động, gây chú ý) • Thái độ khó chấp nhận được (ví dụ: sự công kích, sự thất vọng) • Các động cơ được kích thích (ví dụ, tiền bạc, sự ngưỡng mộ) • Các quy chế (ví dụ như mệnh lệnh) • Niềm tin lệch lạc (ví dụ, niềm tin hảo huyền, hoang tưởng)
Hung tính điều chỉnh:	• Sự khích lệ và trừng phạt bên ngoài (ví dụ như phần thưởng vật chất, các hậu quả xấu) • Sự củng cố thêm (ví dụ, quan sát xem người ta đã thưởng phạt người khác như thế nào) • Các cơ chế tự điều chỉnh (ví dụ, niềm tự hào, lỗi lầm)

Với quan điểm của Bandura, sự phân tích HVHT cần tính đến 3 yếu tố: 1) phương pháp lĩnh hội các hành động tương ứng; 2) Các nhân tố khiêu khích sự biểu hiện của các HVHT và 3) Các điều kiện củng cố các HVHT.

Trong một số xã hội, trẻ em đặc biệt là các em nam được khuyến khích thực hiện các hành vi gây hấn. Các em được dạy rằng cần phải đánh trả, không được chịu thua kẻ bắt nạt. Một số xã hội khác thì biến sự trả thù trở thành một điều được chấp nhận về mặt văn hóa và vì thế thường trừng phạt những ai không tuân theo. Khi trẻ được thưởng cho HVHT (ví dụ như được ca ngợi trong nhóm băng đảng) cũng như khi trẻ bị trừng phạt đều làm gia tăng hành vi hung hăng ở trẻ. Một số nghiên cứu khác đã chỉ ra rằng, khi trẻ bị trừng phạt về mặt thể chất vì có HVHT thì vô hình chung cha mẹ đã làm hình mẫu cho trẻ, vì thế trừng phạt có thể dẫn tới HVHT (Sears, Whiting, Nowlis, 1953; Widom, 1989). Như vậy, hành vi của cha mẹ, người lớn có thể là mẫu hành vi cho trẻ. Và cha mẹ thường có hành vi hung hăng sẽ có con có biểu hiện HVHT.

Knud S. Larsen, Lê Văn Hảo đã nhận định rằng, cả người và động vật đều phản ứng lại với phần thưởng (vật chất và tâm lý). Nếu hành vi được tưởng thưởng thì khả năng nó dễ lặp lại và trở thành thói quen. Những trẻ hay bắt nạt bạn cùng trường học được xem hành vi của chúng mang lại “phần thưởng” khi tạo ra ảnh hưởng lớn hơn trên sân chơi và thậm chí còn được cả một số thứ khác như đồ dùng hay đồ ăn từ những đứa sợ bị bắt nạt [9].

Qua kết quả nghiên cứu của Bandura & Walters (1959) và Kaufman & Zigler (1987) đã nhận định rằng, những thanh thiếu niên bạo lực thường là những người đã bị bạo hành khi còn nhỏ. Đó là HVHT học được qua sự quan sát và tập nhiệm từ cha mẹ của mình. Đáng buồn là nhiều trẻ bị bạo hành sau này cũng trở thành những bậc cha mẹ bạo hành và đây chính là bằng chứng về sức mạnh của học tập xã hội.

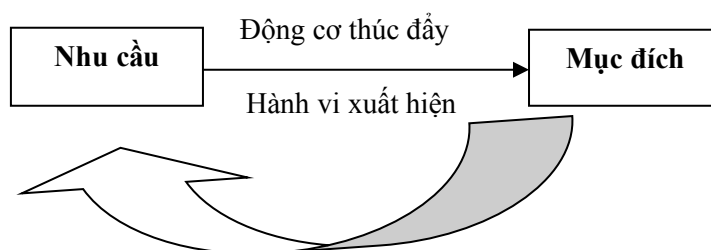
Biểu hiện HVHT ở trẻ được nghiên cứu dưới nhiều góc độ, quan điểm khác nhau. Thuyết hành vi đã đưa ra công thức nổi tiếng: S (stimulant) – R (reaction). Các thành tố cấu thành cơ bản đó chính là S (sự kích thích từ môi trường bên ngoài) và R (phản ứng của cơ thể). Đối với HVHT là dạng phản ứng của cơ thể đối với sự tác động của tình huống kích động. Theo lý giải này thì phản ứng hung hăng của con người bị hoàn cảnh điều khiển như cái máy từ các tác nhân bên ngoài. Con người có xu hướng hành xử theo bản năng. Tuy nhiên đối với HVHT thì không phải cứ tình huống khiêu khích mới tác động đến phản ứng hung tính. Trong con người còn có nhận thức và định hình nhân cách của bản thân. Do vậy, quan điểm hành vi cổ điển này không còn phù hợp. Thuyết hành vi hiện đại (thuyết nhận thức hành vi) đã tính đến yếu tố nhận thức của cá nhân trước khi phản ứng lại các tác động của môi trường. Các thành tố cấu

thành S – M – R. Thành tố M là dòng suy nghĩ, cảm nhận của chủ thể khi có tình huống kích thích. Sự nhận thức này giúp cho cá nhân đưa ra những phản ứng phù hợp với nhu cầu cá nhân và bối cảnh thực tế.

Kích thích → Các quá trình nhận thức → Trạng thái sinh lý → Đáp ứng

Như vậy, các kích thích hình thành nên các cảm giác khó chịu như sự đau khổ, sự ốm yếu, sự thất vọng, những hình ảnh đáng sợ... dẫn đến một quá trình nhận thức ở chủ thể được tác động. Theo các nhà tâm lý thuộc quan điểm nhận thức – hành vi đã nhận định: “những đứa trẻ hung tính là những trẻ có nhiều khó khăn trong việc mã hóa, giải mã, phân tích, lý giải các tác nhân kích thích” [5]. Do vậy, đối với trẻ có biểu hiện HVHT không dễ dàng khi lựa chọn phản ứng thuận lợi cho các tác nhân kích thích. Theo thuyết học tập xã hội của Bandura thì phần lớn các hành vi của con người đều dựa vào sự bắt chước và nếu người lớn gây ra những HVHT, thì hậu quả là trẻ cũng sẽ bắt chước những hành vi đó và trở nên hung tính (Bandura, 1973).

Tâm lý học coi con người là một chủ thể tích cực chứ không phải là một cá thể chỉ thích nghi thụ động với môi trường theo kiểu con vật. Hành vi của con người bao giờ cũng có mục tiêu, mục đích và thông qua sự thúc đẩy của động cơ. Hành vi của cá nhân được xuất hiện từ chính nhu cầu và động cơ thúc đẩy (xem sơ đồ 1.4.2a).



Sơ đồ 1.4.2a. Sự xuất hiện của hành vi

Nhu cầu tạo nên động cơ thúc đẩy hành vi. Hành vi bao giờ cũng hướng đến mục đích. Mục đích là đối tượng của nhu cầu mà con người cần thỏa mãn, chiếm đoạt, sử dụng, xác lập sở hữu, hoặc giải phóng con người (thăng hoa). Như vậy, hành vi xuất hiện là do nhu cầu muốn đạt được mục đích nào đó. Để đạt được mục đích nào đó thì con người cần phải tiến hành các hành động kế tiếp nhau một cách tương đối hướng tới thực hiện mục đích. Hành vi là một chuỗi các hành động nối tiếp nhau một cách tương đối.

Các quan điểm tiếp cận xem xét cấu trúc HVHT ở nhiều phương diện khác nhau và có thể khái quát lại như sau: Sự biểu hiện hung tính là do các nhân tố sinh học và xã hội; Hung tính không chỉ là sự hung hãn, độc đoán, mà còn là phản ứng bình

thường của con người trong đấu tranh vì sự sống; các HVHT có thể giảm thiểu hoặc hướng vào khuôn khổ xã hội với sự giúp đỡ của các củng cố tích cực các hành vi tích cực, thay đổi điều kiện làm bộc lộ HVHT. Tuy nhiên cấu trúc cụ thể cho biểu hiện HVHT chưa mang tính thống nhất và cụ thể.

Trong đề tài này, chúng tôi cho rằng HVHT được cấu thành bởi ba yếu tố: nhận thức, xúc cảm và hành vi.

- Thành phần nhận thức trong cấu trúc HVHT:

Theo thuyết hành vi hiện đại về gây hấn đã tính đến yếu tố nhận thức của cá nhân trước khi phản ứng lại với các tác động của môi trường. Sự nhận thức của chủ thể trước các tình huống tác động đã chi phối ứng xử của chủ thể. Sự nhận thức của chủ thể không chỉ chú trọng đến yếu tố môi trường ảnh hưởng mà còn coi cách cảm nhận, tiếp thu, thái độ của chủ thể đối với kích thích đó. Như vậy, HVHT của chủ thể còn phụ thuộc vào tâm thế đón nhận của chính chủ thể đó. Con người không chỉ trả lời các kích thích một cách bản năng vô thức mà hành vi của họ có sự tính toán, có ý thức.

Trước các nhân tố tác động gây nên các hành vi lệch chuẩn là do niềm tin sai lệch, thái quá, không phù hợp gây ra. Những ý nghĩ, niềm tin lệch lạc, phi lý có thể có ở trẻ mẫu giáo đó là: nó cần được mọi người yêu mến, tôn trọng bằng cách phải đáp ứng tất cả nhu cầu cho nó; nó là đứa trẻ giỏi giang có khả năng làm tốt những việc mình làm; sự “đau khổ” của nó là do sự tác động ở bên ngoài và nó không có khả năng kiểm soát sự tức giận, lo âu của mình; một số người nào đó nhất định có tính xấu xa, độc ác hay tàn bạo và những người làm điều xấu nhất định phải bị khiển trách hoặc trừng phạt... Niềm tin phi lý trên đã gây ra những hành vi không phù hợp, trong đó có HVHT. Theo Leonard Berkowitz (1990), nghiên cứu về tư duy đối với HVHT chiếm một vị trí quan trọng trong gần 2 thập kỷ qua. Berkowitz đã phát triển phép phân tích kết hợp giữa nhận thức và hung tính. Sự phân tích này đã chỉ ra những ảnh hưởng tiêu cực phát sinh bởi những kinh nghiệm vô thức kích thích vào các suy nghĩ về ký ức và biểu lộ sự phản ứng lại và kèm theo những biểu hiện sinh lý. Sự kết hợp này đem lại những cảm xúc tức giận sợ hãi. Tiếp theo đó, ở mức độ cao hơn, quá trình nhận thức hướng đến cách giải thích theo cảm xúc. Điều này tạo cho con người cảm giác yên tâm hành động theo cảm xúc của họ. Nhận thức trong mối quan hệ với cảm xúc có thể ngăn cản hoặc làm gia tăng hành vi gây hấn [6].

- Thành phần cảm xúc trong cấu trúc HVHT

Thành phần cảm xúc trong cấu trúc hành vi có vai trò quan trọng, đôi khi là thành phần cốt lõi dẫn dắt đến các HVHT. Phần lớn chúng ta phản ứng lại sự tác động của môi trường xung quanh do có cảm giác khó chịu hay thoải mái, cảm xúc tích cực hay tiêu cực. Theo Leonard Berkowitz (1989), điểm mấu chốt của sự thất vọng là một sự trải nghiệm không dễ chịu. Bất cứ sự kiện nào tạo cảm giác tiêu cực, không dễ chịu sẽ kích thích khuynh hướng hung hãn ở con người. Trần Thị Minh Đức (2008) trong nghiên cứu của mình đã dẫn ra một số kết quả thực nghiệm mà các nhà tâm lý học trên thế giới đã tiến hành về biểu hiện HVHT có liên quan đến các trạng thái xúc cảm tiêu cực khác nhau của con người [4]:

- Tổn thương lòng tự tôn và đánh giá mang tính định kiến: Những người trải qua thất bại sẽ đánh giá nhóm khác nặng nề hơn, việc trải qua thất bại làm tăng nhu cầu củng cố lòng tự trọng của cá nhân (Meindle và Lerner);

- Cảm xúc giận dữ thường liên quan đến hành vi đối đầu (Maya Tamir và đồng nghiệp);

- Động cơ giành được mục đích càng mạnh mẽ thì sự thất vọng càng tăng lên và gây hấn càng lớn khi không đạt được mục đích (R. Brown và đồng nghiệp, 2001);

- Thất bại càng in sâu, sự ảnh hưởng đến HVHT càng lớn (R. Baler, Tamara, D.K. Lewin, 1941);

- Hi vọng càng tăng, nếu bị cản trở thì thất vọng càng tăng nhiều hơn (Marry Harris, 1974);

- Kìm nén tức giận trong xung đột gây hủy hoại cơ thể (Harburg).

Hung tính thường được liên kết với cảm xúc tiêu cực như giận dữ, với các động cơ như mong muốn xúc phạm hoặc làm tổn thương ai đó, và thậm chí với cả thái độ tiêu cực - như thành kiến chủng tộc hoặc dân tộc. Mặc dù thực tế rằng tất cả những yếu tố này chắc chắn đóng một vai trò quan trọng trong hành vi mà kết quả mang lại là thiệt hại. Tuy nhiên, giận dữ không phải là một điều kiện cần thiết để nảy sinh sự tấn công vào những người khác, đôi khi sự hung hăng lại diễn ra trong trạng thái hoàn toàn bình tĩnh, hoặc trong trạng thái xúc cảm dâng trào.

- Thành phần hành vi trong cấu trúc HVHT

HVHT có thể được biểu hiện thông qua lời nói hoặc cử chỉ điệu bộ một cách trực tiếp hoặc gián tiếp.

- *Biểu hiện thông qua lời nói (ngôn ngữ)* có tính chất làm tổn thương tinh thần như: chửi mắng, nói xấu, lăng mạ, la hét, dọa nạt, dè bĩu, sỉ nhục, hạ thấp, coi thường, bịa đặt, vu khống... Như vậy, ngôn từ, sự lặng thinh hay hành vi phi ngôn ngữ có động cơ xấu đều có thể gây ra sự hận thù. Những người có ý định dùng những lời nói ác ý để làm tổn thương người khác đều được xem là có biểu hiện hung tính. Ngôn ngữ trực tiếp là ngôn ngữ hướng vào chính đối tượng gây ra sự căng thẳng, thất vọng. Ví dụ: quát tháo, to tiếng với bạn, cãi hỗn lại người lớn, mắng chửi, xua đuổi người làm trẻ tức giận... Còn ngôn ngữ gián tiếp là ngôn ngữ hướng vào bên trong, hướng vào đối tượng khác, không phải là đối tượng gây ra sự giận dữ, bức bối cho bản thân, ví dụ: hậm hực, tự làu bàu một mình, nổi giận vô cớ với người khác...

- *Biểu hiện thông qua cử chỉ điệu bộ có tính chất làm tổn thương người khác về mặt thể chất và tinh thần:* Con người sử dụng sức mạnh cơ bắp, hoặc công cụ (vũ khí) để đe nẹt, làm tổn thương người khác. Các hành động hung tính được tin đến như: tát, đâm, xô đẩy, đánh đập, gây tổn thương bằng công cụ (roi, gậy, đá, dao, súng, bom...)... Hành động hung tính có thể trực tiếp hướng vào chính đối tượng kích thích tác động, cũng có thể gián tiếp tác động vào đối tượng khác hoặc bản thân

- *Phân loại HVHT:*

Lĩnh hội và tiếp thu các quan điểm tiếp cận về cấu trúc HVHT, các nhà nghiên cứu Nga như I.K. Zagradova, N.D. Levitov, A.K. Oxinxki, trong công trình nghiên cứu của mình đã đưa ra cách phân loại HVHT như sau:

Bảng 1.4.1b. Phân loại HVHT

Biểu hiện	HVHT
Theo phương hướng	Hung tính hướng ra bên ngoài
	Hung tính hướng vào bản thân
Theo mục đích	Hung tính hung tính công cụ
	Hung tính thù địch
Theo phương pháp biểu hiện	Hung tính thể chất
	Hung tính lời nói
Theo cấp độ biểu hiện	Hung tính trực tiếp
	Hung tính gián tiếp
Theo sự khởi xướng	Hung tính khởi xướng
	Hung tính phòng vệ

Với cách phân loại trên, HVHT có thể ở hai dạng tùy theo từng góc nhìn khác nhau. Tuy nhiên cấu trúc trên chưa chỉ cụ thể các thành phần cấu thành nên HVHT, mà mới chỉ ra các dạng HVHT căn cứ vào từng đặc điểm của HVHT.

Theo Berkowitz (1993), HVHT có thể chia thành hai loại: HVHT mang tính thù địch và HVHT mang tính phương tiện. HVHT mang tính thù địch được xuất phát từ sự tức giận, từ sự căng thẳng nội tại, hành vi gây ra là để giải tỏa sự căng thẳng nội tại hay giải tỏa cơn giận dữ với mục đích gây tổn hại hay đau đớn cho người hoặc nhóm đối tượng. Có lúc, hành vi này chuyển ngược vào chính chủ thể gây ra HVHT. Cảm xúc giận dữ là yếu tố trung gian trong HVHT dạng thù địch. HVHT mang tính phương tiện là hành vi chỉ mang ý nghĩa như một công cụ, phương tiện để đạt được mục đích khác chứ không phải là sự giải tỏa cơn giận dữ hay căng thẳng nội tại như HVHT thù địch, (TLHXXH LÊ VĂN hảo, TLH xã hội phạm văn tư)

Theo tác giả Vũ Dũng, HVHT có thể được phân loại thành HVHT bằng lời, HVHT bằng phản ứng, HVHT bằng thể lực; HVHT trực tiếp và HVHT gián tiếp.

HVHT bằng lời là hình thức HVHT trong đó các ngữ điệu thích hợp và các thành tố ngôn ngữ không lời khác cũng như nội dung trình bày mang tính chất đe dọa được sử dụng để phản ứng lại các cảm xúc âm tính của mình.

HVHT bằng phản ứng là một dạng phản ứng của chủ thể đối với tâm trạng thất vọng và có các trạng thái cảm xúc giận dữ, thù địch, căm thù... kèm theo. Có ba dạng hung tính bằng phản ứng: hung tính bằng cảm xúc, hung tính bằng xung động và hung tính bằng biểu cảm.

HVHT bằng thể lực: là HVHT sử dụng sức mạnh thể lực nhằm chống lại chủ thể khác hay đối tượng khác.

HVHT gián tiếp là HVHT trong đó bản thân chủ thể hung tính che giấu hoặc không ý thức rõ hướng chống lại nhân vật hay đối tượng nào.

HVHT trực tiếp: là HVHT có tính chất chủ ý và không che giấu mục đích. (từ điển Tâm lý học, tr 659)

Tóm lại, có thể hệ thống cách phân loại HVHT như sau:

Bảng 1.4.2b. Phân loại các dạng HVHT

STT	Cách phân loại	Các dạng HVHT	
1	Phân loại theo hướng lên đối tượng	Đị hung tính – Hướng đến xung quanh: giết người, cưỡng dâm, mang đến trận đòn roi, đe dọa, sỉ nhục	Tự hung tính – hướng đến bản thân: tự hủy hoại bản thân, tự tử...
2	Phân loại theo nguyên nhân biểu hiện	Hung tính phản ứng (phản ứng lại với tác nhân gây kích thích: cãi cọ, xung đột...)	Hung tính tự phát (hành vi xuất hiện không rõ nguyên nhân, thường dưới sự ảnh hưởng của xung lực bên trong như các xúc cảm tiêu cực, rối loạn tâm lý...)
3	Phân loại theo xu hướng hành động	Hung tính mang tính công cụ - Phương tiện để đạt được kết quả	Hung tính mang tính mục đích (động cơ) – có ý định, dự định, hành vi mang tính chất cố ý
4	Phân loại theo biểu hiện mở	Hung tính trực tiếp – hướng đến đối tượng trực tiếp gây nên sự giận dữ, lo âu và kích động	Hung tính gián tiếp – hướng đến đối tượng không trực tiếp gây nên sự giận dữ, nhưng thuận tiện cho việc thể hiện
5	Phân loại theo dạng biểu hiện	Hung tính ngôn ngữ - biểu hiện qua dạng lời nói như mắng nhiếc, sỉ nhục...	Hung tính phi ngôn ngữ: – biểu hiện qua dạng phi ngôn ngữ như cử chỉ, điệu bộ, nét mặt, sử dụng sức mạnh cơ bắp một cách trực tiếp...

Trong các dạng HVHT được liệt kê trên, chúng tôi đi theo cách phân loại theo dạng biểu hiện, và nhóm thành hai dạng cơ bản: Biểu hiện HVHT thông qua ngôn ngữ, trong đó có phi ngôn ngữ và ngôn ngữ và được chia nhỏ thành biểu hiện thông qua ngôn ngữ trực tiếp và ngôn ngữ gián tiếp; Biểu hiện HVHT thông qua hành động

(hung tính thể chất) và cũng được chia nhỏ thành biểu hiện thông qua hành động trực tiếp và hành động gián tiếp.

-Tiêu chí chẩn đoán:

Trước hết, hung tính chỉ được chẩn đoán khi nào các vấn đề hành vi phản ánh một kiểu dai dẳng và lặp đi lặp lại kết hợp với tật chứng về hoạt động xã hội, học tập hay lao động.

Theo - IV thì hung tính được xếp vào các dạng rối loạn hành vi. Đây là một kiểu hành vi lặp đi lặp lại và trong đó các quyền cơ bản của người khác hay các chuẩn mực xã hội (thiết chế luật pháp, đạo đức) phù hợp với lứa tuổi bị vi phạm, biểu hiện ở chỗ có ba hay nhiều hơn trong các tiêu chuẩn sau trong 12 tháng qua với ít nhất một tiêu chuẩn diễn ra trong 6 tháng qua:

- Hung hãn với người và súc vật
- Thường bắt nạt đe dọa hay uy hiếp người khác.
- Thường khởi xướng đánh nhau.
- Đã dùng vũ khí (gậy, gạch, mảnh chai, dao, súng...).có thể gây hại nghiêm trọng về thể chất cho người khác
- Đã độc ác về thể chất với người khác.
- Đã độc ác về thể chất với súc vật.
- Đã cướp giật, tống tiền... trong khi đối mặt với nạn nhân
- Phá hoại tài sản.
- Đã cố ý gây cháy với ý định gây thiệt hại nghiêm trọng.
- Đã cố ý phá hoại tài sản của người khác.
- Vi phạm nghiêm trọng các luật lệ.
- Thường sống qua đêm ngoài gia đình ít nhất hai lần trong khi đang sống ở nhà cha mẹ hay nhà người đại diện bố mẹ (hay một lần không trở về trong một thời kì dài).
- Thường trốn học, bắt đầu trước tuổi 13.
- Gây tật chứng có ý nghĩa về mặt lâm sàng trên hoạt động xã hội, học tập hay lao động.

-Các yếu tố ảnh hưởng đến HVHT của học sinh

+Nhóm các yếu tố chủ quan:

Yếu tố sinh học:

Ảnh hưởng của hệ thần kinh. Các nhà khoa học đã tìm thấy vùng thần kinh điều khiển sự hung hăng của con người đó chính là vùng amigdala (hạt nhân não) – nơi

phát sinh những biểu hiện HVHT. Khi vùng amigdala này bị ức chế thì biểu hiện thù địch giảm xuống. Adrian Raine và cộng sự (1998,2000) đã tìm thấy ở vỏ não trán trước, nơi kiểm soát các hành vi bất ngờ nằm sâu bên trong các vùng não bao gồm hành vi gây hấn. Những nghiên cứu khác (David, 2000; Lewis,1998; Pinus, 2001) cho rằng sự bất thường của não có thể dẫn tới HVHT bất thường.

Ảnh hưởng của gen: Có nhiều nghiên cứu (K. Lagerspetz, 1979) chứng minh rằng, hành vi bạo lực của con người chịu sự điều khiển của một gen (hoặc nhóm gen) nào đó. Có nghiên cứu khác (Caspi và đồng nghiệp, 2002; Moffitt và cộng sự, 2003) phát hiện ra cách thức HVHT phối hợp với gen làm biến đổi sự cân bằng của chất dẫn truyền thần kinh ở những trẻ có tuổi thơ bị ngược đãi. Như vậy, gen làm cho một số trẻ trở nên nhạy cảm hơn và phản ứng lại mạnh hơn với sự ngược đãi. Nhóm nghiên cứu do Kevin M. Beaver và cộng sự tại Đại học Florida (Mỹ) đã sử dụng dữ liệu AND và lối sống của những nghiệm thể tham gia nghiên cứu để xác định gen gây ảnh hưởng đến HVHT. Nhóm chuyên gia nhận thấy những người ưa thích bạo lực đều sở hữu biến thể của gen MAOMA (còn được gọi là low-activity 3-repeat allele) – gen làm tăng hoặc giảm nồng độ của nhiều chất dẫn truyền thần kinh như dopamine và serotonin dẫn tới thay đổi tâm trạng và hành vi. Biến thể gen này làm cho con người có xu hướng giải quyết mọi việc theo xu hướng bạo lực, và nó có thể truyền từ thế hệ này sang thế hệ khác. Thuyết nhiễm sắc thể thì công nhận những người đàn ông thừa nhiễm sắc thể Y – XYY thường có những hành vi quá khích và hung bạo.

Ảnh hưởng của hormone: Serotonin – chất dẫn đường thần kinh có thể ngăn chặn HVHT, bằng chứng cho nhận định trên là nghiên cứu trên tội phạm và phát hiện ra lượng serotonin được sản sinh ra thấp ở những con người này (Davidson, Putman và Larson, 2000). Các nhà khoa học Thụy Điển đã nghiên cứu trên nhóm trẻ 15 -17 tuổi cũng đã phát hiện ra mối liên hệ giữa hàm lượng testosterone (hormone giới tính nam) và hung tính. Những trẻ có hàm lượng testosterone cao sẽ có những phản ứng hung bạo, thiếu kiên nhẫn, dễ gắt gỏng, cáu kỉnh có HVHT mang tính hủy hoại khi có tác động của các tình huống mang tính đe dọa và khiêu khích. Lượng testosterone cao gây nên tính hiếu chiến, hung hăng phần lớn xuất hiện ở nam giới (E.Maccoby, C. Facklin). Tuy nhiên ảnh hưởng của hormone không chỉ đối với bé trai mà còn đối với cả bé gái. Lượng hormone tăng lên ở tuổi dậy thì có liên quan tích cực đến sự thể hiện giận dữ và hung tính khi trẻ em gái ở tuổi vị thành niên. Một nghiên cứu khác của B.

A. Betncorut và N. Miller (1996) lại chỉ ra rằng, sự khác biệt giữa hai giới về hung tính là rất ít khi cả hai thực sự bị khiêu khích.

Ảnh hưởng của khí chất: Những người có hệ thần kinh không cân bằng, trong đó hưng phấn mạnh hơn ức chế - kiểu khí chất nóng nảy dễ phát triển các hành vi mạnh mẽ hơn những trẻ có kiểu thần kinh yếu hay cân bằng. Theo Hiệp hội các nhà Tâm lý học Hoa kỳ (1993), nếu một đứa trẻ có thiên hướng xung động, không sợ gì thì có nguy cơ phát triển thành những hành vi bạo lực ở tuổi thiếu niên. Một trẻ không có hành vi hung hăng khi lên 8 tuổi thì sẽ vẫn là người không có hung tính ở độ tuổi 48 (Huesmann và cộng sự, 2003). Loại hình thần kinh, kiểu gen ảnh hưởng từ các yếu tố khiến một số người phản ứng lại bằng hung tính đối với những xung đột và sự khiêu khích [4].

Những yếu tố nêu trên không phải là yếu tố quyết định đến HVHT của con người, mà đó như những yếu tố tiền đề nảy sinh HVHT. HVHT không phải là bản tính tự nhiên ở con người mà là một phẩm chất tâm lý, cần xem xét dưới hệ thống các yếu tố, trong đó có yếu tố sinh học là yếu tố đầu tiên, yếu tố tiền đề. Ngoài ra, còn hàng loạt các yếu tố khác như yếu tố môi trường, kinh tế, chính trị, văn hóa và xã hội.

Yếu tố tâm lý:

Một trong các yếu tố ảnh hưởng đến sự nảy sinh HVHT ở con người đó chính là các yếu tố tâm lý cần xét đến như: khủng hoảng tâm lý lứa tuổi; “Cú sốc” tâm lý; các xúc cảm tiêu cực (ám ức, thất vọng, chống đối, đau đớn)...

Trong quá trình phát triển cá nhân, mỗi người đều phải trải qua những giai đoạn phát triển khác nhau, những sự kiện khác nhau liên quan tới cuộc sống của mình. Tình trạng khủng hoảng có thể nảy sinh do hoàn cảnh đặc biệt hay do đặc điểm của quá trình phát triển của con người. Mức độ trầm trọng của khủng hoảng (như thời gian lâu hay nhanh, hậu quả nhiều hay ít, ảnh hưởng của khủng hoảng ...) lại phụ thuộc khá nhiều vào đặc điểm tính cách của mỗi người. Khủng hoảng được hiểu như một trạng thái sốc tinh thần bị tạo bởi một sự kiện hoặc một chuỗi sự kiện bất thường. Tình trạng này có thể kéo dài từ 1- 8 tuần và hậu quả là gây ra những ảnh hưởng tiêu cực trầm trọng tới cá nhân, khiến cá nhân trở nên rối trí, bất lực, mất cân bằng, căng thẳng và giảm sút các hoạt động chức năng vốn có.

Khủng hoảng tâm lý có 2 dạng: khủng hoảng nảy sinh trong quá trình phát triển (khủng hoảng tâm lý lứa tuổi) và khủng hoảng nảy sinh do tình huống (cú sốc tâm lý)

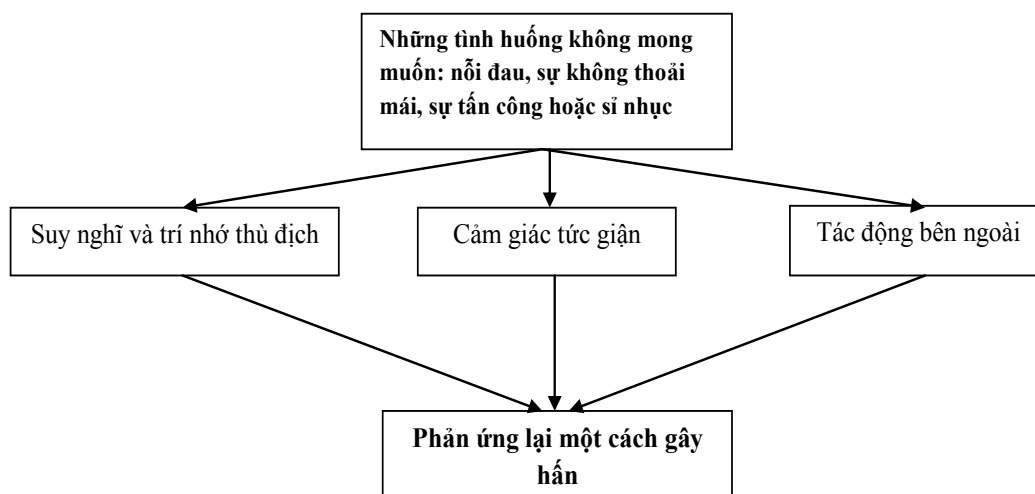
Khủng hoảng nảy sinh trong quá trình phát triển (khủng hoảng tâm lý lứa tuổi): Loại khủng hoảng này thường thấy khi cá nhân bước vào những giai đoạn khác trong quá trình phát triển (có thể gọi là thời kỳ quá độ). Sự chuyển tiếp này đòi hỏi cá nhân có một số vai trò trách nhiệm mới mà họ chưa được chuẩn bị đầy đủ về tâm lý xã hội dẫn đến tình trạng khó, hoặc không thể thích ứng kịp. Những giai đoạn này có thể thấy như: sự chuyển tiếp từ lứa tuổi từ tuổi ấu nhi sang tuổi mẫu giáo (khủng hoảng 3 tuổi), tuổi mẫu giáo sang tuổi nhi đồng (khủng hoảng 7 tuổi); tuổi nhi đồng sang tuổi dậy thì (khủng hoảng tuổi 13); tuổi dậy thì sang tuổi thanh thiếu niên, tuổi thanh thiếu niên sang lứa tuổi trưởng thành, nam nữ kết hôn, phụ nữ sinh con đầu lòng, người già về hưu...

“Cú sốc” tâm lý là loại khủng hoảng có thể thấy khi một sự kiện bất ngờ xảy ra mà cá nhân không được biết trước, không có sự chuẩn bị đối phó; hoặc khi một sự kiện căng thẳng có thể được dự đoán trước sẽ xảy ra trong tương lai, tuy nhiên sự kiện này khiến cho đời sống sinh hoạt hàng ngày của cá nhân thay đổi, hoặc đảo lộn khiến cá nhân khó thích ứng. Trường hợp thường thấy như có người thân (người mà cá nhân phụ thuộc về tình cảm) bị chết, hoặc chia xa; gặp phải tai nạn, thiên tai; hoặc mất khả năng tự chủ về thể chất và tinh thần ...

Khủng hoảng kéo dài có thể gây nhiều ảnh hưởng tiêu cực trực tiếp tới bản thân người bị khủng hoảng và gián tiếp tới những người xung quanh. HVHT cũng được xuất phát từ các yếu tố này. Dù trải qua loại khủng hoảng nào nhưng để vượt qua giai đoạn này thì người bị khủng hoảng cũng rất cần có sự hỗ trợ của người thân và của những người có chuyên môn để có những cách đối phó và ứng phó hợp lý và hiệu quả

Một yếu tố tâm lý khác đó chính là các xúc cảm tiêu cực như ảm ức, thất vọng, chống đối, hay chịu sự đau đớn nào đó cũng là nhân tố quan trọng thúc đẩy các HVHT ở con người. Trong hoàn cảnh gây hấn hoặc chứng kiến cảnh người khác gây hấn có thể làm tăng cường cảm xúc tiêu cực. Và khi cảm xúc này lắng xuống không có nghĩa là sự hung hăng không còn. Khi tức giận đi qua thì ý định gây gổ vẫn còn tồn tại. Các nghiên cứu trên trẻ nhỏ cho thấy: tính dễ gắt gỏng, cáu kỉnh, khó trấn tĩnh... thường phát triển khuôn mẫu hành vi gây hấn ở lứa tuổi sau này:

Anderson và đồng nghiệp (1995) đã chỉ các yếu tố của sự gây hấn thù địch bằng sơ đồ như sau:



Sơ đồ 2. Những yếu tố của sự gây hấn thù địch

(Anderson, Denser, NeNeve, 1995)

Sơ đồ trên cho thấy, những tình huống không mong đợi, sự đau đớn, khó chịu, sự không thoải mái (thất vọng), hoặc bị khiêu khích, bị sỉ nhục, bị tấn công đều được chủ thể nhận thức (những kinh nghiệm vô thức kích thích vào các suy nghĩ về ký ức, quá trình nhận thức hướng đến cách giải thích theo cảm xúc tạo cho con người cảm giác yên tâm hành động theo cảm xúc). Những cảm xúc khác nhau như tức giận, sợ hãi đều liên quan đến nhận thức của con người và cuối cùng nhận thức có thể ngăn cản hoặc làm tăng HVHT. Các tác động bên ngoài như tác động của điều kiện tự nhiên hoặc điều kiện xã hội là yếu tố không kém phần quan trọng, tạo phản ứng gay gắt, ví dụ như: không gian, thời gian, điều kiện môi trường, mối quan hệ....

Các yếu tố tâm lý thường làm nảy sinh HVHT ở con người:

- Sự sỉ nhục, tấn công – là con đường đặc biệt dẫn tới hung tính. Trước sự tấn công, lăng mạ luôn mang nhưng ảnh hưởng tiêu cực và sự báo thù với lý do khiêu khích là nguồn gốc chủ yếu của hành vi hiếu chiến. Tuy nhiên, các biểu hiện tình cảm dương tính như sự hài hước, đồng cảm sẽ tương phản làm giảm đi lòng hiếu chiến và sự trả thù.

- Sự đau đớn, khó chịu có tác động kích thích nâng cao trạng thái hung tính. Các dạng đau đớn như bệnh tật, bị đánh đập, hành hung cũng như sự khó chịu như nóng nực, ẩm ướt, không khí ô nhiễm, mùi vị khó chịu... có thể làm tăng HVHT ở con người. Nếu sự khó chịu này kéo dài, HVHT thường xuyên được củng cố thì hung tính trở thành một nét nhân cách của con người làm cho hành động của họ có xu hướng tấn công nhiều hơn ở mọi lúc mọi nơi, kể cả khi họ không còn cảm thấy khó chịu nữa.

- Sự hiếu chiến và chống đối luôn liên quan đến sự hận thù, mong muốn làm tổn thương ai đó. Sự chống đối luôn dẫn tới một vài kiểu gây hấn và gây hấn luôn bắt nguồn từ chống đối (Dollard và cộng sự, 1939). Có những khởi nguồn khác không phải là

từ chống đối, ví dụ như thi đấu thể thao (đấm bốc, đấu võ...). Tuy nhiên cần nhấn mạnh rằng, chống đối chỉ là một trong các yếu tố quyết định mạnh mẽ đến HVHT, đặc biệt là khi chống đối được nhìn nhận như việc làm sai trái hoặc phi lý (Folger & Baron, 1996)

- Sự khiêu khích là nguyên nhân chủ yếu nhất dẫn đến HVHT, đặc biệt là sự khiêu khích bằng ngôn ngữ và các hành vi bạo lực.

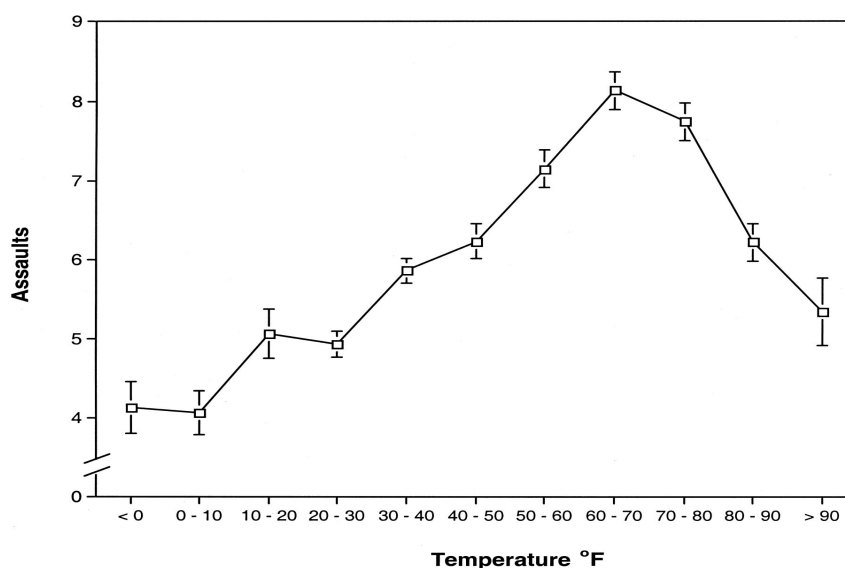
- Ngoài ra yếu tố phẩm chất, nhân cách có tác động đến biểu lộ HVHT. Các tính cách như: lòng tự trọng cao không ổn định dễ tức giận hơn (việc nổi giận giúp họ phục hồi lại lòng tự trọng của mình bằng việc đổ lỗi, trách móc người khác); tính hiếu chiến; thái độ hợm mình, tính ngạo mạn...

Yếu tố khách quan

+Môi trường

Hung tính có thể do ảnh hưởng của sức nóng, sự biến đổi khí hậu. Các nghiên cứu của nhiều nhóm tác giả (W. Griffitt, V. Griffitt, 1970; Baron, 1972; Baron và Lawton, 1972; P. Bell, 1980; D. Mayer...) đã chỉ ra rằng, HVHT của con người liên quan nhiều đến sự thay đổi của môi trường. Đặc biệt là sự thay đổi nhiệt độ theo chiều hướng tăng lên. Trong môi trường có nhiệt độ nóng bức, khó chịu, con người dễ hung hăng hơn. Nếu sự khó chịu này kéo dài, khiến HVHT thường xuyên được củng cố, nó sẽ làm cho xu hướng tấn công nhiều hơn và hình thành nét tính cách ở con người.

Tuy nhiên, một số thực nghiệm khác của Paul Bell và R. Baron lại chỉ ra rằng, điều kiện nóng nực đôi khi làm giảm sự hung hãn. Bởi sự khó chịu làm tăng sự hung hăng và cũng chính sự khó chịu đó cũng làm tăng mong muốn của con người thoát khỏi tình trạng đó, điều này có thể dẫn đến HVHT giảm xuống. Các nghiên cứu của Rotton và Cohn (Rotton & Cohn, 1997; 2000) đã khám phá mối quan hệ đường cong và nhiệt độ gây hấn (xem biểu đồ 1).



Biểu đồ 1.3.2. Mối quan hệ giữa đường cong nhiệt độ và gây hấn [26]

Theo các tác giả, những vụ hành hung tội ác tăng cùng với việc tăng nhiệt độ, nhưng chỉ tới một điểm. Vượt quá mức này, khi nhiệt độ tiếp tục tăng, các vụ hành hung thực tế xảy ra giảm đi. Phát hiện này cho thấy, mối quan hệ giữa nhiệt độ và gây hấn phát triển theo đường cong.

+ *Yếu tố kinh tế, chính trị, văn hóa, xã hội*

Ảnh hưởng của kinh tế, chính trị: Các giai đoạn thoái trào kinh tế dẫn đến đói nghèo và HVHT ở con người. Các lý thuyết hung tính đã lý giải hợp lý rằng, khi con người thất vọng ở bản thân hoặc rơi vào tình trạng đói nghèo, vô phương hướng, họ có thể dễ dàng có xu hướng tấn công người khác để giải thoát chính những xúc cảm tiêu cực trong họ.

Ảnh hưởng của các chất kích thích: Chất kích thích bao gồm như rượu, ma túy... có ảnh hưởng lớn đến HVHT của con người. Các chất này có thể làm giảm khả năng kiểm chế, gây hung phấn, biến cá nhân trở thành con người thiếu kiểm soát các hành vi, hung hăng, bất cần.

Nhiều báo cáo khoa học cho thấy các bà mẹ thường xuyên dùng rượu hoặc sử dụng ma túy trong thời gian mang thai sẽ thúc đẩy những cảm xúc tiêu cực, đặc biệt dễ dẫn tới HVHT. Điều này có ảnh hưởng lớn lao đến sự triển triển của các nhân tố bất ổn trong thời gian hình thành bộ phận của trẻ.

Ảnh hưởng của phương tiện, truyền thông: Ngày nay với sự phát triển vượt bậc của kỹ thuật công nghệ hiện đại, đặc biệt các phương tiện truyền thông như radio, sách báo, tranh ảnh, ti vi, phim ảnh, internet... có ảnh hưởng rất lớn đến đời sống tâm lý của con người, trong đó mặt ảnh hưởng mang tính tiêu cực là không ít, đặc biệt là đối với trẻ nhỏ. Sự ảnh hưởng đó có thể làm nảy sinh HVHT ở con người, ảnh hưởng đến sự phát triển cá nhân và sự rối loạn xã hội. Nghiên cứu của các nhà khoa học Mỹ khẳng định, các bé trai từ 2 đến 5 tuổi nếu xem nhiều phim hoạt hình viễn tưởng, hoặc các môn thể thao có tính bạo lực khi lớn lên sẽ có thể trở nên hung hăng, không biết vâng lời, gặp các rối loạn về hành vi ứng xử hoặc mắc chứng thiếu tập trung. Nếu trẻ tiếp xúc với các chương trình có nội dung bạo lực càng sớm (trước tuổi đến trường) thì nguy cơ trẻ có các hành vi và tâm lý “chống lại xã hội” khi đến trường càng lớn. Hiệp hội các nhà tâm lý học Hoa kỳ đã cho rằng, phim ảnh bạo lực và khiêu dâm làm những dấu ấn mạnh mẽ lên trí óc con trẻ và làm nảy sinh mầm mống tội ác, làm cho các em bỏ học, học dốt, thất nghiệp.

Ảnh hưởng của trò chơi và đồ chơi bạo lực: Trò chơi và đặc biệt là trò chơi điện tử có ảnh hưởng lớn đến sự hình thành cảm xúc và hành vi tiêu cực của con người, tạo cho con người khoái cảm và lệ thuộc, làm rối loạn cảm xúc và trí nhớ giảm sút [4]. Ngày nay có hàng loạt trò chơi điện tử liệt vào “danh sách đen” của các trò chơi mang tính bạo lực: Night Trap, Smash TV, Doom, Grand Theft Auto, Manhunt, Condemned, God of War, Biko 3, Bully: The Scholarship Edition...

Douglas Gentile và Craig Anderson đã đưa ra một số lý do làm cho trò chơi bạo lực có thể có một tác dụng độc hại: Nhận biết và tham gia đóng vai một nhân vật bạo lực; Bạo lực một cách chủ động chứ không chỉ xem hành vi bạo lực; Tham gia vào chuỗi toàn bộ quy trình bạo lực (lựa chọn vũ khí, nạn nhân, theo dõi nạn nhân...); Tham gia với bạo lực liên tục và đe dọa tấn công; lặp lại các hành vi bạo lực ngày càng nhiều thông qua trò chơi; được khen thưởng cho việc xâm lược có hiệu quả.

Khi liên tục chơi các trò chơi mang tính bạo lực, người chơi có thể tăng cảm giác thất vọng, muốn xâm lược và thù nghịch. Sau khi chơi trò chơi bạo lực, trẻ em và thanh thiếu niên chơi mạnh dạn hơn với nhóm bạn của chúng, lập luận nhiều hơn với giáo viên và cha mẹ, gây hấn nhiều hơn ở bất cứ nơi nào chúng tiếp xúc. Ngoài ra trò chơi điện tử còn làm giảm các cảm xúc và hành vi xã hội: thờ ơ, vô cảm.

Bushman và Anderson đã tổ chức thực nghiệm và chỉ ra rằng, những người tham gia chơi trò chơi bạo lực có tính hung hăng hơn những người tham gia vào các trò chơi không bạo lực. Và việc phơi bày bạo lực trên các phương tiện thông tin đại chúng đã gây các tác động thông qua củng cố niềm tin, sự kỳ vọng và các quá trình nhận thức liên quan đến hung tính.

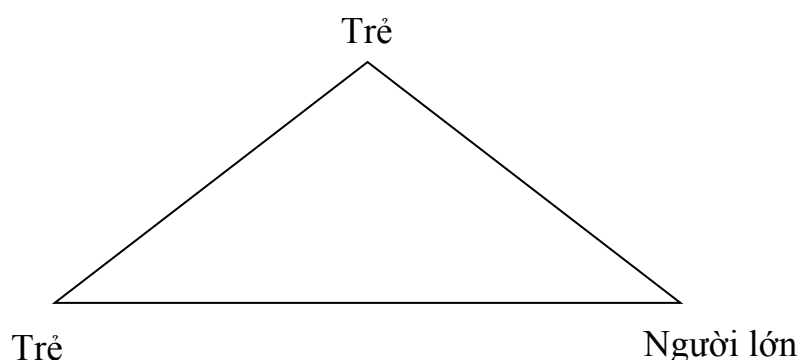
Một nghiên cứu khác của Vincent Matthews (Mỹ) dùng thực nghiệm đã chứng minh rằng, những hình ảnh chết chóc trong các trò chơi không chỉ gây ảnh hưởng xấu lên não của con người có tính hung hăng bẩm sinh mà còn ở cả những người hiền lành. Tác giả đã đi đến kết luận rằng, vùng não có chức năng ra quyết định và tự chủ (vùng trán) và hoạt động yếu đi do sự tác động của trò chơi bạo lực.

Như vậy, HVHT không chỉ chịu ảnh hưởng của các nền văn hóa khác nhau và không chỉ giới hạn ở những chương trình phóng sự, phim truyện mà còn cả ở các chương trình tin tức, thời sự, những giai điệu bạo lực trong âm nhạc phổ thông và đặc biệt là trò chơi bạo lực (Anderson và cộng sự, 2004).

Ảnh hưởng của các mối quan hệ xã hội: Nguyên nhân xuất hiện HVHT của trẻ MGL được nhiều tác giả cho rằng do: đặc điểm giáo dục gia đình (bị xa lánh, bạo lực

gia đình, cha mẹ có HVHT với mọi người xung quanh), stress, các đặc điểm cá nhân của trẻ (tính nhạy cảm, miễn cảm dẫn đến sự xuất hiện lo âu và sợ hãi), sự bất ổn của các nhu cầu thiết yếu (nhu cầu di chuyển, nhu cầu tự lập và nhu cầu giao tiếp với bạn đồng trang lứa), các loại bệnh tật thực thể khác...

Nguyên nhân cơ bản dẫn đến biểu hiện HVHT có thể xét theo tính chất mối quan hệ xã hội của trẻ. Theo L.X. Vygotski, ở lứa tuổi MGL diễn ra sự kiến thiết lại các mối quan hệ của trẻ với người khác [29]. Hành vi cá nhân sẽ được sản sinh ra trong khuôn khổ của đời sống tập thể. Do vậy, đối với trẻ MGL hoạt động học tập với một sức mạnh mới là tạo nên mối quan hệ của trẻ với người lớn, với bạn đồng trang lứa và bạn cùng lớp. Như vậy có hai hệ thống các mối quan hệ cơ bản có sự tác động qua lại lẫn nhau: mối quan hệ “trẻ - người lớn”; “trẻ - trẻ”.



Sơ đồ 1. Mối quan hệ của trẻ trong giai đoạn mới

Trong hệ thống mối quan hệ “trẻ - người lớn” có thể có các mối quan hệ như: “trẻ - cha mẹ”; “trẻ - giáo viên”.

Mối quan hệ “trẻ - giáo viên”: là một mối quan hệ mới đưa trẻ đến một cấp độ với các yêu cầu xã hội mới cho hành vi của trẻ. Các yêu cầu chuẩn mực ở giáo viên đối với trẻ cao hơn so với ở gia đình, do vậy trong các điều kiện đầu tiên của giao tiếp trẻ khó mà thể hiện mình và đánh giá tính chất hành vi của mình. Tương tự như vậy chỉ có người thầy giáo mới đặt ra những yêu cầu cần thiết đối với học sinh, đánh giá hành vi của chúng, tạo ra các điều kiện để hành vi của trẻ được xã hội hóa. Đôi khi, nguyên nhân của HVHT ở trẻ mẫu giáo lớn có thể từ sự ảnh hưởng của giáo viên. Giáo viên có thể là “mẫu” HVHT đối với trẻ và trẻ quen với hung tính – là con đường để giải thoát khỏi stress. Từ đây có thể thấy rằng, thầy giáo là hình tượng đối với trẻ, có ảnh hưởng đến trạng thái tâm lý không chỉ trong lớp học, ở cấp độ giao tiếp với bạn cùng lớp mà còn ngoài lớp học.

Mối quan hệ “trẻ - cha mẹ” được nhiều nghiên cứu tâm lý học giáo dục cho thấy, nguyên nhân HVHT của trẻ em thường xuất hiện nhiều nhất là từ gia đình. Đối với trẻ mẫu giáo, gia đình có một vai trò đặc biệt, ảnh hưởng tuyệt đối đến sự phát triển của trẻ. Nhiều nghiên cứu tâm lý học giáo dục cho thấy, nguyên nhân HVHT của trẻ em thường xuất hiện nhiều nhất là từ gia đình.

Theo thuyết học tập xã hội của Bandura, trẻ em có HVHT thông qua bắt chước những hành vi này ở người khác một cách đơn giản. Những trẻ hung tính thường là những trẻ bị bạo hành khi còn nhỏ. Đó là HVHT đã học được bằng cách quan sát cha mẹ. Nguy hiểm hơn, những trẻ bị bạo hành sau này cũng trở thành những bậc cha mẹ hung tính (Bandura & Walters, 1959; Kaufman & Zingler, 1987). Một nghiên cứu khác cũng chỉ ra rằng, những trẻ bị phạt đánh từ nhỏ sẽ dễ trở nên hung hăng và có các hành vi xấu hơn so với trẻ hiếm khi chịu hình phạt này (Lisa J. Berlin). Tuy nhiên, nếu trẻ bị trừng phạt bằng lời mà người lớn trong gia đình vẫn yêu thương, ủng hộ và quan tâm trẻ thì sẽ không tạo ra những ảnh hưởng tiêu cực cho trẻ sau này.

Theo thuyết về sự gắn bó mẹ con (Bowlby 2004), phong cách làm cha mẹ có ảnh hưởng đến sự phát triển của trẻ. Nếu cha mẹ bỏ mặc con cái trong những ngày đầu tiên của cuộc đời sẽ dẫn đến mối quan hệ gắn bó mẹ con thiếu an toàn trong suốt cuộc đời trẻ sau này. Đây là tiền đề phát triển rồi nhiều hành vi cảm xúc, đặc biệt là khả năng kiểm soát cảm xúc và sự tức giận. Sống trong môi trường gia đình bất hoà, cha mẹ không quan tâm đến con cái sẽ làm cho đứa trẻ có những hành động bột phát không kiềm chế được bản thân, thích làm cho người khác đau đớn.

Như vậy, nếu như tuổi thơ của trẻ gắn liền với HVHT của cha mẹ trong các tình huống cuộc sống thường ngày (tiếng la hét; chửi mắng; sự lơ đãng, tục tằn, thô lỗ; sự hạ thấp, làm nhục; sự xúc phạm, sỉ nhục...), trẻ sống trong hoàn cảnh không được chấp nhận, không có tình yêu (sự thờ ơ; không có sự giao tiếp với trẻ; tính thiếu kiềm chế và quyền uy; hạ nhục; trừng phạt lên thân thể trẻ, thù địch với chính sự có mặt của trẻ) và kết quả là ở trẻ với bản năng tự vệ luôn nhạy cảm với các mối quan hệ, có phản ứng mạnh và thù địch với thế giới xung quanh. Trẻ thường bắt đầu có biểu hiện hung tính hơn, do hàng ngày trẻ quan sát và chứng kiến ở người lớn của mình và hung tính ngày càng trở nên là chuẩn mực cuộc sống của trẻ do được “dạy bảo” và bắt chước.

Mối quan hệ “trẻ - trẻ”, có các mối quan hệ giữa trẻ cùng lớp, cùng nơi ở, cùng trang lứa, các mối quan hệ này cũng có tác động nhất định đến sự hình thành và biểu hiện HVHT ở trẻ. Trẻ em lứa tuổi MGL thường thu nhận tất cả những biến động của

các mối quan hệ với bạn cùng trang lứa, do vậy trong các hoạt động trẻ gây hấn với hành động, ngôn ngữ khác nhau. Sự va chạm giữa các trẻ nảy sinh các dạng biểu cảm cũng như các hành vi đi kèm theo các biểu cảm đó, trong đó có cả HVHT. Trong luận án này, chúng tôi xem xét mối quan hệ giữa trẻ với trẻ trong thời gian ở trường. Nếu không có sự quan tâm, hướng dẫn giáo dục một cách đúng đắn từ phía gia đình và nhà trường có thể dẫn tới hình thành ở trẻ những nét tính cách tiêu cực, chống đối xã hội ở độ tuổi lớn hơn.

Các nguyên nhân nêu trên có ảnh hưởng sâu sắc đến sự hình thành HVHT ở trẻ. Tuy nhiên đó cũng không phải là lý do chính yếu mà còn phụ thuộc nhiều vào đặc điểm sinh học, đặc điểm tâm lý và lứa tuổi của học sinh. Ví dụ, trẻ MGL rất dễ kích động, có xu hướng bùng nổ xúc cảm không có nguyên nhân, tức giận, vị kỷ (xem mình là trung tâm), bướng bỉnh.

-Hành vi bạo lực học đường:

** Khái niệm bạo lực:*

Bạo lực là một hiện tượng xã hội diễn ra ở khắp mọi nơi, mọi nền văn hóa và có ở tất cả mọi người. Bạo lực là một chủ đề được các nhà Tâm lý học xã hội quan tâm nghiên cứu từ rất sớm và là chủ đề được đông đảo các nhà khoa học quan tâm nghiên cứu. Trên phương diện lý thuyết, các nghiên cứu về các quan điểm tiếp cận bạo lực đều tập trung làm rõ khái niệm bạo lực, các hành vi bạo lực và lý giải các nguồn gốc nảy sinh hình vi bạo lực ở con người.

Bạo lực (Violence), theo từ điển Xã hội học G.Endruweit và G. Trommsdorff⁴⁶: Là các hành vi có khuynh hướng hủy diệt như một phương tiện tối hậu để thực thi quyền lực trong khuôn khổ quan hệ trên – dưới một chiều dựa trên ưu thế bên ngoài, không có sự thừa nhận của người yếu thế (violencia) (thường đối lập với sự ép buộc có tác động bên trong).

Như vậy, bên cạnh thống trị có thiết chế hợp pháp, nó là một hiện tượng ranh giới dưới hình thức biểu hiện của quyền lực, ở mức hạn chế hay lâu dài. Vấn đề này có thể được chú ý xem xét ở phạm vi liên cá nhân hoặc phạm vi toàn bộ xã hội. Ở phạm vi thứ hai có thể kể đến bạo lực hợp pháp (potestas/violencia) của nhà nước gồm cưỡng bức tâm lý theo định nghĩa của Max Weber, như đặc điểm của hành động chính trị, và

⁴⁶ *Bạo lực (Violence), theo từ điển Xã hội học G.Endruweit và G. Trommsdorff⁴⁶, Nxb Thế giới, 2001*

không gian tự do và chính trị của đội ngũ đứng đầu nhà nước đối với công việc quản lý (von Ferber). Bạo lực hợp pháp của nhà chức trách cũng như phân chia bạo lực làm giảm đi sự chuyên quyền nhà nước. Và đó là những hình thức đặc biệt của khái niệm bạo lực (potestas) (Matz). Một khái niệm bạo lực có tính thể chế không chỉ gắn “việc gây tổn thất về thể xác và cuộc sống” mà... cả những quan hệ có tính quyền lực có tính lâu dài, được chế tài về pháp lý (Waldmann). Nó cần phải vượt lên trên khái niệm bạo lực cấu trúc (Waldmann Matz, Zimmermann) coi việc ngăn cản một cách sống nào đó trong xã hội như là dấu hiệu của bạo lực. Ở đó có thể là việc sử dụng bạo lực hợp lý, có tính công cụ và không hợp lý cũng như có tính giao tiếp. Nó có thể được thực hiện theo cá nhân và tập thể tự phát, được tổ chức công khai và che giấu trực tiếp hay gián tiếp, có tác động về thể xác và tâm lý, được cảm nhận là hợp pháp, bình thường hoặc bệnh lý.

Những phương diện của loại hình học (typology) bạo lực là: người can dự, mục đích, đối tượng, phương tiện cấu trúc, phạm vi và cường độ (Zimmermann). Các phương diện này đặc biệt quan trọng trong nghiên cứu bạo lực chính trị.

Trong tiếng Việt, từ bạo lực có thể dùng thay thế bằng từ gần nghĩa, hoặc từ đồng nghĩa. Tùy theo hoàn cảnh và thói quen sử dụng của người Việt mà khái niệm “Bạo lực” có thể được hiểu là xâm kích; gây hấn; lấn át; bắt nạt v.v.

Theo từ điển Tâm lý học, Vũ Dũng (chủ biên 2008)⁴⁷. Khái niệm (*Violence*)(*Bạo lực*), được dịch là “*Xâm kích*”, khái niệm được trình bày như sau: Hành vi của cá nhân hay tập thể gây thiệt hại về tâm lý hoặc thể chất, thậm chí trừ diệt người hay nhóm khác. Xâm kích là hình thức phản ứng đáp lại trạng thái bất tiện về phương diện tâm lý và thể chất, căng thẳng thần kinh, tâm trạng thất vọng. Ngoài ra, xâm kích có thể là phương tiện để đạt được mục tiêu có ý nghĩa nào đó, kể cả việc nâng cao vị thế nhờ tự khẳng định”.

Theo GS.TS. Trần Thị Minh Đức⁴⁸, “Bạo lực” có thể được hiểu là “gây hấn” và khái niệm gây hấn được hiểu như sau: Gây hấn được hiểu là các hành vi có chủ ý, có ý thức nhằm gây tổn hại hoặc gây thương tích cho người, vật, cho dù mục đích có đạt được hay không.

⁴⁷ Từ điển Tâm lý học, Vũ Dũng (chủ biên) (2008), Nxb KHXH, tr 1008.

⁴⁸ Trần Thị Minh Đức (2010), Hành vi gây hấn phân tích từ góc độ tâm lý học xã hội, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

**Khái niệm bạo lực học đường:*

Bạo lực nói chung, đặc biệt là bạo lực học đường là hiện tượng đang tồn tại tới mức phổ biến và có xu hướng ngày càng gia tăng ở Việt Nam và nhiều nước trên thế giới. Do vậy, vấn đề bạo lực học đường trong thời gian gần đây đã được các nhà Tâm lý học xã hội đặc biệt quan tâm nghiên cứu.

Batsche & Knoff⁴⁹ đã đưa ra khái niệm bạo lực học đường như sau: Bạo lực học đường được hiểu một cách rộng rãi là: Mọi điều kiện hoặc hành động có thể tạo ra bầu không khí trong đó học sinh và giáo viên cảm thấy sợ hãi hoặc có nguy cơ trở thành nạn nhân của sự cướp giật, xâm phạm thân thể, tinh thần.

Bách khoa toàn thư mở **Wikipedia** đưa ra khái niệm bạo lực học đường như sau: “Bạo lực học đường, bao gồm bạo lực giữa các học sinh trong trường cũng như những vụ tấn công thể xác bởi học sinh vào giáo viên của trường”.

Như vậy, bạo lực học đường là một khái niệm rộng, nhằm chỉ việc làm tổn thương người khác về thể chất, tinh thần một cách cố ý (ngay cả khi không đạt được mục đích). Thuật ngữ “bạo lực học đường” trong tiếng Việt được sử dụng dưới nhiều thuật ngữ khác nhau. Trong lĩnh vực trường học người ta sử dụng khái niệm “gây hấn học đường”; Các nhà Tâm lý học xã hội lại sử dụng thuật ngữ “Bắt nạt học đường” để chỉ hiện tượng học sinh lớn hơn, mạnh hơn đe dọa học sinh yếu hơn và không có khả năng chống trả. Trong nhà trường, đối với các quan hệ chính thức giữa giáo viên và học sinh thì người ta lại sử dụng thuật ngữ “Trừng phạt học đường”; Thuật ngữ hay được sử dụng để chỉ hiện tượng trẻ em nhỏ (học sinh nhỏ) bị xâm hại bởi người lớn (giáo viên, các nhà quản lý giáo dục...) thì được dung với thuật ngữ “Xâm hại học đường). Thuật ngữ được nhiều nhà khoa học xã hội và nhiều đối tượng khác nhau sử dụng để chỉ hiện tượng này đó là thuật ngữ “bạo lực học đường”. Trong đề tài này chúng tôi cũng thống nhất dùng thuật ngữ “bạo lực học đường”.

Đối với học sinh và sinh viên, hiện tượng bạo lực học đường thường được nhìn nhận theo nghĩa bắt nạt học đường (Theo Olweus, 1993, Ireland và Ireland, 2000; Smith và Brain, 2000).

Nhà Tâm lý học NaUy, **Dan Olweus** đã định nghĩa bắt nạt học đường như một hành động tiêu cực “khi một người cố ý gây thương tích hay khó chịu cho người khác,

⁴⁹ Batsche & Knoff, 1994, p. 165.

qua tiếp xúc thể chất, lời nói hoặc bằng những cách khác”⁵⁰. Cũng theo Dan Olweus, bắt nạt học đường thể hiện ở 3 dạng hành vi lạm dụng, đó là: lạm dụng tâm lý, lạm dụng thể chất và lạm dụng lời nói. Bắt nạt học đường được thể hiện qua các đặc điểm tâm lý sau:

- 1) Học sinh có hành vi bắt nạt cố ý gây hại cho người bị bắt nạt.
- 2) Hành vi bắt nạt được lặp đi, lặp lại, vì thế thường làm cho nạn nhân căng thẳng, lo âu, dẫn đến rối loạn tâm lý hoặc tự hủy hoại bản thân, hoặc trở thành kẻ gây bạo lực cho người khác.
- 3) Mọi quan hệ giữa kẻ bắt nạt và người bị bắt nạt thể hiện ở sự chênh lệch về quyền lực. Trong đó, người bị bắt nạt thường khó có khả năng tự vệ.

Như vậy, hành vi bạo lực học đường thường xảy ra trực tiếp giữa cá nhân với cá nhân, cá nhân với nhóm hoặc nhóm với nhóm chủ yếu là do sự bất bình đẳng về mặt quyền lực. Bạo lực học đường có thể xảy ra trong mọi tình huống trong đó có sự tương tác trực tiếp hoặc gián tiếp giữa các cá nhân với nhau.

Những học sinh, sinh viên thực hiện hành vi bạo lực với bạn học nhằm duy trì vị trí quyền lực đối với bạn học. Theo thời gian, bạo lực đối với bạn học dần gia tăng, khiến nạn nhân ngày một tổn hại nhiều hơn và cảm thấy căng thẳng, khó thoát ra khỏi tình trạng tổn thương.

Như vậy, bạo lực học đường được đặc trưng bởi tâm lý thể hiện sự đe dọa, ép buộc lệ thuộc và cô lập nạn nhân v.v. Hình thức gián tiếp của bạo lực học đường tinh tế và thể hiện qua lời nói và những hành vi phi ngôn ngữ.

Bạo lực học đường là những hành vi xâm phạm có chủ ý, có ý đồ, thường gây hậu quả nghiêm trọng đến sức khỏe, nhân phẩm, danh dự của người bị hại và xảy ra trong phạm vi nhà trường.

Như vậy, khi xem xét khái niệm bạo lực học đường chúng ta cần chú ý những điểm sau:

- Bạo lực học đường là những hành vi xâm phạm có chủ ý, có ý đồ, thường gây hậu quả nghiêm trọng đến sức khỏe, nhân phẩm, danh dự cho những người bị hại.

⁵⁰ Translate. Google.com: bullying & rurl

- Hành vi bạo lực học đường làm tổn thương về mặt tinh thần và thể chất đều mang tính cố ý cao (có chủ đích). Hành vi bạo lực học đường gây hậu quả về mặt thể chất thường được bắt nguồn từ sự học hỏi, bắt chước, những hành vi bạo lực của người lớn, trong phim ảnh, trong game bạo lực...; hành vi bạo lực học đường gây hậu quả về mặt tinh thần thường mang tính cố ý cao, nhưng cá nhân ý thức về hành vi này kém. Sự tổn thương về mặt tinh thần không dễ nhìn thấy song hậu quả để lại rất sâu sắc đối với nạn nhân. Đặc biệt là những tổn thương về mặt tâm lý.

- Những hành vi bạo lực này xảy ra trong phạm vi nhà trường. Bạo lực của thầy giáo đối với học sinh; bạo lực giữa học sinh với nhau, bạo lực của những nhà quản lý giáo dục đối với học sinh, và bạo lực của các học sinh đối với thầy cô giáo và các nhà quản lý giáo dục.

-Các biểu hiện của những hành vi bạo lực học đường

Khi xem xét hành vi bạo lực học đường, trong đề tài này chúng tôi tìm hiểu những hành vi bạo lực của các em học sinh các cấp và sinh viên đang học tập trong nhà trường ở các bậc cao đẳng và đại học. Trong đề tài này, chúng tôi chỉ tìm hiểu những hành vi bạo lực của học sinh và sinh viên với nhau; những hành vi bạo lực ấy dẫn đến những tổn thương về thể chất và tinh thần cho học sinh và sinh viên như thế nào?

Các biểu hiện *bạo lực tinh thần học đường* thường được chỉ ra ở những hành động sau: chửi mắng, nói xấu, lăng mạ, la hét, dọa nạt, dè bừ, chơi khăm, sỉ nhục, thọc mạch, tạo ra áp lực, cô lập đối tượng; làm cho người khác luôn cảm thấy không an toàn, cố ý hạ thấp không coi trọng giá trị của người khác, xúc phạm và hạ thấp người khác trước mặt mọi người, nhận xét về hình thức, trí tuệ, khả năng của người khác bằng những lời lẽ gây tổn thương; phớt lờ, từ chối, cũng như không thể hiện tình yêu thương; khủng bố bằng cách gửi tin nhắn đe dọa liên tục, bịa đặt, vu khống trên mạng xã hội v.v. Ngoài ra bạo lực tinh thần học đường còn thể hiện ở những biểu hiện khác như: xúi giục hay cưỡng ép người khác thực hiện hành vi không phù hợp, khiến họ phát triển không bình thường về mặt xúc cảm hoặc gặp khó khăn trong giao tiếp xã hội, hoặc bắt người khác phải làm những điều vượt quá khả năng của bản thân, thậm chí là những hành động bắt buộc bạn phải xem và chứng kiến cảnh bạo lực.

Tóm lại, những hành vi ngôn ngữ, phi ngôn ngữ của bạn học có động cơ xấu đến các bạn học khác nhằm gây tổn thương về mặt tinh thần cho các bạn đều là những hành vi bạo lực tinh thần học đường.

Bạo lực thể chất học đường, thường được biểu hiện như sau: đó là những hành vi sử dụng sức mạnh cơ bắp (tay, chân, cơ thể), hoặc công cụ, vũ khí làm tổn hại đến bản thân hoặc người khác về mặt cơ thể. *Bạo lực thể chất học đường* thường được học sinh, sinh viên hiện nay sử dụng như: tát, đấm đá, xô, đẩy ngã, giật tóc, kéo rách quần áo, cào cấu v.v.; đánh đập bằng các công cụ như: roi, gậy, ném đồ vật vào người, vào mặt; các vũ khí dụng để thực hiện các hành vi bạo lực đó là: dao, kéo, côn v.v.

Như vậy, hành vi bạo lực khi xem xét hành vi bạo lực học đường chúng ta cần xem xét nhiều hơn về hậu quả của hành động.

-Phân loại hành vi bạo lực học đường

Các nhà tâm lý học phân hành vi bạo lực học đường như sau⁵¹:

Xét theo tính chất, các nhà tâm lý học phân hành vi bạo lực học đường ra làm hai loại: Bạo lực thù địch và bạo lực công cụ.

Bạo lực thù địch (hostile aggression): Xuất phát từ sự giận dữ và được thực hiện nhằm thỏa mãn cơn giận dữ nhằm làm tổn thương người khác. Hành vi bạo lực thù địch thường được thực hiện như một sự kết thúc chính sự hận thù của cá nhân nhằm giảm tức giận.

Bạo lực công cụ (instrumental aggression): không bắt nguồn từ sự giận dữ, nó được thực hiện như một công cụ nhằm hướng mục đích kết liễu đối phương.

Xét theo hậu quả bạo lực học đường, các nhà tâm lý học phân loại bạo lực học đường như sau:

- Địa điểm và hình thức bạo lực học đường

Địa điểm:

Bạo lực học đường thường xảy ra ở các địa điểm như: sân trường, trong lớp học, hành lang, gầm cầu thang, nhà vệ sinh, sân bóng, trên xe buýt, bến chờ xe buýt... Một số ít học sinh, chọn địa điểm để thực hiện những hành vi bạo lực ở ngoài phạm vi nhà trường để tránh bị phát hiện, để ít người nhìn thấy.

- Hình thức bạo lực:

- Bạo lực thể chất: đánh, đá, đấm, xô ngã, tát, búng mũi, véo tai gựt tóc, xé rách áo quần... thậm chí là chém giết, đánh đập bằng vũ khí...

⁵¹ Trần Thị Minh Đức, Hành vi gây hấn phân tích từ góc độ tâm lý học xã hội, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, tr 50. 2010.

- Bạo lực tinh thần: lời nói mang tính đe dọa, mắng nhiếc, trêu chọc, bẻ phái, cô lập, nhắn tin qua điện thoại, email, bôi nhọ trên mạng... cụ thể như:

- Bị gán ghép bằng những biểu hiện xấu
- Bị chửi rủa bằng những ngôn từ xúc phạm
- Bị đe dọa, ép buộc làm những điều mình không mong muốn
- Bị khai trừ hoặc cô lập một cách có chủ ý
- Bị nhận những tin đồn ác ý
- Bị dựng chuyện
- Bị phá hoại tài sản
- Bị dựng chuyện
- Bị bôi riếu, tung hình ảnh ra công chúng
- Bị rôn ép đến mức căng thẳng dẫn đến rối loạn tâm lý.

-Một số đặc điểm cơ bản về chân dung của kẻ gây ra bạo lực học đường và nạn nhân của nó

Chân dung bao quát của kẻ thực hiện hành vi bạo lực học đường:

Nhà Tâm lý học Dan Olweus, NaUy cho rằng thủ phạm của các vụ bạo lực học đường thường có nhu cầu rất lớn được thể hiện mình là người có năng lực, có khả năng thống trị, muốn làm “đàn anh” trong mắt những đứa trẻ khác. Thường thì thủ phạm có ngoại hình khỏe hơn những đứa trẻ khác nhưng lại có kết quả học tập tương đối thấp. Những trẻ này thường xuất thân từ những gia đình ít có điều kiện vật chất, hoặc các gia đình bất ổn, nhiều bạo lực và độc đoán. Cha mẹ thủ phạm thường thiếu tình yêu thương, ít quan tâm, chăm sóc con cái, luôn sử dụng bạo lực đối với con khi giáo dục và dạy chúng. Điều này đã tác động mạnh đến suy nghĩ và hành động của con trẻ. Cũng theo Dan Olweus, đôi khi bạo lực lại do một nhóm học sinh gây ra. Thường thì nhóm này do một hoặc một vài “thủ lĩnh” đứng đầu. Ngoài những thủ lĩnh này, các học sinh khác thường bị lôi kéo, chỉ hành động theo tâm lý đám đông.

-Chân dung bao quát của nạn nhân nạn bạo lực học đường

Nạn nhân của bạo lực học đường thường là một học sinh có xu hướng sống khép mình, các em có ít bạn bè, không có nhóm bạn thân, nên rất dễ bị bắt nạt, và thường là những học sinh này hay là nạn nhân của bạo lực học đường. Nạn nhân của hiện tượng này cũng thường là những học sinh có khuyết tật, hoặc có sự khác biệt về hình thể (sắc tộc, màu da, cân nặng...), hoặc những khác biệt về xã hội như địa vị gia đình, vị thế gia đình trong xã hội, cha mẹ là thuộc vào nhóm người yếu thế trong xã hội...

Theo một nghiên cứu của **Adrienne Katz** và **các đồng nghiệp**⁵² được thực hiện ở Anh công bố năm 2011, có đến 25% số học sinh xuất thân từ các dân tộc thiểu số là nạn nhân của nạn bạo lực học đường so với mức trung bình là 12% - 13%.

Theo Trần Thị Minh Đức⁵³, đã chỉ ra mô hình với các thành phần tham gia khá phức tạp vào quá trình gây hấn học đường gồm có:

1. Người trực tiếp thực hiện hành vi gây hấn (thủ phạm gây hấn, kẻ bắt nạt).
2. Người chủ động nhưng không thực hiện (người bày mưu, hoặc người thuê, nhờ người khác hành xử bạo lực). Đôi khi thủ phạm và người bày mưu cùng là một người.
3. Người hỗ trợ hành vi gây hấn (người chỉ điểm).
4. Người thích thú với việc gây hấn nhưng không thể hiện, người ăn theo. Đôi khi những kẻ ăn theo này to mồm hù dọa hoặc đánh hôi.
5. Những người quan sát việc gây hấn và không can dự vào (người quan sát vô cảm). Đôi khi họ là những người dân qua đường hiếu kỳ đứng coi, hoặc to mồm nhưng không ngăn triệt để.
6. Người bảo vệ cho nạn nhân, thường là người ngoài cuộc, hoặc là người không quen biết.
7. Người bị gây hấn – nạn nhân.

Tuy nhiên, trong số những đối tượng tham gia vào hành vi gây hấn học đường thì người đi gây hấn (thủ phạm) và người bị gây hấn (nạn nhân) là hai nhóm đối tượng cơ bản. Cả hai nhóm đối tượng này đều có những khó khăn tâm lý cần được giúp đỡ nhiều nhất.

-Đặc điểm tâm lý xã hội của học sinh và sinh viên có hành vi bạo lực học đường và bị bạo lực học đường

Đặc điểm tâm lý xã hội của học sinh và sinh viên có hành vi bạo lực học đường

Chúng tôi cho rằng, những học sinh, sinh viên có hành vi bắt nạt học đường thường có những đặc điểm tâm lý xã hội cơ bản sau:

- Thứ nhất, về một số đặc điểm tâm lý cá nhân:
 - + *Về tính cách*: Các học sinh và sinh viên này là những người có tính cách độc đoán. Ở họ có nhu cầu kiểm soát, chi phối người khác rất mạnh mẽ. Với nhiều người,

⁵² Dẫn theo Hà Vy, Bạo lực học đường – chuyện nhỏ mà không nhỏ. Tin tucxalo.vn.

⁵³ Gây hấn học đường (tr202)

tính ngạo mạn, sự ghen tỵ và sự bất bình có thể là động cơ để gây ra bạo lực với bạn học, hoặc thầy cô giáo.... Bạo lực có thể là một công cụ để che giấu sự xấu hổ hay lo lắng hoặc việc hạ thấp phẩm giá người khác như một động cơ thúc đẩy lòng tự trọng đã mất của họ.

Hà Minh Đức⁵⁴ cho rằng, trong nghiên cứu của Bà giáo viên chủ nhiệm lớp cho biết những đặc điểm chung trong tính cách của các em học sinh hay gây hấn là thích được khẳng định bản thân, thích mình trở nên nổi trội, nổi bật trước các bạn và thầy cô. Về hình thức, các học sinh này thường nhuộm đầu tóc bằng những màu nổi bật, ăn mặc theo mốt, các em nữ thường ăn mặc đi ngược lại với quy định về đồng phục của nhà trường. Các em luôn tới lớp với trang phục kiểu cách điệu đà, trang điểm phấn son lòe loẹt, hoặc chẳng cần tô vẽ gì. Các em thường có thân hình to lớn hơn bạn học, khéo léo nhanh nhẹn hơn, học giỏi hoặc kém hơn. Về tính cách, các em thường đua đòi, chạy theo vật chất, thích làm người lớn, thích học tập những nhân vật anh hùng trong phim hành động. Các em cũng là những đứa trẻ có đặc tính bốc đồng, thống trị, thiếu thông cảm, muốn trở thành trung tâm gây sự chú ý, có những thái độ không lành mạnh về bạo lực. Nhiều người tin rằng bạo lực học đường bắt nguồn từ việc học sinh đó không cảm thấy an toàn và không ưa chính bản thân mình. Nhưng không phải như vậy, những học sinh hay gây ra bạo lực học đường thường cảm thấy tự tin.

+ *Về hoàn cảnh gia đình và cách giáo dục con cái trong gia đình:* các học sinh này đến từ nhiều thành phần gia đình khác nhau, từ giàu có đến khốn khó về kinh tế và bị hạn chế về giáo dục, và thường là các học sinh này có gia đình bố mẹ hay mâu thuẫn xung đột nhau, hay xử dụng các hình thức bạo lực đối với nhau và đối với các con trong quá trình nuôi dạy và giáo dục.

Người ta thường cho rằng hành vi bắt nạt thường có nguồn gốc trong thời thơ ấu: “Nếu hành vi hung hăng không phải là thử thách trong thời thơ ấu, có một mối nguy hiểm mà nó có thể trở thành thói quen. Quả thực, có bằng chứng nghiên cứu, để cho biết rằng trong suốt thời thơ ấu bắt nạt đặt trẻ em có nguy cơ hành vi tội phạm và bạo lực gia đình ở tuổi trưởng thành”.⁵⁵

- Thứ hai, những yếu tố thuộc về cá nhân

⁵⁴ Minh Đức, tr 209

⁵⁵ Translate.google.com.bulling & rurl.

+ Một số nghiên cứu của các nhà Tâm lý học trên thế giới cho rằng, bạo lực học đường có liên quan nhất định đến tình trạng bất ổn của cơ thể. Những trẻ không được cung cấp đủ dinh dưỡng trong những năm đầu đời có nguy cơ trở nên hung dữ, thù địch trong thời thơ ấu, và lứa tuổi thiếu niên biểu hiện rõ nét là tình trạng trẻ hay nổi cáu, hay có những phản ứng gay gắt.

-Đặc điểm tâm lý xã hội của học sinh và sinh viên bị bạo lực học đường

- Yếu đuối về thể chất, rụt rè, nhút nhát, không có kỹ năng giao tiếp, hay kết bạn nên ít bạn bè. Các em thường tách biệt, luôn cảm thấy thiếu sự hỗ trợ chung quanh nên dễ sợ hãi, thiếu tự tin vào khả năng và sức mạnh của chính mình.

- Được cha mẹ bảo vệ thái quá nên thiếu độc lập;

- Có hình thức xấu, hoặc bị khuyết tật, có đặc điểm cơ thể khác thường...

- Các học sinh nổi bật, có sức hút về hình thức, học giỏi, được mọi người yêu quý, trở thành nạn nhân như những học sinh có khiếm khuyết khác.

- Không xuất thân từ những gia đình bố mẹ có mâu thuẫn, cãi cọ và hay bạo lực với nhau;

- Không được trang bị những kỹ năng sống.

-Những yếu tố ảnh hưởng đến hành vi bạo lực học đường

Các nhà tâm lý học cho rằng, hành vi bạo lực học đường của học sinh và sinh viên chịu ảnh hưởng của rất nhiều yếu tố. Trong đó có cả các yếu tố về mặt sinh học, yếu tố tâm lý cá nhân và các yếu tố tâm lý xã hội.

Các yếu tố sinh học có ảnh hưởng đến hành vi bạo lực học đường bao gồm: đặc điểm hệ thần kinh, gen di truyền, hoocmon, khí chất...

- Các yếu tố tâm lý cá nhân:

- Các nhà tâm lý học cho rằng sự nhận thức, những xúc cảm ảm ức, tức giận, cảm giác đau đớn, thất vọng hay bị sỉ nhục, thậm chí việc mất quân bình về sex đều có khả năng đẩy con người đi đến hành vi bạo lực:

1) Nhận thức và xúc cảm liên quan đến hành vi bạo lực:

- Nhận thức pháp luật:

Học sinh (HS) hiểu biết về pháp luật quá ít; gia đình, nhà trường và xã hội chưa tích cực quan tâm đến tâm sinh lý của các em... Đó là những nguyên nhân dẫn đến bạo lực học đường được nêu ra tại buổi tọa đàm “Bạo lực trẻ em trong nhà trường - thực trạng và giải pháp”, do Sở Lao động - thương binh và xã hội TP.HCM tổ chức sáng 25-12-2008

- *Việc quá tập trung vào các hành vi tiêu cực:*

Tôi muốn mời bạn làm một bài tập nho nhỏ, và sau đó bạn có thể làm bài tập này với một số người và xem kết quả thế nào. Bài tập rất đơn giản: Bạn thử ngồi yên lặng trong 5 phút và liệt kê các nhược điểm, điểm tiêu cực của bản thân. Sau đó, cũng trong 5 phút, bạn liệt kê các điểm mạnh, điểm tích cực của bản thân. Danh sách nào dài hơn.

Nếu chúng ta để ý một chút, trong cuộc sống gia đình, nơi trường học, ngoài chợ, trên đường phố, xóm làng hay công sở, các hành vi sai lỗi, tiêu cực thường được nhớ lâu, còn các hành vi tốt thường ít được để ý tới. Cả người lớn và trẻ em, dần dần thích nghi và học để nhớ và nhạy với các hành vi tiêu cực, chú ý đến chúng ngay.

Trong tâm lý học, người ta nói “ Khi chúng ta đặt trọng tâm vào điều gì nhiều thì chúng ta làm điều đó nhiều”. Điều này có nghĩa, khi chúng ta chú trọng quá nhiều vào hành vi tiêu cực, tức là chúng ta đang tạo cơ hội cho gia tăng hành vi tiêu cực.

Những hành vi sai, không chuẩn mực của một vài học sinh gây sự chú của các học sinh khác và được các học sinh nhóm khác ủng hộ, cổ vũ, dần dần các hành vi này trở nên là hành vi “bình thường”, BLHD khá phổ biến, nó trở nên quen thuộc, không gì đáng ngạc nhiên đối với học sinh”, Từ đó, các em mất dần khả năng nhận định đúng sai và giá trị đích thực của bản thân.

- *Sự từ chối hoặc bàng quang của đám đông đối với hành vi bắt nạt:*

Khi một học sinh bị các bạn khác đánh, những học sinh khác đã làm gì? Người lớn xung quanh chứng kiến đã làm gì? Một số người vào can ngăn. Nhưng số lớn hơn thì đứng dưng, không muốn “dây vào”, “ngại phiền toái, vạ lây”. Một bạn trẻ tên Phúc An nhận định “Một bộ phận giới trẻ ngày nay dường như chai lì cảm xúc và đã man với chính đồng loại của mình”. Không phải chỉ học sinh bàng quang khi thấy người khác bị bắt nạt, mà chính người lớn cũng có thái độ bàng quang “mặc kệ nó”, nếu như người bị bắt nạt không quen biết gì mình hoặc không thân với mình. Thái độ đứng dưng - mặc kệ nó ngày càng thấy nhiều hơn trong những sinh hoạt của cuộc sống.

Sự từ chối không dám lên tiếng hoặc có hành vi can thiệp với một hành động bạo lực hoặc bắt nạt còn ở chính nạn nhân. nạn nhân bị bắt nạt do sợ hãi hoặc do không nhận được sự trợ giúp đã giữ im lặng chịu đựng trong một thời gian dài khi bản thân bị bạo lực hoặc bị bắt nạt. Điều này làm cho kẻ bắt nạt càng được thể mà lấn tới.

Trong một số trường hợp, việc chứng kiến các hành vi bạo lực hoặc bị bạo lực có thể làm tăng cường cảm xúc tiêu cực. Nhưng việc giảm những xúc cảm này thì

cũng không đảm bảo là sẽ giảm những hành vi bạo lực. Các nghiên cứu của các nhà tâm lý học trên trẻ nhỏ cho thấy: ở những đứa trẻ nếu có tính dễ gắt gỏng, dễ cáu kỉnh, khó trấn tĩnh... thường phát triển thành các biểu hiện hành vi bạo lực sau này. Các cá nhân có lòng tự trọng cao, lòng tự trọng hay bị dao động theo sự trải nghiệm xung động hàng ngày thì sẽ dễ tức giận hơn so với những cá nhân có lòng tự trọng ổn định, vững vàng.

Học sinh có thể dùng bạo lực như một hình thức phản ứng lại trật tự xã hội, thể hiện cái “khó ở” trong mình của các em mà các em không có phương tiện khác bộc lộ. Việc dùng bạo lực thành một cách “thể hiện” cá nhân, giải quyết “nhu cầu phản đối”.

Các nhóm có cùng thái độ phản ứng của trẻ có thể gây ra sự bùng nổ, tăng cường độ của bạo lực.

-Cô đơn bé tắc:

Điểm xuất phát của tình trạng bạo lực học đường ngày càng lan tràn như hiện nay là sự cô đơn bế tắc của trẻ. Cha mẹ chạy theo kinh tế, thầy cô chạy theo giờ hành chính, người lớn thiếu lòng yêu trẻ khiến các em không gần gũi, chia sẻ”.

Nhưng cô nói rằng điều đau đớn nhất chính là việc các thầy cô giáo đã từ chối giúp đỡ cô. Một lần, cô bé nhận được một lời đe dọa về cái chết từ một người bạn cùng lớp học lớp 5, cô bé mang cho cô giáo và cô này sau đó đã đọc to lá thư đe dọa đó trước toàn thể lớp. “Họ thật là vô tâm!” Ayumi đã nghĩ như vậy và cô bé đã bắt đầu nghĩ đến cách để thoát khỏi những chuyện này.

Cô bé nói: “Tôi ước gì tôi có thể chết đi. Nhưng tôi không có đủ can đảm”. Thật may mắn cho Yabe là mẹ cô đã xoay xở để tìm cho cô một ngôi trường mới.

Trong khi đó, bà Lotta Sylwander, Trưởng đại diện Quỹ nhi đồng Liên Hiệp Quốc (Unicef) tại Việt Nam thì cho rằng: "Những nữ sinh (hay nam sinh) này cảm thấy không an toàn ở môi trường xung quanh, nên chúng cũng có cảm giác không an toàn ở trường học. Nếu ở môi trường mà chúng không thể yêu thương người khác hoặc không được người khác yêu thương thì rất dễ cư xử như thế".

Ngoài ra cũng có nhiều ý kiến cho rằng các em học sinh hiện nay thiếu vắng sự quan tâm chăm sóc của gia đình. Nhiều bậc cha mẹ quá chú tâm vào việc kiếm tiền và chu cấp đầy đủ về vật chất cho con, mà không quan tâm đến tâm tư, suy nghĩ của con cái. Điều này vô tình khiến các em cảm thấy cô đơn ngay trong chính ngôi nhà của mình. Tương đồng với ý kiến này, có người còn cho rằng chính người lớn chúng ta

đang quá bạo lực với các em, từ đó các em sẽ sẵn sàng bạo lực với các bạn cùng trang lứa khi có cơ hội.

-Bạo lực do bị sỉ nhục, tấn công:

Bị tấn công hoặc bị người khác sỉ nhục là những yếu tố có thể dẫn đến hành vi bạo lực. Việc bị tấn công hay bị lăng mạ luôn mang đến những ảnh hưởng tiêu cực và sự báo thù với lý do khiêu khích luôn là nguồn gốc chủ yếu của hành vi bạo lực học đường.

3) Bạo lực do đau đớn và khó chịu

4) Sự hiếu chiến và chống đối

5) Sự khiêu khích trực tiếp

6) Cách cư xử nội tâm hay biểu lộ.

Có một sự phân biệt giữa cách cư xử **nội tâm** và **biểu lộ**. Những cách cư xử nội tâm phản ánh sự rút lui, ức chế, lo lắng, và hay chán nản. Cư xử nội tâm đã được tìm thấy trong một số trường hợp bạo lực thanh niên dù với một số thanh niên, chán nản đi liền với sự lạm dụng liên tục. Bởi chúng hiếm khi bộc lộ ra ngoài, các học sinh với các vấn đề nội tâm thường không được các nhân viên trong trường chú ý. Những cách cư xử biểu lộ phản ánh các hành động làm lỗi, gây hấn, và hiếu động thái quá. Không giống như những cách cư xử nội tâm, những cách cư xử biểu lộ gồm, hay liên kết trực tiếp với, các giai đoạn bạo lực. Những cách cư xử bạo lực như đấm và đá thường được học khi quan sát những người khác. Các hành động biểu lộ diễn ra cả bên trong và bên ngoài trường học.

-Các yếu tố tâm lý xã hội

Một số yếu tố cá nhân khác gắn liền với những mức độ gây hấn cao. Những em bắt đầu sớm thường có những hành động tồi hơn những trẻ em có những hành động chống xã hội muộn hơn. IQ thấp cũng liên quan tới những mức độ hung hăng cao hơn. Các phát hiện khác cho thấy ở trẻ nam các khả năng khó vận động ban đầu, những khó khăn khi chú ý, và các vấn đề về đọc thường dự đoán một hành vi chống xã hội về sau.

+ Môi trường gia đình

Môi trường gia đình được cho là có đóng góp vào bạo lực học đường. Quỹ Quyền Hiến pháp cho rằng việc phải đối mặt trong thời gian dài với bạo lực súng, tình trạng nghiện rượu của cha mẹ, bạo lực gia đình, lạm dụng thể chất trẻ em, và lạm dụng tình dục trẻ em dạy cho trẻ rằng các hành động bạo lực là có thể chấp nhận.^[30] Kỷ luật thô bạo của cha mẹ đi liền với những mức độ hung hăng cao hơn ở thanh niên.^[31] Có

một số bằng chứng cho thấy việc tiếp xúc với bạo lực trên vô tuyến^{[32][33]} và, ở một mức độ nhỏ hơn, các trò chơi bạo lực^[34] liên quan tới sự gia tăng tính hung hãn ở trẻ em, và sự hung hăng này lại có thể được đưa vào trường học.

Straus viện dẫn bằng chứng cho quan điểm rằng việc đối mặt với trừng phạt thân thể làm gia tăng nguy cơ hành động hung hãn ở trẻ em và trẻ vị thành niên.^[35] Các phát hiện của Straus đã bị Larzelere^[36] và Baumrind nghi ngờ.^{[37][38]} Tuy nhiên, việc phân tích nhiều tác phẩm văn học về trừng phạt thân thể, cho thấy trừng phạt thân thể liên quan tới những hành vi tồi hơn ở trẻ em và thanh niên.^[39] Những nghiên cứu phương pháp luận hợp lý nhất cho thấy "có những sự liên quan rõ ràng, ở một số mức độ giữa sự trừng phạt thể xác của cha mẹ và sự hung hãn của trẻ em."^[40]

Mô hình tương tác xã hội của Gerald Patterson liên quan tới sự áp đặt của người mẹ và phản ứng ngược của trẻ em với những cách cư xử *cưỡng bức*, cũng giải thích sự phát triển của hành vi hung hãn ở trẻ nhỏ.^{[41][42]} Trong bối cảnh này, những hành vi cưỡng bức gồm những hành vi thường bị trừng phạt (ví dụ, khóc lóc, la hét, đánh đấm vùn vùn). Các môi trường gia đình có lạm dụng có thể hạn chế các kỹ năng nhận thức xã hội cần thiết, ví dụ, để hiểu những ý định của người khác.^{[30][43]} Bằng chứng dài hạn phù hợp với quan điểm rằng việc thiếu các kỹ năng nhận thức xã hội giải thích sự liên quan giữa kỷ luật khắc nghiệt của cha mẹ và hành vi hung hãn ở nhà trẻ.^[44] Nghiên cứu dài hạn với cùng những trẻ em đó cho thấy những hiệu ứng giải thích một phần kéo dài cho tới tận lớp ba hay lớp bốn.^[43] Lý thuyết kiểm soát của Hirschi (1969) đưa ra quan điểm rằng những trẻ em với những mối quan hệ không chặt chẽ với cha mẹ gặp nhiều nguy cơ tham gia vào hoạt động lầm lỗi và bạo lực ở trong và ngoài trường học hơn.^[45] Dữ liệu nghiên cứu đan xen của Hirschi từ các sinh viên trung học bậc California phần lớn thích hợp với quan điểm này.^[45] Những phát hiện từ case-control^[31] và những cuộc nghiên cứu theo chiều dọc^{[46][47]} cũng thích hợp với quan điểm này.

- Giáo dục từ phía gia đình đóng một vai trò vô cùng quan trọng trong việc hình thành đạo đức con người. Khi bạo lực học đường xảy ra, điểm nhìn đầu tiên phải là gia đình. Việc giáo dục của gia đình theo kiểu “gia đình điện tử” ngày nay dễ gây ra những vấn đề về tâm lý. Nhiều bậc phụ huynh quá nuông chiều con về vật chất nhưng lại không quan tâm về mặt tinh thần và việc giáo dục nhân cách, dần dà khoảng cách gia đình ngày càng lớn, cha mẹ không hiểu con cái, con cái nghĩ sai về cha mẹ, từ đó hình thành tâm lý phức tạp như không còn tin vào những điều tốt đẹp, hổng hách, kẻ

cả, hung hăng, muốn gì được nấy, thích hơn người, thích làm “anh chị”, không chịu nhường nhịn, thích hành hạ người khác hoặc trầm uất, nóng nảy, không kiềm chế được bản thân khi gặp kích động... Cộng với việc không ý thức được những giá trị đạo đức truyền thống nên dẫn đến hành vi bạo lực không kiểm soát.

Hiện nay, nhiều bậc cha mẹ học sinh có quan niệm giáo dục, quản lý con em rất sai lầm. Họ chăm chú con chủ yếu về vật chất. Một số bậc cha mẹ có suy nghĩ chỉ cần kiếm thật nhiều tiền, chu cấp cho con đầy đủ là làm tròn trách nhiệm của mình nhưng quên đi việc dành thời gian trò chuyện, quan tâm đến con cái. Con cái đang tuổi học trò mà đã được cho nhiều tiền khi đi học, mua sắm điện thoại di động đắt tiền, xe máy đời mới phân khối lớn... Các học sinh gia đình có kinh tế khá giả sống trong cộng đồng lớp học như một tầng lớp trên, giàu có. Các em chăm ăn chơi hơn học tập. Một số vị phụ huynh còn “khoán trắng” cho nhà trường bằng câu nói cửa miệng “trăm sự nhờ các thầy”. Có phụ không biết cả tên cô giáo chủ nhiệm. Học sinh “thuê” cha mẹ “rôm” đi họp hội nghị cha mẹ học sinh suốt ba năm học, cha mẹ, thầy giáo đều không biết? Khoảng cách cha mẹ và con cái xa dần, mâu thuẫn thế hệ cứ tăng. Những câu chuyện vui quan tâm đến nhau quanh bữa cơm gia đình không còn nữa. Một số phụ huynh nhận thức hạn chế dạy con bằng cá tính vốn có của mình như: “Sao mày ngu thế? Nó mà đánh mày thì mày phải đánh lại chứ?”... Thậm chí, có người dang tay tát con ngay trước cổng trường. Cũng không quá hiếm cảnh phụ huynh xông vào lớp, mắng cô giáo ngay trước mặt con. Nhiều học sinh rơi vào bi kịch gia đình: cha mẹ cờ bạc, nghiện hút, li dị, phạm tội... dẫn đến học trò cảm nhận mình là “thế hệ bị ruồng bỏ”, sự tiêu cực trong suy nghĩ của các em là căm thù cha mẹ, căm thù tất cả... Cách sống buông thả, bất cần, tìm cách “giải tỏa” tiêu cực. Từ đó, nếu có những mâu thuẫn nhỏ các em dùng bạo lực để giải quyết với nhau là điều tất yếu.

Nhiều gia đình mãi mê lo làm ăn để sắm nhà, tậu xe mà quên mất con họ cần tình thương, cần sự chăm sóc của cha mẹ hơn. Cứ thế họ vô tình với cuộc sống của con mình chỉ biết kiếm tiền và kiếm tiền. Còn con cái thì mặc kệ chúng nó miễn sao cung cấp đủ tiền cho chúng tiêu xài là được. Thêm một điều nữa là nhiều gia đình chăm lo đến con thì dạy con mình “làm ngo” với những vụ như thế để an toàn, khỏi bị trả thù. Chuyện ai người nấy lo, không liên quan đến mình thì thôi. Nếu không thì dạy con họ phải biết đánh trả lại những cú đấm của bạn bè cùng trang lứa. Tui đã từng nghe mẹ của một đứa bé mới học mẫu giáo kể lại là lúc đầu bé bị bạn bè đánh về sau ở nhà xúi bé đánh lại và giờ đây bé là “hung thần” trong lớp.

Còn ngược lại, nhiều cá nhân sống trong gia đình luôn có sự bất hòa, thiếu sự chia sẻ, gương mẫu từ cha mẹ, luôn chịu những áp lực từ mâu thuẫn, bạo lực, không có không khí dân chủ ... thì thường có những nét nhân cách xấu, không ổn định và thường có những hành vi gây hấn bạo lực. Chúng tôi thấy gia đình có sự tác động rất lớn và ảnh hưởng trực tiếp đến nhân cách cá nhân. Có gia đình trẻ thường xuyên bị bố đánh, khi trưởng thành các em luôn tỏ ra là gây hấn, bất cần và sẵn sàng đánh bất cứ ai mà chúng cho là muốn đánh.

Về phía gia đình, nhiều bậc cha mẹ có tư tưởng khoán trắng việc giáo dục con cái cho nhà trường. Chính sự thiếu chăm sóc về mặt tình cảm của cha mẹ khiến trẻ có hành vi bạo lực để được cha mẹ quan tâm.

Hiện nay, nhiều bậc cha mẹ học sinh có quan niệm giáo dục, quản lý học sinh rất sai lầm. Họ chăm chú con chủ yếu về vật chất. Con cái đang tuổi học trò mà đã được trang bị xuyên, nhẫn vàng, điện thoại di động đắt tiền, xe máy đời mới phân khối lớn... Các cậu ấm, cô chiêu sống trong cộng đồng lớp học như một tầng lớp trên giàu có. Họ chăm ăn chơi hơn học tập. Một số vị phụ huynh còn "khoán trắng" cho nhà trường bằng câu nói cửa miệng "trăm sự nhờ các thầy". Có vị không biết cả tên cô giáo chủ nhiệm. Học sinh "thuê" cha mẹ "rơm" đi họp hội nghị cha mẹ học sinh suốt ba năm học, cha mẹ, thầy giáo đều không biết? Khoảng cách cha mẹ và con cái xa dần, mâu thuẫn thế hệ cứ tăng. Những câu chuyện vui quan tâm đến nhau quanh bữa cơm gia đình không còn nữa. Nhiều học trò tâm sự, coi gia đình như "địa ngục". Nhiều bị kích gia đình, cha mẹ cờ bạc, nghiện hút, li dị "anh đi đàng anh, tôi đi đàng tôi" dẫn đến học trò cảm nhận mình là "thế hệ bị ruồng bỏ". Họ căm thù cha mẹ. Căm thù tất cả. Họ sống lãnh cảm. Tìm cách "giải tỏa" tiêu cực. Từ đó họ phạm pháp âu cũng là hậu quả tất yếu. Một nguyên nhân nữa, phim ảnh, sách báo ngoài luồng, các trò chơi điện tử, chít chát đầy tính bạo lực tràn lan đang "vẽ đường cho hươu chạy", tiếp tay cho học trò bắt chước "thần tượng" trong phim, dẫn đến gây ra tội ác lúc nào không biết.

Những học sinh sống và lớn lên trong một môi trường có nhiều hành vi bạo lực: lời nói, hành động, bạo lực tinh thần, tình cảm hay bạo lực thể xác, đã làm cho tâm hồn các em bị tổn thương nặng nề. Những tổn thương này dần dần ăn sâu vào tiềm thức của các học sinh này. Vì thế các em lớn lên mà không ý thức được sự tổn thương đã ảnh hưởng đến hành vi và cách ứng xử của bản thân. Các học sinh này có khuynh hướng từ chối cho là mình bạo lực, hoặc không muốn nhớ đến các cảm xúc bị tổn

thương trước đây, hoặc sẽ dần dần chai sạn mất cảm xúc với hành vi bạo lực, do đó các em ứng xử bạo lực với người khác mà không có một cảm nhận gì đối với học sinh bị bạo lực, cho đến nạn nhận năn nỉ hay khóc lóc, hoặc đứng đưng khi nhìn một hành vi bạo lực mà không nhận ra đó là hành vi sai trái.

Sự tổn thương của tuổi ấu thơ hoặc vị thành niên do hành vi bạo lực gây ra nếu không được điều trị, chúng nằm im trong tiềm thức và sẽ tìm chỗ và nơi để bộc phát, điều này lý giải hiện nay có nhiều người trẻ, kể cả học sinh tìm và giữ các hung khí để ra tay khi cần.

Một số học sinh cho biết “Quá dễ để sắm “đồ”. Chỉ cần đưa em 40.000 – 50.000 đ, sau 30 phút là em sẽ kiếm được “đồ”- một học sinh nam tại một trường THPT ở quận Đống Đa cho biết. “Đồ” là từ lóng để chỉ các loại hung khí như dao kiếm, ống nước vạt nhọn.

- Bản sao từ lối sống của người thân

Những tác động trực tiếp từ cách sống của cha mẹ và người thân trong gia đình đối với con cái là điều không thể phủ định. Cha mẹ thường được xem là người mẫu nhân cách về đạo đức cho con cái trong gia đình. Nếu cha mẹ ứng xử hài hòa, tôn trọng lẫn nhau, tránh các hình thức gia trưởng, không trọng nam khinh nữ, thì con cái sẽ trực tiếp tiêu thụ phong cách đạo đức đó. Về sau khi lớn lên, con cái có nhân cách rất chuẩn mực, thoát khỏi các trở ngại về hành vi bạo lực nơi học đường và xã hội sau này.

Trong thực tế không phải gia đình nào cũng may mắn có người cha, người mẹ có phong cách hài hòa, hiền hậu, kiên nhẫn vượt qua những trở ngại với nhau. Phần lớn nhiều gia đình có hành vi bạo lực từ người chồng, người vợ và có khi từ cả hai. Nguyên nhân bạo lực có trăm kiểu cách. Khi bạo lực gia đình có mặt từ người lớn, các em ngại tiếp xúc với họ và có cảm giác bị ngạt thở ngay chính trong ngôi nhà của mình, theo đó, niềm tôn kính cha mẹ nơi các em mất dần. Đến lúc nào đó không được chuyển hóa, qua những khó khăn được tích tụ theo năm tháng trong tâm, không được quan tâm đến, các em trở thành bản sao của cha mẹ mình, vì vậy sẽ là mối nguy hại đến nhân cách của các em.

Ở VN chưa có các cuộc nghiên cứu về tác động bạo lực gia đình từ cha mẹ hoặc người thân đối với trẻ em dẫn đến bạo lực học đường hoặc xã hội ở lứa tuổi vị thành niên. Việc nghiên cứu mối liên hệ giữa bạo lực gia đình và bạo lực học đường là một nhu cầu rất là cần thiết. Chắc chắn nó có mối quan hệ kéo theo rất lớn. Cha mẹ cần phải gương mẫu, biểu hiện nhân cách chừng mực. Khi có mối bất hòa với nhau, đừng lớn

tiếng cãi vã trước mặt các em. Khi có mặt con em ta lấy cố làm hòa với nhau. Làm hòa là cố hoãn binh để cho sự phẫn uất của hai bên giảm thiểu đến mức tối đa, nhân cơ hội đó làm hòa thật sự để gia đình không bị thương tổn. Con em ngày nay có thể nhìn thấy một cách rất tinh tế từ biểu hiện ánh mắt, sắc diện, cử chỉ tay chân, cách thức cha mẹ nói chuyện, thậm chí ngữ điệu. Chúng dễ nhận biết cha mẹ mình đang có những bất hòa, dẫn đến nhiều ám ảnh về sau. Vì hạnh phúc của con em, cha mẹ cố gắng vượt qua không để cho chúng chứng kiến. Những ứng xử mang tính tế nhị có thể trở thành bài học quan trọng, giúp cho chúng khắc phục được nguyên nhân bạo lực học đường và xã hội trong tương lai. Cha mẹ có lối sống hài hoà có thể giúp cho con em vượt qua được các thói quen nóng giận, cãi vã, tranh chấp và bạo lực.

Nhiều cha mẹ nghĩ rằng mình là chủ nhân của ngôi nhà mặc sức quát tháo khi có điều gì không hài lòng với con của mình. Vì tôn kính cha mẹ nhiều con em chịu đựng, một số tỏ ra bất hiểu làm cho cha mẹ tức giận hơn, và cuộc đấu khẩu với cha mẹ, thậm chí có trường hợp con cái đánh lại cha mẹ sẽ diễn ra. Về phương diện tâm lý học, hành vi ngỗ nghịch của những đứa con bất hiểu hoặc bất hiểu qua ngôn ngữ đối với cha mẹ cũng là biểu hiện bình thường của bạo lực gia đình. Ta không loại trừ bất cứ khả năng nào có thể xảy ra. Tốt nhất là phòng ngừa hành vi ngỗ nghịch hơn để nó xuất hiện rồi mới nỗ lực ngăn chặn. Do đó, việc cha mẹ làm điển mẫu về nhân cách sẽ là yếu tố giúp cho con cái không vướng vào bạo lực học đường về sau.

Nguyên nhân khác của bạo lực đó là sự thiếu giáo dục chuẩn mực của gia đình. Nguyên nhân này đã được báo chí và xã hội đang quan tâm thảo luận rất là nhiều, qui mọi trách nhiệm cho nhà trường và gia đình. Chúng ta đang gióng lên những hồi chuông, ý thức xã hội về trách nhiệm gia đình và nhà trường đối với các hành vi bạo lực học đường, nhằm giúp cho giới trẻ chuyển hoá được những hành vi bạo lực đó.

-Môi trường lân cận:

Môi trường lân cận và cộng đồng cũng tạo bối cảnh cho bạo lực học đường. Các cộng đồng có tỷ lệ tội phạm và sử dụng ma túy cao dạy thanh niên những hành động cư xử bạo lực và chúng lại được mang vào trường học.^{[30][48][49]} Tình trạng nhà cửa tồi tàn bên cạnh trường học đã được phát hiện gắn liền với bạo lực học đường.^[50] Việc tấn công giáo viên dường như hay xảy ra hơn tại các trường ở gần kề các khu vực có tỷ lệ tội phạm cao.^[51] Việc tiếp xúc với những người bạn hư hỏng là một yếu tố nguy cơ cho những mức độ hung hãn cao.^{[24][28]} Nghiên cứu đã cho thấy rằng nghèo khổ và mật độ dân số cao gắn liền với những tỷ lệ bạo lực học đường cao.^[48] Những

cuộc nghiên cứu theo chiều dọc dài hạn cho thấy trẻ em phải tiếp xúc với bạo lực cộng đồng,^[52] gồm cả bạo lực súng,^[53] trong những năm tiểu học được các bạn học và giáo viên thông báo có nguy cơ cao về hung hãn trong những năm cuối cấp. Các băng đảng trong khu vực cũng được cho là góp phần tạo ra các môi trường học đường nguy hiểm. Các băng đảng sử dụng môi trường xã hội của trường học để tuyển mộ các thành viên và tương tác với các nhóm đối địch, với việc bạo lực băng đảng được đưa từ bên ngoài vào trong trường học.^[54]

-*Về xã hội*, do sức ép của cuộc sống đô thị, khép kín, thiếu nhiều sân chơi phù hợp lứa tuổi, nhà thiếu nhi và nhà văn hoá Thanh Niên không đủ đáp ứng cho học sinh thành phố và thiếu sự hấp dẫn nên các em tìm đến những điểm vui chơi không phù hợp. Ảnh hưởng tiêu cực của tình trạng bạo lực ngoài xã hội, tác động xấu của phim ảnh, sách truyện bạo lực, của các trò chơi trên mạng các em bị lạc lối trong vòng vây của làn sóng văn hóa ngoại lai, game online (có khá nhiều cảnh đánh nhau, bạo lực và học sinh thần tượng những tiêu cực). Đắm chìm trong thế giới ảo, các em quên mất những nguyên tắc ứng xử thông thường như lên xe bus phải nhường chỗ cho người già, phụ nữ, trẻ em, thấy việc bất bình phải lên tiếng...

-Môi trường trường học:

Nghiên cứu gần đây đã chỉ ra sự liên quan giữa môi trường trường học với bạo lực học đường.^{[50][55]} Những vụ tấn công giáo viên gắn liền với những nơi có tỷ lệ nam sinh cao, và một tỷ lệ cao học sinh nhận bữa trưa miễn phí hay giảm giá (một dấu hiệu của nghèo khổ).^[51] Nói chung, một cộng đồng nam sinh đông, ở cấp học càng cao, một lịch sử các vấn đề vô kỷ luật cao, tỷ lệ học sinh trên giáo viên cao, và một địa điểm đô thị liên quan tới bạo lực trong các trường học.^{[50][56]} Trong học sinh, thành tích học tập liên quan nghịch đảo với hành động chống xã hội.^{[17][26]} Cuộc nghiên cứu của Hirschi^[45] và những người khác,^{[31][46][47]} đã được nêu ra ở đoạn trên về môi trường gia đình, cũng thích hợp với quan điểm rằng sự thiếu gắn kết với trường học đi liền với sự gia tăng nguy cơ hành vi chống xã hội.

- Nhà trường cũng đóng một vai trò vô cùng quan trọng trong việc hình thành nhân cách nơi học sinh. Nhà trường hiện nay chú ý nhiều đến việc truyền đạt kiến thức tự nhiên, xã hội hơn là giáo dục đạo đức. Những bài học về đạo đức phần nhiều chỉ thông qua lí thuyết môn học Giáo dục công dân mà thiếu cho các em học sinh trải nghiệm từ thực tế cuộc sống nhằm giáo dục ý thức cộng đồng, bồi dưỡng tâm hồn. Bên cạnh đó, không ít thầy cô giáo chưa gương mẫu, thiếu tính sư phạm chuyên

ngiệp, chưa hiểu tâm lý học sinh, lại hay nóng tính (có thể do tiếp cận với đối tượng học sinh ngược, vô lễ; có thể do áp lực từ cuộc sống cơm áo gạo tiền, tình cảm, gia đình...) nên cũng dễ dẫn đến hành vi bạo lực không đáng có. Tuy vậy, chúng ta cũng cần tránh thái độ đánh giá phiến diện, cứ đổ hết trách nhiệm và tội lỗi cho việc giáo dục của nhà trường và thầy cô giáo như thời gian qua một số bài báo đã lên tiếng.

Về nhà trường, có thể kể đến sức ép học tập với cả khối lượng kiến thức khổng lồ: những định luật, khái niệm, công thức, dữ kiện lịch sử, thuộc lòng cả bài thơ dài... Bài học cũ chưa hiểu, chưa kịp rèn luyện củng cố kiến thức thì bài mới lại đến. Học sinh yếu, kém càng học càng rơi vào tình trạng khó khăn, học không có kết quả, giáo viên phê bình không khéo các em tự ái với bạn bè dẫn đến các em có sự tiêu cực trong suy nghĩ nên chán nản, bỏ học, rủ nhau đi chơi, phá phách, đánh nhau. Một số giáo viên chủ nhiệm thiếu gần gũi, quan tâm học sinh, tìm hiểu hoàn cảnh, những khó khăn của học sinh để chia sẻ, động viên, giúp đỡ. Ngay cả tình trạng giáo viên sử dụng bạo lực với học sinh cũng gây sự phản cảm trong các em. Trong chương trình giáo dục của ta, không có phân giáo dục giới, nam và nữ được giáo dục như nhau, được đối xử như nhau, nên các em gái đánh nhau không cảm thấy xấu hổ...

Một số xu hướng bạo lực từ thầy cô giáo đã ảnh hưởng không nhỏ đến cách hành xử của học sinh với bạn bè và những người xung quanh. Bà Trần Thị Hiền, hiệu trưởng Trường THCS Nguyễn Văn Bé, Bình Thạnh (TP.HCM), chia sẻ: “Thực tế cho thấy nhiều sinh viên sư phạm ra trường chưa có nhiều kỹ năng xử lý tình huống trong lớp học, kỹ năng ứng xử và phân tích tâm lý học trò, vì vậy khó tránh khỏi tình trạng giáo viên không làm chủ được mình dẫn đến bạo lực với học trò”. Không hiếm trường hợp người thầy gây ra bạo lực trong trường, và cũng đã xảy ra rất nhiều trường hợp thầy cô giáo trở thành nạn nhân của hành động thiếu kiểm chế của học trò.

Nhà trường ngày nay tại VN và nhiều quốc gia trên thế giới hầu như không có môn học nào về kỹ năng làm chủ cái “tâm”, vốn được xem là kiến trúc sư của hành vi. Tâm sân sẽ tạo ra hành vi bạo lực học đường và gia đình. Hiện nay, nhà trường giống như các cơ quan khác, chỉ có kỷ luật và khen thưởng. Khen thưởng những ai có công, đóng góp nhiều cho đơn vị đó và kỷ luật những ai có hành vi trái với phép tắc được đặt ra, nặng hay nhẹ tùy theo tình huống. Theo Phật giáo, đó chỉ là cách ngăn chặn, thông qua sự trừng phạt, dấy lên sự sợ hãi để các em tránh vi phạm. Nếu ta không có những bài học về đạo đức giúp cho các em vượt qua những khó khăn khi những bạo lực trỗi dậy trong tâm, các em sẽ không biết kỹ năng vượt lên như thế nào, khi tình huống ngang

trái xảy ra thì các em lại tiếp tục trở thành nạn nhân của chính mình, đồng thời gây khổ đau cho bạn đồng lứa. Chữa lửa phải chữa từ nguyên nhân chứ không phải chữa khi nó xảy ra rồi, thì kết quả mới đạt được ở mức độ cao.

Trong buổi hội thảo chuyên đề “Phòng Chống Bạo Lực Trong Học Đường” do Sở GD-ĐT TP.HCM tổ chức vào chiều 09/04/2010, nhiều đại biểu tham dự là các giáo viên, trợ lý thanh niên của các trường THCS, THPT trong TP cũng đồng tình rằng: việc dạy chữ nặng hơn dạy người, môi trường sư phạm chưa đảm bảo, GV chưa gương mẫu, thiếu nghiêm túc và công bằng.... đang ngày càng ảnh hưởng xấu đến tính cách và tâm hồn thanh thiếu niên, những người chủ tương lai của đất nước.

Nhiều ý kiến khác cho rằng giáo dục trong nhà trường hiện thiên về dạy chữ hơn dạy làm người. Một số giáo viên vẫn chưa gương mẫu, có những hành vi xúc phạm, xâm hại học sinh. Hiện tượng đối xử không công bằng làm các em bức xúc rồi trở nên quậy phá như một cách lấy lại cân bằng.

Theo PGS.TS Lê Thị Quý, Giám đốc Trung tâm nghiên cứu Giới và Phát triển, Đại học Quốc gia HN thì "Nguyên nhân dẫn đến hiện tượng này là do lâu nay giáo dục của chúng ta quá nặng về dạy chữ mà ít chú trọng dạy đạo đức, lối sống, cũng như kỹ năng sống cho học sinh".

Nguyên nhất xuất phát từ nhà trường. Cách dạy học áp đặt của thầy cô, nhà trường khiến cho nhiều học sinh bị ức chế. Chính vì ức chế bức bối đôi khi khiến họ dễ bức bối và phát tiết ra bằng những trận đánh nhau với bạn bè mỗi khi bị khích bác. Không gian ngột ngạt tù túng giữa những bức tường cũng phần nào làm cho tâm trạng của học sinh bức bối. Thêm nữa nhà trường đã không có những phòng tư vấn tâm lý để tư vấn giúp đỡ các em trong những tình huống khó xử. Các em cần những lời khuyên, những lời động viên an ủi chứ không phải là những lời trách mắng, đòn roi

Học sinh, SV những năm gần đây thường có thái độ ít tôn trọng thầy, cô giáo hơn trước kia rất nhiều. Từ góc độ nhà giáo dục, chúng ta cũng phải nhận lỗi, sở dĩ các em có thái độ như vậy vì chính trong đội ngũ giáo viên cũng có những cá nhân tha hóa về đạo đức, lối sống, thậm chí tìm cách làm kinh tế bất minh từ nghề nghiệp của mình như gây khó dễ cho học sinh, "dìm" điểm, đánh giá sai lệch năng lực của học sinh để ép học sinh học thêm. Hoặc cũng có giáo viên "bán" điểm qua mỗi kỳ thi... Tuy nhiên, đó chỉ là thiểu số, là những khoảng mờ làm xấu đi bức tranh chung của ngành giáo dục. Quan trọng là từ cấp quản lý ngành giáo dục - đào tạo phải có biện pháp sàng lọc, xử lý thật nghiêm và loại bỏ những cá nhân này để xây dựng lại hình ảnh đáng kính

trọng của các thầy, cô giáo, qua đó giáo viên mới có thể làm tròn bổn phận của mình: dạy kiến thức và giáo dục đạo đức cho học sinh. Đạo đức của một bộ phận không nhỏ thầy giáo "xuống cấp" là tấm gương "mò" phản cảm với học trò. Đã đến lúc trường học phải xem lại phương pháp dạy đạo đức, nhân cách của thầy giáo. Ai không đủ tư cách, thiếu tinh thần trách nhiệm, kiên quyết chuyển đi làm việc khác, để xảy ra bạo lực học đường, lỗi ấy thuộc về nhà trường, các thầy giáo.

- Ảnh hưởng của phương tiện truyền thông đến hành vi bạo lực:

+Xem phim ảnh bạo lực

Ảnh hưởng tiêu cực của phim ảnh bạo lực trong thời đại thông tin bùng nổ hiện nay, diễn ra từng ngày từng giờ với chúng ta, là điều không thể phủ định. Mỗi khi chúng ta xem một thông tin bạo lực trên TV, đài phát thanh, báo mạng hay trên báo giấy, tâm lý chúng ta thường trỗi dậy một trong hai khuynh hướng thông thường, hoặc là đồng tình, bênh vực hoặc là kháng cự, chống đối với các nhân vật, hay các tình huống trong nội dung mà ta quan sát.

Khi xem một bộ phim chiến tranh ta có khuynh hướng thiên về phía chánh nghĩa, tình thương, mối quan tâm, sự đồng cảm dễ dàng được thiết lập với những nhân vật mình bắt gặp. Đồng thời lúc ấy ta cũng trỗi dậy một cảm xúc khác, đó là kháng cự, hận thù, căm ghét đối với phía được cho là phi chánh nghĩa, vốn đó là một bộ phim dựng lại từ biến cố lịch sử, thậm chí có khi tình huống đó lại là hư cấu, phản ứng của chúng ta vẫn dính kèm theo những thái độ, thuận bên này và nghịch bên kia.

Ảnh hưởng của phim ảnh tác động vào kho tàng tâm thức chúng ta từng ngày từng giờ. Nếu cha mẹ không theo dõi kỹ lưỡng các biểu hiện của con em thay đổi về hành vi, hoặc để chúng quá tự do trong việc giải trí, phim ảnh đến các rạp xê nê mà không biết các nội dung mà các em xem là cái gì, thì con em chúng ta sẽ tích nạp hướng tăng dần các hạt giống hành vi bạo lực. Khi vào lớp học chỉ cần một bất mãn nho nhỏ, bắt gặp một khiêu khích của bạn nào đó, hoặc một câu nói tức khí thôi các em sẽ thể hiện như là một bản sao 50%, 70% thậm chí 100% từ những hình ảnh mà các em đã được thấm nạp qua phim ảnh, sách báo, qua các phương tiện truyền thông.

Tiêu thụ phim ảnh bạo động theo kinh Phật thuộc dạng bạo lực **thức thực**. Nghĩa là chúng ta tiêu thụ bằng tâm thức, khi ta xem một bộ phim là mình đang tiêu thụ bộ phim đó vào trong cơ thể, và nó diễn ra cơ chế hai chiều, ta nghĩ rằng mình đang tiêu thụ bộ phim, đồng thời bộ phim cũng đang tiêu thụ tâm lý chúng ta. Do vậy dòng cảm xúc của con người trỗi dậy rất rõ ràng, vui buồn, hưng phấn, hay chán nản,

tùy theo nội dung một phim tác động đến chúng ta. Những thực phẩm đó đã được chúng ta tình nguyện đưa vào bằng cách trả tiền, thông qua các dịch vụ và phương tiện tiêu thụ. Thiếu sự dẫn dắt, chọn lựa trong việc tiêu thụ thức thực, chúng ta sẽ trở thành nạn nhân của quyết định đó. Đến lúc nào đó chúng sẽ là chủ nhân tiêu thụ lại chúng ta, và chúng ta phản ứng hành động bạo lực đó một cách tự nhiên mà không kiểm soát được.

Có người bình thường bản tính rất điềm tĩnh, vui vẻ, dịu ngọt do tính cách xuề xòa, nhưng khi tiêu thụ các loại phim ảnh bạo lực, các hình thức võ đài, các loại võ thuật khác nhau nhiều, thì hành vi bạo lực có sẵn sẽ được tăng trưởng ngày càng lớn lên. Đến một ngày nào đó ta cũng có các hành vi bạo lực như thế. Đây cũng là điều phần lớn các bậc phụ huynh và nhà trường không quan tâm.

+ *Video game bạo lực:*

Cùng với sự phát triển của kinh tế và xã hội, thế hệ trẻ đang bị đầu độc bởi ma lực của những trò chơi chém giết trong game, đồng thời cũng bị "nhiễm khuẩn" từ chính những cảnh bạo hành trong gia đình và ngoài xã hội. Chính người lớn đã góp phần không nhỏ làm tăng thêm tính hung hãn, côn đồ ở trẻ".

Một số nghiên cứu cho thấy, "hình mẫu" của các em học sinh hầu hết là trong các trò chơi game, trong khi đó có tới 77% trò chơi là đánh nhau, giết người... Nỗi lo về nạn "game đen" khiến Bộ trưởng VH-TT&DL "vất vả" với các câu hỏi của đại biểu QH.

Ngay câu đầu tiên chất vấn, đại biểu Nguyễn Phú Đông (Bắc Ninh) đã đề cập trực diện đến vấn đề mà xã hội và nhiều đại biểu quan tâm, đó là sự xuống cấp đạo đức trong một bộ phận xã hội, được thể hiện qua những vụ học sinh đánh nhau, những vụ giết người dã man xảy ra gần đây.

Cô Lê Hoàng Tú Uyên, giáo viên Trường THPT Nguyễn An Ninh, dẫn lời cảnh báo của TS tâm lý Huỳnh Văn Sơn: "Lứa tuổi học sinh, việc các em khám phá và hành động một cách tự do để khẳng định mình trong mắt người lớn và bạn bè đã trở thành một nhu cầu. Đến với trò chơi điện tử, các em sẽ được làm theo những gì mình thích để thỏa mãn sự tò mò mang tính tâm lý. Tuy nhiên, chưa đến tuổi trưởng thành nên các em chưa có đủ kỹ năng để làm chủ thời gian và cảm xúc bản thân. Vì vậy, có rất nhiều trường hợp chìm đắm trong một thế giới xa lạ dẫn đến rối loạn tâm lý và là hậu quả khôn lường nếu các game thủ mang chính những "kỹ năng" của mình từ trò chơi điện tử áp dụng vào cuộc sống ngoài đời thực". Cô Uyên dẫn chứng năm ngoái ở Hải Dương, một sinh lớp 12 giết cha, chặt làm ba khúc, phi tang xuống sông để lấy tiền

chơi game. Các nhà tâm lý học phân tích nhận thức khi học sinh này thực hiện hành vi là trong trạng thái tâm lý không phân biệt được đâu là thế giới ảo, đời thực và giết cha tàn nhẫn.

Một nguyên nhân khác dẫn đến việc tiêu thụ thức thực theo Phật giáo là nghiện các trò chơi điện tử mang tính bạo lực. Ngày nay có khuynh hướng mua vui các trò chơi điện tử tại nhà hoặc trực tiếp từ Internet. Việc tiêu thụ các trò chơi bạo lực này đã trở nên nguy hại cho hạnh phúc hiện tại và tương lai sự nghiệp của các em và gia đình. Khi một em mãi mê từ thái độ tâm lý muốn tìm hiểu cái gì mình chưa biết, một lý giải như là một phương tiện giúp cho mình thông minh hơn, nhanh nhẹn hơn trong việc ứng xử, các em dần dà trở thành một con nghiện.

Nhiều bậc cha mẹ suy nghĩ rất đơn giản, thương con là có trách nhiệm nuôi con, đồng nghĩa là chu cấp cho con về vật chất, sự sống, học phí, tiền bạc chi tiêu như thế là đủ, mà không quan tâm về nhân cách, diễn biến tâm lý, hành động của các em. Cho tiền các em quá nhiều, mua laptop mà không sử dụng nhu cầu cho việc học tập, điều đó lại trở thành mối đe dọa, mà các em đã dần dà được các phương tiện trợ giúp, tiêu thụ bạo lực qua các trò chơi bạo lực online ở nhà.

Từ lớp 10 trở lên, nhu cầu nghiên cứu bắt đầu được đặt ra. Trẻ em có thói quen bất chước, cha mẹ mua laptop, phim ảnh cho các em sử dụng mà không giám sát, cho nên phần lớn các em đã trở thành nghiện game online mức độ báo động. Ở VN hiện nay có khoảng 30 triệu người sử dụng Internet, giới trẻ chiếm trên 70% trong số đó và mức độ nghiện báo động của giới trẻ nghiện game online không phải là nhỏ. Điều này đã làm cho rất nhiều gia đình mất hạnh phúc. Cách ứng xử trước nỗi khổ, niềm đau đó đã làm cho nhiều cha mẹ bất hòa, ảnh hưởng trực tiếp đến thảm cảnh gia đình.

Hiện nay Ấn độ và Trung Quốc là hai quốc gia đi đầu trong việc thành lập các trung tâm cai nghiện game online. Các em thường được cha mẹ gởi đến, thời gian học từ 1 tháng đến 6 tháng tùy theo mức độ nghiện.

Theo nhận định chung, em nào có thói quen sử dụng các trò chơi bạo lực từ 3 tiếng đồng hồ/một ngày thì được coi là nghiện, em đó cần được đưa đến trung tâm để điều trị. Có em sử dụng từ 6 tiếng đến 12 tiếng/một ngày, thì mức độ thay đổi về tâm sinh lý diễn ra khá nguy hại, phần lớn các em có biểu hiện như: béo phì, trầm cảm, dấu hiệu tâm thần nặng nhẹ khác nhau. Nếu cha mẹ không để ý và không hề quan tâm đến thì có thể trong tương lai cha mẹ đó sẽ mất đi đứa con của mình, vì các em đó không

còn bình thường nữa. Cho nên sự nỗ lực giám sát các em từ phía cha mẹ là cách giúp cho các em vượt qua những khó khăn.

-Thay đổi định hướng giá trị

“Các giá trị xã hội đang thay đổi. Thế hệ trẻ chưa được giáo dục một cách bài bản đồng bộ nên một bộ phận không nhỏ bị khủng hoảng, tiếp thu những giá trị ảo không đúng với chuẩn mực của xã hội”.

+Ảnh hưởng của việc xao lãng các giá trị đạo đức chuẩn mực trong giáo dục:

Dân gian có câu “dạy chữ để dạy người”, mục đích của giáo dục là tạo ra những con người có nhân cách, có đạo đức, biết suy nghĩ độc lập, có tư duy sáng tạo, dám nhận lấy trách nhiệm và có khả năng vận dụng kiến thức kỹ năng và phục vụ cuộc sống xã hội. Như vậy, có thể nói mục tiêu chính của giáo dục là đào tạo con người với các thuộc tính : nhân bản và đạo đức, hiện đại, khoa học và dân tộc. Tuy nhiên trong bản dự thảo “mục tiêu chiến lược 2009-2020 chỉ ba thuộc tính : hiện đại, khoa học và dân tộc được đề cập đến.

Tất cả những ai quan tâm đến giáo dục hiện nay đều không khỏi băn khoăn lo lắng : giáo dục của chúng ta đang đổ trọng tâm vào đâu ? và sẽ đi về đâu ? các trường học vẫn còn chạy theo thành tích. Hằng năm cứ vào đầu năm học cuộc chạy đua vào các trường có tiếng ngay từ mẫu giáo và lớp 1, là những lớp đầu tiên của hành trình đi học đầu tiên của hành trình đi học của trẻ, chúng ta đều thấy thấp thoáng bóng dáng của các cuộc mua bán ngã giá hoặc “đóng góp đáng kể” của các bậc phụ huynh với nhà trường để con mình có thể được chấp nhận vào học ở trường.

Bắt đầu chặng đường đi học đã thế. Còn những năm tiếp theo thì sao ? và chương trình học thì sao ? học sinh đi học với chiếc cặp nặng trĩu, vào lớp 1 đã biết đọc biết viết. Lên các lớp trên, bài vở nhiều, giáo viên hối hả dạy cho kịp tiết vì nội dung bài học quá nhiều, không khéo lại cháy giáo án và mất điểm thi đua. học sinh có em giỏi có em kém, em nào học theo không kịp thì đi học thêm, hoặc đành chịu, lớp có nhiều học sinh kém cũng ảnh hưởng đến thi đua. Áp lực từ trường học và từ cuộc sống, ngoài việc dạy các kiến thức quy định, giáo viên có còn bao nhiêu thời gian để hướng dẫn học sinh để các em phát triển nhân cách và đạo đức, để uốn nắn học sinh trong các cư xử và trách nhiệm bản thân.

- Hệ thống giá trị của kẻ thống trị khuyến khích bạo lực:

Một minh chứng cho việc ảnh hưởng của hệ thống giá trị của kẻ thống trị đang được phổ biến đó là các trò chơi bạo lực. Trong các game online, có rất nhiều game

bạo lực với những cảnh kẻ mạnh tấn công kẻ yếu, các game thủ hăng hái đạt được mức điểm cao hơn bằng các hành vi chém giết hoặc đả thương đối thủ trong trò chơi và như thế game thủ được nâng cấp.

Một số các bộ phim truyền hình hoặc phim hành động cũng vậy, phim càng có các pha hành động liều lĩnh, thì được quảng cáo nhiều pha ác liệt càng thu hút người xem, đặc biệt là kích thích sự tò mò của người trẻ.

Hệ thống giá trị bạo lực đó đã mang lại lợi nhuận cho kinh doanh, vì thế các nhà sản xuất game hay phim hành động đâu có bỏ được nó. Khi thu lời từ các game hoặc phim bạo lực đó, họ đã khuyến khích mở rộng thêm văn hoá bạo lực vào cộng đồng.

Và giá trị thống trị đi vào học đường, học sinh tìm cách chứng tỏ mình, thể hiện vai trò “đàn anh, đàn chị”, cho nên đánh đấm mặt kẻ yếu thế hơn, ngay cả đối với nữ sinh “nhiều bạn nữ thời nay cũng “ác chiến” lắm, không chịu thua kém các bạn nam, học sinh nữ thời nay khác xa với thời các mẹ, các chị mình ngày trước”

- Tiêu thụ rượu bia và chất gây nghiện

Việc tiêu thụ các loại độc tố có chất gây say như rượu bia, ma túy tổng hợp, có khả năng dẫn đến các hành vi bạo lực học đường ở giới trẻ. Phật giáo nhận thấy rất rõ tính tiềm tàng rất nguy hiểm của các loại độc tố này đối với nhân cách của con người và hòa bình thế giới, ít nhất nó là nguyên nhân kéo theo một cách gián tiếp. Một người không thể làm chủ hành vi của mình được, ngay sau khi đưa các loại chất gây say vào trong cơ thể như là một sự mua vui. Phần lớn người tiêu thụ chất gây say sẽ không thể kiểm soát hành vi và lời nói, nên dễ gây hấn, đánh đập, giết người v.v...

Tôi (ĐĐ Thích Nhật từ) có nhiều cơ hội chia sẻ với các phạm nhân hình sự bị phạt tù từ 20 năm tù đến chung thân. Sau khi chia sẻ tôi có cơ hội giao lưu tiếp xúc với họ. Có những người nông dân chất phát hiền lành, suốt đời gương mẫu, nhưng do uống rượu nhân ngày lễ giỗ cha mẹ hoặc đám cưới của người thân bị người khác khích bác, chịu không nổi, phản ứng tự vệ trong cuộc đánh nhau, cầm dao đâm, cuối cùng người chết kẻ đi tù.

Rõ ràng việc uống rượu làm cho con người mất đi nhân cách là chuyện chúng ta không thể phủ nhận. Phần lớn xã hội không quan tâm đến các nguyên nhân gián tiếp nhưng vô cùng nguy hiểm này. Mặt khác các nhà sản xuất rượu bia, các loại độc tố gây say thường đóng thuế cho chính phủ của họ rất cao, cho nên các quốc gia không

thấy đó là mối đe dọa nhân cách và gián tiếp tạo ra các nguyên nhân bạo lực học đường ở mức độ trực tiếp hoặc gián tiếp trong nhiều lĩnh vực khác nhau.

Tại Ấn độ, một đất nước có nền tâm linh tôn giáo phong phú nhất trên hành tinh hiện nay, và có nhiều tôn giáo nhất, nạn thất nghiệp cũng nhất nhì toàn cầu, mù chữ và nghèo trên 70%, nếu không có những phương pháp ngăn chặn thì có lẽ xã hội đó là nơi có những khổ đau nhiều nhất trong giới trẻ. Rất may chính quyền Ấn độ có những phương pháp ngăn chặn bạo lực gia đình, bạo lực học đường, bằng cách cấm không cho buôn bán rượu bia, thuốc lá ở nơi công cộng vào giờ hành chính. Rượu bia chỉ được bán từ lúc 6 giờ đến 8 giờ, vào mùa đông thì sớm hơn từ 5 giờ đến 7 giờ. Khi mua thì người tiêu thụ mang về nhà uống, không được uống tại quán. Chỉ có một số quán Bar với điều kiện đặc biệt có cư dân ngoại quốc sinh sống mới được cấp giấy phép bán rượu và uống tại quán. Nền văn hóa Ấn độ có ảnh hưởng rất lớn đến đời sống của người dân. Người ta mặc định với nhau, người nào tiêu thụ rượu bia là thuộc về giai cấp thấp, tự làm giảm nhân cách và không được đánh giá cao về nhận thức. Giới trí thức và giới thượng lưu nếu vướng vào nghiệp tiêu thụ rượu bia này thì phải lén lút ở nhà chứ không dám tiêu thụ nơi công cộng. Tại các trường đại học, trung học và tiểu học ở Ấn độ hiếm khi thấy cảnh hướng thầy giáo hoặc học sinh hút thuốc trong trường hoặc ngoài đường phố. Chính nhờ nền văn hóa khắt khe đó, người ta đã ngăn cản được những tệ nạn xã hội do các loại độc tố gây say tạo ra, nhờ đó, giới trẻ ít có các hành vi bạo lực học đường hơn các quốc gia khác.

Ở VN chưa có những quy định khắt khe ngăn cấm rượu bia. Các quán rượu bia ở VN được xem là nhiều nhất nhì thế giới tính theo tỷ lệ dân số và mật độ dân cư. Điều đó đe dọa hạnh phúc của con người chứ không chỉ riêng là thảm trạng bạo lực học đường. Nếu cha mẹ không quan tâm đến việc tiêu thụ của con em, dễ dãi cho chúng hút thuốc, uống rượu bia, sử dụng các chất ma túy tổng hợp, thì việc thể hiện cái “tôi” do sự phẫn nộ gây ra, có thể dẫn đến những hành động đánh lộn, thanh toán, giết người, có thể xảy ra với bất cứ ai, ở đâu và bất cứ lúc nào.

Theo đạo Phật việc uống rượu vi phạm vào điều đạo đức thứ 5, mặc dầu nó không bị luật pháp nào cấm. Biến đổi nhân cách và tệ nạn xã hội được xem là tiềm tàng từ rượu gây ra là rất lớn. Khi bị say xỉn, con người thay đổi nhân cách, cảm xúc và dễ gây sự với người khác. Đức Phật khuyên các tín đồ của Ngài từ bỏ bằng sự tự nguyện các phương tiện uống rượu. Về phương diện đạo đức học, đức Phật còn liệt việc sản xuất rượu bia và các chất gây say khác và những loại ma túy tổng hợp vào

nghe “tà”. Là phật tử thì không được sản xuất, buôn bán, tiêu thụ và không khuyến khích ai vướng vào nghiệp này.

Tiêu thụ rượu và ma túy là một trong sáu loại nghề nghiệp mà người Phật tử phải tránh. Năm nghề còn lại là:

1. Sản xuất mua bán vũ khí, dẫn đến giết người hàng loạt.
2. Sản xuất các loại độc dược, dẫn đến các hậu quả tiêu cực đối với sự sống.
3. Đường dây buôn bán nô lệ, chà đạp nhân phẩm con người.
4. Nghề buôn hương bán phấn làm cho con người chỉ biết hưởng thụ, mất trách nhiệm với gia đình.
5. Nghề đồ tể, giết các loại gia súc khác nhau.

Đạo Phật có những qui định về đời sống đạo đức khác rất nhiều với các tôn giáo. Việc uống rượu và sản xuất rượu, sử dụng các chất gây say, tàng trữ mua bán các thứ đó được xem là vi phạm đạo đức của Phật giáo.

-Đặc điểm tâm lý lứa tuổi

Nguyên nhân xuất phát từ chính bản thân các em. Bản thân các em là tuổi còn nhiều manh động và nóng nảy. Các em rất dễ bắt bẻ với những xích mích, với những lời khích bác của bạn bè. Chỉ cần bị “đụng” là các em lập tức “chạm” lại liền. Cho nên bạo lực vẫn liên tục xảy ra.

Theo các giáo viên có nhiều kinh nghiệm quản lý học sinh, lứa tuổi dễ “nổi loạn” nhất thường tập trung ở học sinh khối 10, do lứa tuổi mà tâm sinh lý của các em phát triển chưa thật ổn định. Theo đó, nguyên nhân sâu xa nhất vẫn là các em đang ở giai đoạn chuyển giao từ trẻ con sang độ tuổi vị thành niên, thích làm nổi, thích chứng tỏ trước đám đông để được nhiều người chú ý. Vì thế, tư tưởng bốc đồng, sốc nổi là điều khó tránh khỏi ở lứa tuổi này

Chúng tôi đã từng gặp những đối tượng là thanh thiếu niên có cha mẹ là cán bộ nhà nước, là những trí thức nhưng con cái vẫn có hành vi ập cấp, nổi dỗi, đánh nhau,... là bởi chúng học những hành vi đó từ bạn đồng lứa với những thói xấu. Đặc biệt đối với những đối tượng là thanh thiếu niên thì hành bất trước thói xấu lại là chủ đạo, bởi thanh thiếu niên có nhu cầu khẳng định mình, muốn trở thành người lớn nhưng cha mẹ lại không chấp nhận điều đó. Chính vì thế các em thường cố gắng chứng tỏ bằng các hành động " gây ấn tượng" và người lớn để khẳng định như hút thuốc, đua xe, chửi tục, đánh nhau. Các em coi như vậy mới là thể hiện bản lĩnh, thể hiện đẳng cấp. Hiện nay có nhiều bộ phận thanh thiếu niên lại coi đó là một và sẵn sàng chém bạn, sẵn

sàng đua nóng mới là sành điệu và được các bạn khác tôn sùng. Đó chính là đặc điểm tâm lý của lứa tuổi, nhưng hiện nay nhận diện vấn đề trên còn mạnh mẽ hơn bởi sự phát triển cơ thể sớm và trẻ thường bị tiêm nhiễm bởi nhiều thói xấu cũng như trẻ ít được sự quan tâm, chia sẻ từ cha mẹ, người thân.

Tài liệu tham khảo

- 1.Lê Mỹ Dung (2014). *Nghiên cứu những biểu hiện xúc cảm tiêu cực trong hoạt động học tập của học sinh tiểu học*. Luận án Tiến sĩ Tâm lý học.
- 2.Vũ Dũng (2008). *Từ điển tâm lý học*. NXB Khoa học xã hội, Hà Nội.
- 3.Nguyễn Văn Đồng (2012), *Tâm lý học phát triển*, NXB Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- 4.Trần Thị Minh Đức (2010). *Hành vi gây hấn phân tích từ góc độ tâm lý học xã hội*. NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.
- 5.Trần Thị Minh Đức (2008). *Các thực nghiệm trong tâm lý học xã hội*. NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.
- 6.Trần Thị Minh Đức (chủ biên, 2013). *Game bạo lực với thanh thiếu niên phân tích từ góc độ tâm lý xã hội*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.
- 7.Trương Thị Khánh Hà (2013). *Giáo trình Tâm lý học phát triển*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.
- 8.Phạm Mạnh Hà (2002). Khái niệm Hưng tính. *Tạp chí Tâm lý học*, 11, 14 - 19.
- 9.Nguyễn Minh Hòa (2010), *Mạng xã hội ảo - đặc điểm và khuynh hướng*, Viện nghiên cứu phát triển TP.HCM.
- 10.Vũ Gia Hiền (2005), *Tâm lý học và chuẩn hành vi*, Nxb Lao động.
- 11.Nguyễn Thị Hậu (Chủ biên) (2013), *Mạng xã hội với giới trẻ thành phố Hồ Chí Minh*, Viện nghiên cứu phát triển TP. Hồ Chí Minh, Nxb Văn hóa - Văn Nghệ.
- 12.Trần Hữu Luyện, Trần Thị Minh Đức, Bùi Thị Hồng Thái (2015), *Mạng xã hội với sinh viên*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

=====

MÔ ĐUN 6: TƯ VẤN HỌC TẬP VÀ HƯỚNG NGHIỆP

1. MỤC TIÊU

+Hiểu được tầm quan trọng của tư vấn học tập (với học sinh ở cả 3 cấp học) và tư vấn hướng nghiệp dựa trên sở thích và năng lực của học sinh (với học sinh cấp THCS và THPT); nắm được cách thức nhận diện năng lực học tập của học sinh và phát hiện học sinh có khó khăn về học; biết cách tư vấn và hỗ trợ học sinh phát huy tối đa khả năng học tập, đáp ứng mục tiêu học tập; theo dõi thành tích học tập của học sinh nhằm giúp học sinh điều chỉnh kịp thời hoặc đưa ra một lựa chọn đúng trong quá trình học tập (với học sinh ở cả 3 cấp học); nắm được cách thức giúp học sinh khám phá sở thích, năng lực của bản thân để lựa chọn nghề nghiệp (với học sinh cấp THCS và THPT);

+Vận dụng được kiến thức và kinh nghiệm thực tiễn để tư vấn, trợ giúp, can thiệp cho học sinh, giúp học sinh phát huy tối đa khả năng học tập hoặc điều chỉnh phương pháp học tập phù hợp (với học sinh ở cả 3 cấp học); vận dụng được các bài tập, trắc nghiệm để giúp học sinh định hướng nghề nghiệp dựa trên năng lực và sở thích của bản thân và đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động (với học sinh cấp THCS và THPT).

+Tích cực trong việc hỗ trợ học sinh tìm hiểu sở thích và năng lực của bản thân để lựa chọn nội dung, phương pháp học tập hiệu quả và định hướng được nghề nghiệp trong tương lai một cách phù hợp; có thái độ ủng hộ các phong cách học tập và các lựa chọn nghề nghiệp của học sinh.

2. NỘI DUNG, HÌNH THỨC TỔ CHỨC, PHÂN BỐ THỜI GIAN CHI TIẾT

Nội dung	Hình thức tổ chức (số tiết)			Tổng (số tiết)	Ghi chú
	Lên lớp		Thực hành và tự học		
	Lý thuyết	Thảo luận			
1. Tư vấn học tập (với học sinh ở 3 cấp học)					
Tìm hiểu phong cách học tập và năng lực học tập của học sinh, phát hiện những học sinh khó khăn về học tập	2	1	2	5	
Tư vấn về chương trình, phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động học tập	1	2	1	4	

Can thiệp, hỗ trợ, điều chỉnh phương pháp, kế hoạch học tập cho học sinh khó khăn về học tập	2	2	2	6	
2. Tư vấn hướng nghiệp (với học sinh cấp THCS và THPT)					
Tìm hiểu sở thích nghề nghiệp và năng lực nghề nghiệp của học sinh	1	2		3	
Tư vấn lựa chọn hướng đi phù hợp với học sinh (về năng lực, sở thích, điều kiện bản thân và nhu cầu xã hội)	2	3	1	6	
Tư vấn lập kế hoạch nghề nghiệp và sẵn sàng chuẩn bị cho nghề nghiệp tương lai (Mô tả nghề; năng lực cần thiết cho lĩnh vực nghề nghiệp đó; yêu cầu về trình độ đào tạo tối thiểu; con đường học tập; nơi làm việc; triển vọng nghề nghiệp)	2	3	1	6	
Tổng cộng	10	13	7	30	

3.NỘI DUNG CHI TIẾT

1.1. Tư vấn học tập

1.1.1. Các phong cách học tập

Mỗi người thường có một kiểu học (learning style) quen thuộc riêng. Hiểu biết về kiểu học của bản thân sẽ giúp người học thực hiện quá trình học tập hiệu quả hơn. Hiểu về các kiểu học của người học sẽ giúp người dạy có những biện pháp tổ chức, điều khiển, điều chỉnh người học phù hợp, từ đó làm tăng hiệu quả dạy học.

a. Người học kiểu hành động (active) và người học kiểu phản ánh (reflective)

Căn cứ vào cách thức thu và xử lý thông tin trong quá trình học, người ta chia ra kiểu học hành động và kiểu học phản ánh. Người học kiểu hành động hướng tới việc lưu giữ (nhớ) và hiểu thông tin tốt nhất qua việc tiến hành một hành động với thông tin; chẳng hạn như thảo luận hoặc áp dụng thông tin, giải thích về thông tin cho người khác. Người học kiểu phản ánh thường trước hết lặng lẽ suy ngẫm về thông tin thu được. “Hãy thử và xem nó diễn ra như thế nào” là khẩu hiệu của người học kiểu hành động; còn “Hãy nghĩ về nó trước” là cách thức của người học kiểu phản ánh.

Những người học kiểu hành động thường thích làm việc nhóm hơn trong khi những người học kiểu phản ánh thường thích làm việc độc lập. Ngồi nghe thuyết

giảng, ghi chép mà không làm gì khác là một khó khăn lớn đối với cả hai kiểu người học này, nhưng thực sự đặc biệt khó đối với người học kiểu hành động.

Chú ý: tất cả mọi người học thường sử dụng cả hai kiểu học này: khi thì học kiểu hành động, khi khác lại học kiểu phản ánh tuy nhiên ở các mức độ khác nhau. Người học lý tưởng nhất là người có sự cân bằng giữa hai kiểu học này. Nếu người học luôn hành động trước khi suy nghĩ, họ có thể lao vào công việc một cách hấp tấp và gặp rắc rối, trong khi nếu người học dành quá nhiều thời gian suy nghĩ họ có thể không bao giờ hoàn thành việc gì.

Người học kiểu hành động sẽ nhớ (lưu giữ) thông tin tốt hơn nếu họ tìm nhiều cách và có nhiều cơ hội để làm gì đó với thông tin thu được. Nếu một người học kiểu hành động tham gia một lớp học mà ở đó giáo viên chỉ dành một ít hoặc không một chút thời gian nào để tổ chức thảo luận hoặc các hoạt động giải quyết vấn đề, họ sẽ mệt mỏi, chán. Khi đó họ cần cố gắng tự đền bù cho những thiếu sót này khi tự học. Chẳng hạn như tổ chức học nhóm, trong đó các thành viên lần lượt giải thích và giảng giải, chia sẻ lẫn nhau về những kiến thức, chủ đề khác nhau. Hoặc có thể thảo luận với những người khác để đoán xem họ sẽ bị hỏi gì trong bài kiểm tra sắp tới và tìm ra cách trả lời.

Nếu một người học kiểu phản ánh tham gia một lớp học ở đó giáo viên chỉ dành một ít hoặc không một chút thời gian cho suy nghĩ về thông tin mới, thì họ cũng cảm thấy đơn điệu, tẻ nhạt. Khi tự học, họ có thể chủ động cố gắng đền bù cho thiếu sót này. Những người này không nên đơn giản chỉ đọc và nhớ tài liệu học tập, cần thường xuyên dừng lại và xem xét lại, ôn lại (review) những gì vừa đọc và nghĩ về những câu hỏi và những ứng dụng có thể có. Họ có thể thấy sẽ hữu ích khi viết tóm tắt lại những gì vừa đọc hoặc tóm tắt lại bài ghi trên lớp bằng ngôn từ của chính mình. Làm như thế có thể mất nhiều thời gian, song sẽ giúp người học kiểu phản ánh nhớ tài liệu học tập một cách hiệu quả hơn.

b. Người học kiểu tri giác (sensing) và người học kiểu trực giác (intuitive)

Căn cứ vào năng lực sử dụng các giác quan và hai bán cầu đại não trong quá trình học, người ta chia ra loại người học kiểu tri giác và loại người học kiểu trực giác. Người học kiểu tri giác thường thích học thông qua quan sát các sự kiện cụ thể. Người học kiểu trực giác thường thích khám phá các khả năng xảy ra các sự kiện và các mối quan hệ giữa các sự kiện.

Người học kiểu tri giác thích giải quyết các vấn đề bằng các phương pháp đã được thiết lập, quen thuộc và ổn định; họ không thích những gì phức tạp và bất ngờ. Người học theo kiểu trực giác thích đổi mới và không thích sự lặp lại, họ luôn tìm kiếm những phương pháp, cách thức giải quyết vấn đề mới. Người học kiểu tri giác thường tỏ ra bức bối hơn người học kiểu trực giác khi bị kiểm tra về những tài liệu không được trình bày một cách rõ ràng trên lớp.

Người học kiểu tri giác thường phù hợp với những chi tiết và rất giỏi nhớ các sự kiện và những việc tự mình làm ở phòng thí nghiệm, trên thực địa; người học kiểu trực giác có thể giỏi hơn về việc hiểu các khái niệm mới và thường cảm thấy thoải mái với những vấn đề trừu tượng và các công thức toán học.

Người học kiểu tri giác thường thực tế và cẩn thận hơn người học kiểu trực giác; còn người học kiểu trực giác thường làm việc nhanh hơn và sáng tạo hơn người học kiểu tri giác. Người học kiểu tri giác không thích những môn học không có mối liên hệ rõ ràng với thế giới thực; người học kiểu trực giác trái lại, không thích những môn học đòi hỏi nhớ nhiều và áp dụng hàng loạt những công thức tính đơn giản.

Mọi người học đều sử dụng cả hai kiểu học này với các mức độ khác nhau, khi thì học theo kiểu tri giác, khi lại học theo kiểu trực giác. Để trở thành người học và người giải quyết vấn đề hiệu quả, người học cần thực hiện phối hợp cả hai kiểu học. Nếu một người học quá nghiêng về kiểu học trực giác, họ có thể bỏ qua những chi tiết quan trọng hoặc mắc lỗi do thiếu cẩn thận trong khi tính toán hoặc làm việc bằng tay (cơ bắp); nếu một người học quá nghiêng về kiểu học tri giác họ có thể quá tin vào việc ghi nhớ hoặc các phương pháp quen thuộc mà không tập trung vào việc hiểu tri thức và tìm kiếm cách nghĩ, cách làm mới.

Người học kiểu tri giác ghi nhớ và hiểu thông tin tốt nhất nếu họ có thể thấy các thông tin đó liên hệ như thế nào với thế giới thực. Nếu người học kiểu tri giác tham gia một lớp học nơi đa số các tài liệu học tập là trừu tượng và mang tính lý thuyết họ có thể sẽ gặp khó khăn. Người giáo viên có thể giúp đỡ họ bằng cách nêu những thí dụ cụ thể của các khái niệm và các quá trình, và tổ chức cho người học tìm hiểu các khái niệm được áp dụng vào thực tế như thế nào. Nếu giáo viên không đưa ra đủ các thí dụ cụ thể, người học cần cố gắng tìm trong giáo trình hoặc các tài liệu tham khảo hoặc sử dụng phương pháp động não khi trao đổi với bạn bè.

Nếu một người học kiểu trực giác tham gia lớp học ở đó chủ yếu việc học thực hiện bằng ghi nhớ và điền thông tin một cách máy móc vào các công thức, họ có thể

gặp rắc rối vì quá buồn tẻ. Giáo viên cần tăng cường cho người học lý giải các lý thuyết về sự liên hệ giữa các sự kiện, hoặc yêu cầu người học cố gắng tự tìm ra các mối liên quan. Người học kiểu trực giác còn có thể mắc một số lỗi do thiếu cẩn thận khi làm bài kiểm tra vì họ là người thiếu kiên nhẫn với các chi tiết và không thích sự lặp lại (đặc biệt khi bài kiểm tra trùng với các bài tập đã hoàn thành).

c. Người học kiểu trực quan (visual) và người học kiểu ngôn ngữ (verbal)

Căn cứ vào năng lực hoạt động của bán cầu não phải và bán cầu não trái, và khả năng trừu tượng hoá trong quá trình tư duy người ta chia ra loại người học kiểu trực quan và loại người học kiểu ngôn ngữ. Người học kiểu trực quan ghi nhớ tốt nhất những gì họ có thể nhìn thấy, thí dụ như hình ảnh, sơ đồ, biểu đồ, phim, và những mô hình mô phỏng... Người học kiểu ngôn ngữ lại ghi nhớ tốt những gì diễn đạt bằng từ ngữ dưới hình thức văn bản viết hoặc lời nói. Với đa số người học, hiệu quả học tập sẽ tăng lên khi thông tin được trình bày dưới cả hai dạng hình ảnh và ngôn ngữ. Những người học tốt có khả năng chế biến thông tin được trình bày bằng cả hai cách trực quan và ngôn ngữ.

Trong đa số các lớp học ở cấp trung học phổ thông và bậc đại học, rất ít thông tin dạng hình ảnh được trình bày, người học chủ yếu nghe giáo viên giảng, đọc tài liệu viết trên bảng và trong giáo trình và các trang trình chiếu. Trong thực tế, hiện nay đa số người học thiên về kiểu học trực quan, như vậy đa số người học hiện không tiếp thu được nhiều khi giáo viên trình bày bài giảng bằng ngôn ngữ, do đó giáo viên nên tăng cường sử dụng cách trình bày hình ảnh.

Một người học kiểu trực quan, để tự học hiệu quả cần cố gắng để tìm các sơ đồ, phác thảo, giản đồ, tranh ảnh, biểu đồ, hoặc bất kỳ một cách trình bày trực quan nào khác cho tài liệu học tập mà hiện nay chủ yếu trình bày bằng ngôn ngữ. Giáo viên cần tư vấn và giới thiệu các tài liệu tham khảo, và tìm kiếm xem hiện có những hình ảnh, băng video hoặc CD-ROM nào trình diễn tài liệu học tập, đồng thời hướng dẫn người học tự tìm kiếm các thông tin dạng này. Khi tự học, người học kiểu trực quan nên tự tạo ra các sơ đồ khái niệm bằng cách liệt kê các điểm chính, đặt chúng vào khung chữ nhật hoặc tròn, và vẽ những đường với các mũi tên giữa các khái niệm để chỉ các mối liên hệ. Việc đánh dấu bằng màu sắc khác nhau trong vở ghi bằng bút đánh dấu sao cho những gì liên quan đến cùng một chủ đề có cùng màu sắc cũng giúp cho người học kiểu trực quan dễ nhớ và nhớ tài liệu dạng ngôn ngữ tốt hơn. Người học có thể đọc tốt hơn nếu biết phối hợp hình ảnh và âm thanh vào trong nội dung của bài học. Do

vậy, nếu là người học kiểu trực quan, nên tìm một băng ghi hình hay ghi âm để làm phong phú hơn nội dung học. Nếu một người thích học bằng cách nghe thì hãy dùng đài cassetts, nếu người đó có sự quan sát tốt thì cần tìm những quyển sách có nhiều tranh ảnh, băng hình và các chương trình đồ họa ứng dụng.

Người học kiểu ngôn ngữ có lợi thế khi nghe giáo viên giảng bài. Để tăng cường hiệu quả tự học họ nên cố gắng viết tóm tắt hoặc lập dàn ý nội dung tài liệu học tập bằng ngôn từ của chính mình. Làm việc theo nhóm có thể cũng hiệu quả vì người học kiểu ngôn ngữ có thể hiểu được tài liệu bằng nghe bạn học giải thích và chắc chắn là sẽ học được nhiều hơn khi chính họ tự đưa ra lời giải thích.

d. Người học kiểu liên tiếp (sequential) và người học kiểu tổng thể (global)

Dựa trên quá trình tư duy trong hoạt động nhận thức người ta chia loại người học kiểu liên tiếp và loại người học kiểu tổng thể. Người học kiểu liên tiếp thường tiếp thu theo các bước liên tiếp, trong đó mỗi bước sau được tiếp diễn một cách lôgic từ bước trước đó. Người học kiểu tổng thể thường học theo từng bước nhảy lớn, thường tiếp thu tài liệu học tập theo cách ngẫu nhiên không cần tìm sự tiếp nối, và sau đó họ bỗng nhiên hiểu tất cả.

Người học kiểu liên tiếp thường tuân theo những con đường có những bậc thang sắp xếp logic khi tìm cách giải quyết vấn đề. Người học kiểu tổng thể có thể giải quyết những vấn đề hoàn chỉnh một cách nhanh chóng hoặc có thể sắp xếp mọi thứ với nhau theo những cách mới lạ một khi họ hiểu thấu và nắm được bức tranh lớn, tổng thể về vấn đề, nhưng họ khó có thể giải thích được họ đã làm việc đó như thế nào.

Nhiều người học khi đọc những mô tả này có thể tự kết luận mình là người học kiểu tổng thể, vì ai cũng đã từng trải nghiệm những bối rối, hoang mang sau đó tự nhiên bừng sáng và hiểu rõ vấn đề. Điều dễ nhận ra một người có phải là người học kiểu tổng thể hay không chính là điều gì xảy ra trước khi ý tưởng bật loé sáng. Người học kiểu liên tiếp có thể không hiểu hoàn toàn đầy đủ tài liệu nhưng họ có thể làm gì đó với chúng (thí dụ như giải bài tập về nhà hoặc đạt điểm tốt khi làm bài kiểm tra) vì những mẫu, những đoạn họ đã tiếp thu được nối với nhau một cách lôgic. Người học mạnh về kiểu học tổng thể sẽ thiếu khả năng suy nghĩ liên tiếp, mặt khác, họ có thể gặp hàng loạt khó khăn cho đến khi họ có được bức tranh tổng thể về đối tượng học tập; thậm chí cả sau khi họ có được bức tranh tổng thể, họ cũng có thể không rõ các chi tiết của đối tượng học tập. Ngược lại, người học kiểu liên tiếp có thể biết khá nhiều

về những bộ phận đặc biệt của đối tượng nhưng có thể gặp khó khăn khi liên hệ chúng với những bộ phận khác của chính đối tượng đó hoặc với những đối tượng khác.

Đa số các môn học ở bậc phổ thông và bậc đại học được giảng dạy theo cách liên tiếp. Dù vậy, nếu một người học kiểu liên tiếp tham gia lớp học ở đó giáo viên hay nhảy cóc từ chủ đề này sang chủ đề khác hoặc bỏ qua một số bước, họ có thể gặp khó khăn khi nghe giáo viên giảng và ghi nhớ. Khi đó cần yêu cầu giáo viên bổ sung các bước bị bỏ qua, hoặc tự mình điền thêm nó bằng cách tham khảo tài liệu khi tự học. Khi tự học, người học kiểu liên tiếp cần dành thời gian để tự lập dàn bài theo một trình tự lôgic, đồng thời cần cố gắng tăng cường kỹ năng suy nghĩ tổng thể bằng cách liên hệ chủ đề mới với những gì đã biết.

Nếu một người học kiểu tổng thể họ sẽ cần có bức tranh tổng thể về đối tượng trước khi có thể nắm rõ các chi tiết. Nếu giáo viên đi thẳng vào các chủ đề mà không quan tâm giải thích chúng liên hệ như thế nào với những gì người học đã biết, thì có thể gây ra những khó khăn cho người học kiểu tổng thể. Trong hệ thống giáo dục hiện nay, các môn học được dạy biệt lập, còn người học thì không biết chủ đề đại cương của các môn học đó; người học được hướng dẫn các chương chậm rãi và thông thả - mỗi tuần một lần mà không được biết trước cả quyển sách nói gì. Điều này hoàn toàn không có hiệu quả đối với người học kiểu tổng thể. Trước hết, người giáo viên nên giới thiệu bức tranh toàn cảnh đơn giản nhất giúp người học có khái niệm về cái họ cần đạt được, rồi đi sâu vào các chi tiết, người học sẽ biết chỗ và biết cách để ghép các thông tin đó lại, họ sẽ nhanh chóng hoàn thành mục tiêu học tập. Khi tự học, người học kiểu tổng thể cần thực hiện những bước để có được bức tranh tổng thể một cách nhanh chóng. Cụ thể là: Trước khi bắt đầu nghiên cứu phần đầu tiên của một chương trong sách, hãy đọc lướt toàn bộ chương để có được cái nhìn tổng quan. Làm như vậy ban đầu có thể mất thời gian nhưng có thể tiết kiệm thời gian cho để khỏi phải đọc đi đọc lại từng phần riêng sau đó. Thay vì dành một chút thời gian vào mỗi môn học mỗi tối, người học kiểu tổng thể có thể thấy sẽ hữu ích hơn khi nghĩ về các môn học trong những khối lớn. Cần cố gắng liên hệ môn học với những thứ đã biết, hoặc yêu cầu giáo viên giúp đỡ để tìm thấy mối liên hệ này. Khi gặp khó khăn không được mất lòng tin vào chính mình thì đến cuối cùng người học kiểu tổng thể sẽ hiểu tài liệu, và một khi đã hiểu về nó liên hệ như thế nào với những chủ đề và môn học khác người học này có thể áp dụng kiến thức theo những cách mới lạ, đặc biệt mà đa số những người học kiểu liên tiếp dường như không bao giờ mơ ước có được.

1.1.2. Các phương pháp học tập

-Đặt mục tiêu cụ thể và đưa ra giới hạn

Việc học sẽ dễ dàng hơn nếu bạn đặt ra các mục tiêu. Khi đã có mục tiêu, bạn hãy chia nó thành những mục tiêu nhỏ hơn để dễ thực thi. Tiếp theo đó là hãy đặt các giới hạn cho mỗi bước đi, làm được điều này có nghĩa là bạn đã nhìn thấy được sự thành công ngay từ bước đi đầu tiên.

Hãy tự hỏi mình:

- Cái mình muốn học cụ thể là cái gì?
- Tại sao mình lại muốn học nó?
- Bạn sẽ cần biết những điều gì?

Học sinh cần biết đặt ra mục tiêu và vạch kế hoạch cho tương lai của chính mình. Nếu bạn biết bạn sẽ đi đâu thì bạn sẽ tập trung vào con đường đó. Cần hình dung sẽ sử dụng như thế nào những kiến thức mới được đọc trong tài liệu. Cần có cách suy nghĩ tích cực nhờ đó khuyến khích học sinh xem qua mọi thứ trong sách và đưa ra câu trả lời chính xác mà họ sẽ dùng trong tài liệu.

Tất cả mọi sự biểu đạt tốt cần phải được học sinh tập trung chú ý và kết nối được những mục đích với những kiến thức hiện có. Bạn càng liên kết được nhiều thì càng học được nhiều. Người học học các môn học bằng cách định nghĩa xem họ muốn biết cái gì và sau đó đối chiếu với những gì mà họ đã biết.

-Học bằng cách thực hành

Chúng ta không thể nào nói hết sự cần thiết của việc sử dụng các giác quan. Giáo dục sẽ không hiệu quả cao nếu lý thuyết và thực hành bị tách rời. Do đó, hãy cố gắng học bằng các hành động.

Hãy thực hành nó!

Bạn học nói bằng cách nói.

Bạn học đi bằng cách đi.

Bạn học đánh gôn bằng cách chơi gôn.

Bạn học đánh máy bằng cách đánh máy.

Bạn học tốt nhất là hãy thực hành nó. (The slogan for Nike footwear)

-Sử dụng lược đồ liên tưởng thay cho ghi chép

Thông tin quan trọng sẽ chẳng có nghĩa lý gì nếu khi bạn cần dùng chúng mà bạn không thể nhớ ra.

Đây là cách dạy cổ xưa trong các trường học: Hàng chục ngàn người học trên thế giới đang ghi chép, họ viết hết dòng này đến dòng khác, hay cột này đến cột khác. Tuy nhiên, bộ óc chúng ta không làm việc như vậy, nó không lưu trữ thông tin bằng các dòng hay cột ngay ngắn. Bộ óc chúng ta lưu trữ thông tin dưới dạng cây, theo thể loại và sự liên quan. Nếu bạn có thể làm quen với cách lưu trữ thông tin, bạn có thể học nhanh hơn và dễ dàng hơn.

Do vậy, đừng ghi chép, mà hãy vẽ sự liên kết giữa các thông tin. Bạn có thể dùng các hình ảnh, biểu tượng, màu sắc với các thể loại và sự liên hệ giữa chúng. Việc dùng sơ đồ liên tưởng được giới thiệu trong cuốn “Superbrain” của Tony Buzan và Dilip Mukerjia, cuốn “Mapping InnerSpace” của Nancy Margulies.

Những nguyên lý chính để thiết lập lược đồ liên tưởng (sơ đồ tư duy):

- + Hãy tưởng tượng các tế bào não của bạn giống như cái cây, và mỗi thông tin lưu trữ có thể liên với nhau trên các cành cây

- + Bây giờ bạn hãy thử sắp xếp các ý chính của một chủ đề nào đó theo cấu trúc cây giống như vậy trên một tờ giấy trắng

- + Hãy bắt đầu từ phần trung tâm của cây vấn đề - hãy dùng biểu tượng là tốt nhất - ở giữa trang giấy, sau đó hãy vẽ các cành vươn ra từ đó.

- + Nên dùng một từ hay biểu tượng cho mỗi điểm mà bạn muốn nhớ lại - một đề tài chính cho một nhánh cây.

- + Hãy vẽ các điểm có liên quan ở trên các cành chính, mỗi điểm đó chồi ra như các cành phụ

- + Sử dụng các bút chì màu hay dạ để tô các chủ đề có liên quan

- + Hãy vẽ thật nhiều hình ảnh và biểu tượng nếu có thể

- + Khi bạn đã hoàn thành xong một cành, hãy dùng màu khác tô viền xung quanh

- + Cập nhật thường xuyên. Với cách này bạn có thể dễ dàng bắt đầu với sự khái quát và sau đó xây dựng một biểu đồ liên hệ cho các điểm chính mà bạn đã, đang và sẽ học cho mỗi chủ đề của bạn.

Những nguyên lý chính để đọc dữ liệu từ lược đồ liên tưởng:

- + Đọc lướt qua các điểm chính trước

- + Chuẩn bị một bộ khung cho lược đồ

- + Không cần đọc nhanh hơn nhưng thông minh hơn

+ Ghi lại những điểm thực tế và những chi tiết quan trọng trên lược đồ của bạn

+ Sắp xếp các khái niệm lại với nhau, khi bạn đọc xong quyển sách, hãy vẽ lại lược đồ liên hệ của bạn, nếu như bạn thấy có thể đơn giản hoá lược đồ liên hệ

-Thực hành, thực hành và thực hành

Nếu bạn học cách viết, hãy viết nó. Nếu bạn muốn trở thành người diễn thuyết trước công chúng, hãy tham gia nâng cốc chúc tụng và hãy nói trước công chúng. Nếu bạn muốn trở thành nhà văn thì hãy viết...

-Ôn tập và kiểm tra lại

Khi bạn học một kỹ năng vừa đòi hỏi trí tuệ lẫn thể lực, bạn có thể luyện tập nó bằng hành động. Nhưng để thu thập thêm kiến thức, hãy ôn tập lại thường xuyên. Hãy nhìn lại bản phác hoạ lý tưởng của bạn và ôn lại các điểm chính ngay khi bạn làm xong. Làm lại bản phác hoạ vào buổi sáng hôm sau và làm lại một lần nữa vào tuần sau, và thêm một lần nữa vào tháng sau. Sau đó ôn lại chúng, các thông tin liên quan trước khi bạn cần nó cho cho một mục đích cụ thể.

-Sử dụng cách liên hệ giống như dấu nhớ

Học không chỉ là sự tiếp thu thông tin mà còn là sự suy nghĩ về nó và lưu giữ nó thành trí nhớ sâu sắc. Học cách nghĩ, học cách tư duy là một phần cơ bản trong các chương trình giáo dục.

Vì bộ nhớ sử dụng mối liên hệ, do vậy hãy tự tạo các dấu nhớ cho bạn. Để liên hệ các thông tin mới, đòi hỏi bạn phải biết một ít về các kiến thức liên quan tới thông tin đó. Sự liên hệ này có thể là cơ học.

Bạn có thể nhìn nhận điều này giống như việc ngó cảnh lại nhớ đến tên. Nhưng nó cũng có thể là một câu chuyện, điều này giống như hình dung ra một loạt các sự kiện dễ dễ nhớ. Nó có thể là giai điệu hay hình ảnh.

Hãy nhớ là bạn có thể dùng bất cứ cách nào nhưng hãy làm cho nó ký dị, có tính hài hước và tạo được cảm xúc vì bộ lọc của bộ não có mối liên hệ gần gũi với phần cảm xúc của não. Bạn cố gắng liên hệ các thông tin qua các giác quan.

-Dạy người khác

Khi mà chúng ta học được điều gì đó, hãy mang ra và chia cho người khác, như thế “các chất xám” mới có thể tạo ra các ý tưởng mới (Marian Diamond)

Có vài cách tốt nhất để kết tinh những điều mà bạn học được là dạy các nguyên lý cho người khác hay diễn thuyết trong các cuộc giao lưu dù bạn ở bất kỳ lứa tuổi nào.

1.1.3. Các giai đoạn học tập hiệu quả

Trong quá trình học tập, người học thường rơi vào một trong những rắc rối sau: Thứ nhất, không thể áp dụng tính năng động của bản thân vào những trường hợp vô cùng đơn giản, hay nói một cách khác, đây là tuýp người luôn quan trọng hóa vấn đề, biến cái đơn giản nhất thành cái khó nhất và ngược lại, một vấn đề khó ư? Chuyện nhỏ, đối với họ chẳng là gì. Kiểu thứ hai là mẫu người luôn tự đẩy mình vào tình trạng không biết phải phân bổ thời gian thế nào cho hợp lý để có thể học hết khối lượng kiến thức dày đặc. Và cả kiểu thứ ba, thứ tư... nữa chứ.

-Giai đoạn thứ nhất: Trước khi học

Nhận thức ở đây có nghĩa là phải hiểu được yêu cầu mà quá trình học đòi hỏi.

Tiếp theo bạn phải biết quản lý những đặc điểm tính cách của bạn. Giả sử bạn là một người nóng tính, khi đã ngồi rất lâu rồi mà bạn vẫn chưa tìm ra cách giải của một bài toán khó đột nhiên bạn thấy bức mình vô cớ và không muốn học nữa, hãy tìm cách để kiểm soát cơn giận đó. Có thể chỉ dùng một biện pháp đơn giản như: trước khi học, bạn hãy viết lên một mảnh giấy nhỏ dòng chữ "Tức giận chẳng giải quyết được vấn đề gì" để trước mặt, mỗi lần bạn thấy bức tức hãy nhìn vào mảnh giấy đó, thư giãn một vài phút sau đó lại bắt tay làm lại từ đầu để tìm ra được vướng mắc của bài toán...

Bước tiếp theo là lên kế hoạch, hãy phân chia thời gian cụ thể để học từng môn một.

Ví dụ như bạn quy định trong buổi chiều nay bạn sẽ phải học được hai môn đó là: Toán, Lý và bạn đặt kế hoạch cho mình là phải học trong vòng ba tiếng từ 2 giờ - 5 giờ. Như vậy không có nghĩa là bạn sẽ chia đều ra mỗi môn học trong khoảng thời gian là một tiếng rưỡi mà trước khi lên kế hoạch bạn hãy giành chút thời gian để ước lượng xem môn nào có số lượng kiến thức nhiều hơn rồi từ đó phân bổ thời gian học sao cho hợp lý. Tốt nhất là bạn hãy bắt đầu học từ môn nào mà bạn ưa thích hơn để tạo cho mình niềm say mê học tập.

-Giai đoạn thứ hai: Trong quá trình học

Tính linh động trong việc đưa ra những lựa chọn đúng đắn là rất cần thiết trong giai đoạn này. Hãy thử hình dung thế này nhé:

Bạn đang cần chứng minh một bài toán nhưng để chứng minh được nó bạn cần áp dụng một bất đẳng thức A nào đó. Tuy bất đẳng thức này thường được dùng nhưng

khi phải chứng minh bạn đột nhiên lại chẳng nhớ phải chứng minh thế nào, lúc này bạn sẽ phải đặt mình trước hai sự lựa chọn.

+ Thứ nhất: không cần chứng minh cứ thế làm tiếp để dành thời gian còn học các môn khác.

+ Thứ hai: là cố gắng lục lại cách chứng minh bất đẳng thức đó trong chồng sách vở cũ dù mất khá nhiều thời gian.

Bạn chọn cách nào đây, tất nhiên trong phương pháp này, bạn sẽ phải chọn cách hai nếu như bạn không muốn rơi vào hoàn cảnh một ngày kia bạn gặp lại bài toán này trong một bài kiểm tra. Bạn có muốn mình sẽ bị trừ điểm chỉ vì trong bài toán có dòng chữ áp dụng bất đẳng thức A mà lại chẳng có nổi phần chứng minh bất đẳng thức A hay không?

-Giai đoạn thứ 3: Sau khi học xong

Trong giai đoạn cuối cùng này bạn hãy tự thực hiện một "cuộc càn quét" lại những gì mà bạn đã học được. Chẳng hạn bạn có thể ghi lại vào một mảnh giấy cách chứng minh bất đẳng thức A (nêu trên) hay những công thức, định lý... mà bạn vừa học xong hoặc làm riêng cho mỗi bộ môn một quyển sổ nhỏ. Đây sẽ chính là quyển sổ tóm tắt lý thuyết của riêng bạn. Với cách này bạn sẽ nhớ lâu hơn những gì mà mình đã học được và cũng sẽ dễ dàng hơn nếu chẳng may bạn lại quên cách chứng minh bất đẳng thức A một lần nữa. Bạn sẽ không còn phải mất nhiều thời gian để lục tìm lại đồng sách vở cũ nữa đâu.

1.2. Tư vấn hướng nghiệp cho học sinh THPT

1.2.1. Khái niệm hướng nghiệp và tư vấn hướng nghiệp, tư vấn hướng nghiệp cho học sinh phổ thông

-**Khái niệm hướng nghiệp (career guidance):** đã được truyền bá rộng rãi sau Hội nghị Quốc tế 1921 ở Barcelona. Phòng hướng nghiệp đầu tiên được thành lập ở Boston (Hoa Kỳ) từ năm 1908. Từ 1916, những cơ quan chuyên môn về hướng nghiệp đã được thành lập ở Đức, Pháp, Anh, Ý và các nước khác trên thế giới. Khái niệm hướng nghiệp được đông đảo các học giả quan tâm nghiên cứu.

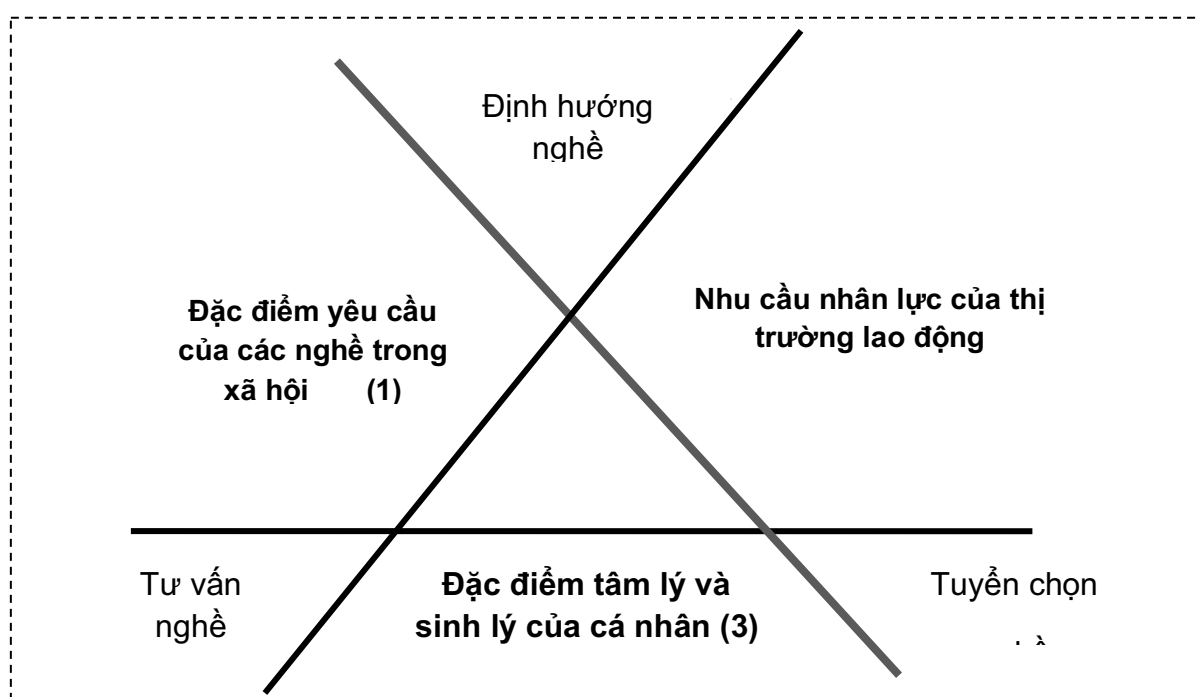
Các nước Tây Âu (cuối năm 20 của thế kỷ XX), hướng nghiệp được hiểu là một hoạt động giúp đỡ thanh thiếu niên tự chọn nghề sao cho phù hợp giữa năng lực của cá nhân và yêu cầu nghề, có tính đến nhu cầu phát triển đất nước.

Có tác giả dùng khái niệm hướng nghiệp theo nghĩa phát triển nghề nghiệp, quá trình đó trang bị cho chính mình hiểu biết về khát vọng, giá trị, năng lực của mình;

khai thác các cơ hội học tập, đào tạo nghề nghiệp có thể có được; xây dựng chiến lược gắn kết năng lực, kiến thức của mình với đòi hỏi của công việc (John Stewart).

Theo K.K. Platonop, “*Hướng nghiệp là một hệ thống các biện pháp tâm lý - giáo dục, y học, nhằm giúp cho con người đi vào cuộc sống thông qua việc lựa chọn cho mình một nghề nghiệp vừa đáp ứng nhu cầu xã hội, vừa phù hợp với hứng thú năng lực của bản thân. Những biện pháp này sẽ tạo nên sự thống nhất giữa quyền lợi của xã hội với quyền lợi của cá nhân*”.

Từ định nghĩa trên, K.K. Platonop đưa ra sơ đồ tam giác hướng nghiệp.



Sơ đồ 1.1: Sơ đồ tam giác hướng nghiệp và các hình thức hướng nghiệp

Tam giác hướng nghiệp được tạo thành từ ba cạnh: (1) Đặc điểm, yêu cầu của các ngành/ nghề trong xã hội; (2) nhu cầu nhân lực của thị trường lao động; (3) đặc điểm tâm lý và sinh lý của cá nhân. Sự kết hợp khác nhau của các cạnh tạo nên các hoạt động khác nhau trong hướng nghiệp.

- Hoạt động *định hướng nghề*, trong quá trình này, người tư vấn cung cấp cho học sinh những hiểu biết về thế giới nghề và đặc điểm, yêu cầu của những nghề học sinh định chọn. Đồng thời giới thiệu những ngành nghề mà xã hội và địa phương đang có nhu cầu nhân lực hàng năm. Từ đó, học sinh lựa chọn được những nghề để học và làm đáp ứng nhu của thị trường lao động.

- Hoạt động *tư vấn nghề*, thông qua các hoạt động học tập, hoạt động ngoại khóa, học nghề làm cho học sinh bộc lộ năng lực, sở trường, năng khiếu về một ngành nghề nào đó. Và căn cứ vào yêu cầu của các ngành nghề trong xã hội để tìm ra sự phù

hợp với đặc điểm tâm sinh lý của cá nhân. Sự phù hợp đó giúp cho học sinh có thể chọn nghề phù hợp với bản thân mình.

- Hoạt động *tuyển chọn nghề*, trong quá trình này, người tư vấn cung cấp các thông tin về nhu cầu nhân lực của thị trường lao động và giúp học sinh tự nhận ra những hứng thú, năng lực về thể chất và tinh thần, tính cách phù hợp với nghề. Sự phù hợp của hai “*cạnh*” này nhằm giải tỏa những lo lắng của học sinh khi chọn một nghề nào đó khi học xong lại không xin được việc.

Sự hợp nhất của ba hoạt động này giúp cho học sinh trong hoạt động hướng nghiệp có thể chọn được một nghề nào vừa phù hợp với khả năng và nghề đó đáp ứng được nhu cầu của thị trường lao động.

Như vậy, từ việc phân tích những quan niệm ở trên, theo chúng tôi hướng nghiệp được hiểu là: *Một hệ thống các biện pháp tác động của xã hội (gia đình, nhà trường, xã hội) đến nhận thức, thái độ và hành vi lựa chọn nghề của cá nhân.*

Kết quả của hoạt động hướng nghiệp là làm thay đổi nhận thức, thái độ và hành vi chọn nghề (chọn trường học) của đối tượng theo chiều hướng phù hợp giữa sự lựa chọn của cá nhân với các yêu cầu của nghề được lựa chọn. Qua đó đảm bảo lợi ích tối đa của cá nhân và xã hội, khai thác và sử dụng triệt để khả năng, tiềm năng và ưu thế của cá nhân trong việc hành nghề trong suốt cuộc đời và đảm bảo sự khai thác hợp lý nguồn nhân lực trong sự phát triển kinh tế của xã hội. Ngoài việc hiểu công tác hướng nghiệp là chủ yếu hướng tới việc định hướng chọn nghề trong tương lai của thanh niên thì hướng nghiệp là làm cho cá nhân nhận ra giá trị của nghề và tìm thấy hạnh phúc khi tận tâm cống hiến tinh thần và sức lực cho nghề đó.

-Khái niệm tư vấn hướng nghiệp

Mục đích cuối cùng của TVHN là học sinh lựa chọn được ngành, nghề phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý của bản thân và nhu cầu nhân lực của thị trường lao động. Để trợ giúp học sinh đạt được mục tiêu đó, thì hoạt động tư vấn phải bắt đầu từ người được tư vấn. Người được tư vấn (học sinh) đến với người tư vấn vì họ đang gặp khó khăn để lựa chọn một nghề. Có thể họ chưa có hiểu biết gì về bản thân, về nghề nghiệp hay thị trường lao động; hoặc họ có hiểu một chút nhưng chưa đúng và đầy đủ; hoặc là họ đang gặp mâu thuẫn giữa năng lực và hứng thú, giữa cái bản thân muốn nhưng gia đình không cho phép, giữa nghề họ hứng thú nhưng lại khó xin việc... Từ đó, có nhiều quan điểm khác nhau về tư vấn hướng nghiệp cho học sinh từ các nhà tâm lý học trong và ngoài nước.

Theo Frank Parsons (1909), *Tư vấn hướng nghiệp là việc trợ giúp một cá nhân lựa chọn một nghề*. F.Parson quan niệm công thức 3 phần như sau: *Thứ nhất, bạn phải có sự hiểu biết rõ ràng về bản thân bạn, năng khiếu, năng lực, hứng thú, khả năng xoay sở, những hạn chế và những phẩm chất khác. Thứ 2, kiến thức về những yêu cầu, điều kiện thành công, thuận lợi hay không thuận lợi, cơ hội và những hoàn cảnh khác nhau trong công việc. Thứ 3, lập luận sâu sắc về mối quan hệ giữa những đặc điểm của hai nhóm trên trong thực tế.*

Tiếp tục mở rộng công thức của F. Parson, Edmund G. Williamson (1939, 1965) cho rằng TVHN là một quá trình gồm 6 bước: phân tích, tổng hợp, chẩn đoán, tiên lượng, tư vấn và theo dõi. Cách tiếp cận của Williamson về tư vấn được biết đến là *tư vấn có chỉ dẫn (hay tư vấn có hướng dẫn, cho lời khuyên)*. Trong quá trình tư vấn, nhà tư vấn sử dụng trắc nghiệm tâm lý để đo những đặc điểm nhân cách (hứng thú, tài năng, trí tuệ).

Năm 1942, cuốn sách “*Tư vấn và tâm lý trị liệu*” của Carl R. Rogers được xuất bản, với phương pháp “*tư vấn thân chủ trọng tâm*” là nguyên nhân để xem xét lại toàn bộ những giả định đã được thiết lập trước đây trong TVHN. Những người theo C. Roger cho rằng: (1) các khái niệm như tình cảm, động lực hành động cần được xem xét trong quá trình tư vấn, (2) thân chủ tự chấp nhận bản thân và tự hiểu bản thân là những mục tiêu cơ bản, (3) điều quan tâm nữa là mối tương tác giữa thân chủ - nhà tư vấn và chia sẻ của thân chủ trong quá trình tư vấn. Thực chất, mối quan hệ tư vấn là sự tôn trọng lẫn nhau, trực tiếp hướng tới việc thân chủ đạt được sự tự hiểu biết bản thân và từng bước điều khiển được chính mình. Trung tâm của mối quan hệ tư vấn thay đổi về phía thân chủ và kỹ thuật tư vấn, với sự giảm đi việc dùng bài kiểm tra (test), ghi chép hồ sơ và quyền uy của nhà tư vấn. Tư vấn nghề nghiệp theo một quá trình cần tập trung vào việc tạo cho các cá nhân khả năng tận dụng thế mạnh của họ để tự đưa ra quyết định và để có ảnh hưởng tới những lựa chọn trong tương lai hơn là chỉ thích nghi với những áp lực của khách quan (Morrill and Forrest. 1970).

Những người theo *Lý thuyết phát triển* như Ginzberg (1951, 1972), Ginsburg, Axelrad, Herma (1951), Zunker (2002) cho rằng: *TVHN bao gồm tất cả những hoạt động tư vấn liên quan với chọn nghề cả cuộc đời một người. Trong tiến trình TVHN, tất cả các khía cạnh của những nhu cầu cá nhân (bao gồm gia đình, công việc và thời gian rảnh rỗi) được xem như là toàn bộ các phần của kế hoạch và quyết định chọn nghề.*

Theo Dick Bolles (1999, 2007) hiểu một cách đơn giản, *TVHN* là những gì liên quan tới thị trường lao động, với những gì thuộc về cá nhân và đồng thời mối quan hệ giữa thị trường lao động và nhu cầu cá nhân. Tư vấn hướng nghiệp là nỗ lực của nhà tư vấn để chia sẻ với thân chủ về những “công cụ” đó là sự hiểu biết, kiến thức, thông tin. Và “lập kế hoạch công việc/ cuộc sống” bằng cách trợ giúp họ ứng dụng những công cụ đó trong lĩnh vực công việc và cuộc sống.

Ở một khía cạnh khác, nhằm nhấn mạnh vai trò ra quyết định ở người đi *TVHN*, Tiedeman cho rằng *mỗi cá nhân hoàn toàn có năng lực lựa chọn nghề nghiệp cho bản thân mình*. Việc lựa chọn nghề, tuy là một quá trình liên tục và có thể được diễn ra ở bất cứ giai đoạn nào trong cuộc đời, nhưng mỗi cá nhân phải tự đưa ra những quyết định liên quan đến nghề nghiệp tại những thời điểm cụ thể trong cuộc đời.

Một số tác giả Việt Nam đồng ý với quan niệm của F.Parson và K.Platonop khi cho rằng, trong hoạt động tư vấn hướng nghiệp phải chú ý đến ba yếu tố đó là đặc điểm nghề, đặc điểm tâm lý cá nhân và nhu cầu nhân lực của thị trường lao động. Trong quá trình tư vấn, nhấn mạnh đến vai trò chỉ dẫn, trọng tâm của nhà tư vấn. Chẳng hạn như Phạm Tất Dong (2000) chỉ ra: “*Tư vấn hướng nghiệp là hệ thống những biện pháp tâm lý – giáo dục nhằm đánh giá toàn bộ năng lực thể chất và trí tuệ của thanh thiếu niên, đối chiếu các năng lực đó với những yêu cầu do nghề đặt ra đối với người lao động, có cân nhắc đến nhu cầu nhân lực của địa phương và xã hội, trên cơ sở đó có những lời khuyên về nghề có căn cứ khoa học, loại bỏ những trường hợp may rủi, thiếu chín chắn trong khi chọn nghề*.”

Như vậy, từ tất cả các định nghĩa về tư vấn hướng nghiệp được nêu ở trên, chúng tôi đồng ý rằng: *Tư vấn hướng nghiệp là một hoạt động nhằm giúp cho các cá nhân nâng cao nhận thức về đặc điểm nghề, nhu cầu xã hội đối với nghề và hiểu biết về đặc điểm tâm lý bản thân để lựa chọn nghề phù hợp*.

Trong định nghĩa này, *TVHN* có những đặc điểm cụ thể sau:

- Mục đích của *TVHN* là giúp cá nhân nâng cao nhận thức để tự chọn được nghề phù hợp nhất với bản thân.
- Giữa người tư vấn và người được *TVHN* có mối quan hệ tương tác, tin cậy.
- Nội dung tâm lý của hoạt động tư vấn: Nâng cao nhận thức về đặc điểm nghề, nhu cầu xã hội đối với nghề và hiểu biết đặc điểm tâm lý bản thân để lựa chọn nghề phù hợp.

-Khái niệm tư vấn hướng nghiệp cho học sinh THPT

Tư vấn hướng nghiệp cho học sinh THPT là một khái niệm khá mới ở Việt Nam. Các nghiên cứu về khái niệm này chưa nhiều. Chúng tôi xin tập hợp một số quan điểm về tư vấn hướng nghiệp cho học sinh để làm rõ nội hàm của nó.

Nhóm tác giả Đoàn Chi, Phạm Tất Dong, Nguyễn Thế Trường (1996) cho rằng: *“Tư vấn hướng nghiệp cho học sinh là hệ thống những biện pháp tâm lý – giáo dục nhằm đánh giá toàn bộ năng lực thể chất và trí tuệ của học sinh, đối chiếu các năng lực đó với những yêu cầu do nghề đặt ra đối với người lao động, có cân nhắc đến nhu cầu nhân lực của địa phương và xã hội, trên cơ sở đó cho các em những lời khuyên về chọn nghề có căn cứ khoa học, loại bỏ những trường hợp may rủi, thiếu chín chắn khi chọn nghề”*. Mục đích của công tác tư vấn hướng nghiệp là giúp cho học sinh “tìm ra mình”, chú ý tới những nhân tố chủ quan và khách quan khi chọn nghề, tạo điều kiện cho các em phát huy tối đa năng khiếu, năng lực của cá nhân trong thời gian học nghề cũng như trong bước đường hoạt động nghề trong tương lai [9, tr45].

Theo tác giả Đặng Danh Ánh: *“Tư vấn hướng nghiệp là hệ thống các biện pháp tâm lý – giáo dục – y học nhằm phát hiện và đánh giá toàn diện năng lực của thanh thiếu niên với mục đích giúp họ chọn nghề trên cơ sở khoa học”*. Kết quả của tư vấn hướng nghiệp là giới thiệu cho học sinh chọn được một nghề phù hợp với nguyện vọng, năng lực của cá nhân và nhu cầu nhân lực của các thành phần kinh tế [6, tr131].

Từ những định nghĩa nêu trên cho thấy, các tác giả đã nhấn mạnh đến ba khía cạnh như: *đặc điểm, yêu cầu nghề; thị trường lao động; đặc điểm tâm lý cá nhân*. Tư vấn hướng nghiệp là giúp học sinh tìm được sự phù hợp của 3 cạnh nói trên. Tuy nhiên, chúng tôi cho rằng tư vấn hướng nghiệp cho học sinh THPT là bằng hệ thống các biện pháp tâm lý giáo dục giúp học sinh nâng cao nhận thức về nghề và đặc điểm nghề định chọn, hiểu biết về tâm lý bản thân và nhu cầu xã hội về nghề, rồi từ đó tìm ra nghề phù hợp. Vì vậy, chúng tôi đề xuất khái niệm tư vấn hướng nghiệp cho học sinh THPT như sau:

Tư vấn hướng nghiệp cho học sinh THPT là hoạt động nhằm nâng cao nhận thức cho học sinh về nghề, về nhu cầu xã hội đối với nghề và nâng cao hiểu biết cho học sinh về tâm lý bản thân, qua đó học sinh có thể lựa chọn được một nghề phù hợp.

Trong khái niệm này, TVHN cho học sinh THPT có những đặc điểm cụ thể sau:

- Mục đích của TVHN là tư vấn nâng cao hiểu biết của học sinh về nghề, nhu cầu xã hội với nghề và hiểu biết về đặc điểm tâm lý của bản thân phù hợp với nghề.

Trên cơ sở học sinh có hiểu biết đúng, đủ, chính xác về “ba cạnh” nói trên, học sinh sẽ có hành vi tự quyết định lựa chọn được nghề phù hợp với đặc điểm tâm lý của bản thân và nhu cầu xã hội.

- Tư vấn nâng cao nhận thức cá nhân về thế giới nghề nói chung và tìm hiểu về đặc điểm, yêu cầu của nghề sẽ chọn.

- Tư vấn nâng cao hiểu biết của học sinh về đặc điểm tâm lý cá nhân, xét xem mình thật sự hứng thú với nghề nào, năng lực và tính cách cá nhân phù hợp với nghề nào trong xã hội.

- Tư vấn để học sinh có hiểu biết đúng, đầy đủ nhu cầu xã hội về nghề, từ đó có lựa chọn nghề phù hợp.

- Trong quá trình tư vấn, nhà tư vấn và học sinh THPT tích cực, cởi mở trao đổi, thảo luận, phân tích.... Sau khi phân tích đặc điểm tâm sinh lý cá nhân, học sinh sẽ đối chiếu với yêu cầu của nghề để tìm ra sự phù hợp nghề, và nhu cầu xã hội với nghề từ đó các em tự quyết định lựa chọn nghề nào đó phù hợp với mình.

1.2.2. Phân loại tư vấn hướng nghiệp

Với mỗi tác giả, dựa trên căn cứ khác nhau có các cách phân loại tư vấn hướng nghiệp khác nhau:

- *Căn cứ vào nội dung, hoạt động tư vấn hướng nghiệp gồm có 4 loại*

- + *Tư vấn thông tin hướng dẫn:* Nhằm giới thiệu với học sinh về họa đồ nghề nghiệp, đặc điểm nghề định chọn. Ở đây, người cán bộ tư vấn sẽ giới thiệu về những yêu cầu do nghề đòi hỏi những phẩm chất cá nhân của con người, đồng thời chỉ ra con đường để đạt được nghề nghiệp và triển vọng nâng cao tay nghề.

- + *Tư vấn chẩn đoán:* Đo đạc những đặc điểm tâm lý cá nhân nhằm bộc lộ hứng thú, thiên hướng, năng lực và những phẩm chất nghề nghiệp chuyên biệt của con người trên cơ sở nghiên cứu và đo đạc nhân cách con người một cách toàn diện. Mục đích của tư vấn chẩn đoán là xác định trong những lĩnh vực hoạt động nào con người có thể lao động thành công nhất, tức là đem lại lợi ích tối đa cho xã hội, đồng thời đưa lại niềm vui và sự hài lòng cho bản thân người lao động.

- + *Tư vấn y học:* Nhằm làm bộc lộ sự phù hợp giữa trạng thái sức khỏe của con người với yêu cầu của nghề mà con người lựa chọn. Nếu như con người mắc một trong những chứng bệnh thuộc loại chống chỉ định của nghề thì người cán bộ tư vấn sẽ khuyên nên chọn một nghề khác gần gũi với thiên hướng và hứng thú, đồng thời phù hợp với trạng thái sức khỏe của người đó.

+ *Tư vấn hiệu chỉnh*: Được tiến hành trong trường hợp ý định nghề nghiệp của con người không phù hợp với khả năng và năng lực thực tế của họ.

- *Căn cứ vào mức độ chuyên sâu (chuyên nghiệp) của hoạt động tư vấn được chia làm hai loại.*

+ *Tư vấn sơ bộ*: Loại tư vấn này đơn giản có thể thực hiện ở nhiều trường vì không đòi hỏi phải có thiết bị, các phương tiện kỹ thuật. Chẩn đoán những phẩm chất nhân cách của học sinh cũng không cần đòi hỏi phải có đội ngũ chuyên gia tư vấn có tay nghề cao, am hiểu sâu sắc các lĩnh vực tâm – sinh lý, giáo dục học, y học, kinh tế học. Người tư vấn có thể là giáo viên chủ nhiệm hay bộ môn, cần có những hiểu biết về yêu cầu của một số ngành nghề ở một số trường hoặc địa phương, nhu cầu nhân lực, về năng lực của học sinh, từ đó cho lời khuyên học sinh có thể học nghề gì, ở đâu.

+ *Tư vấn chuyên sâu*: Loại này phức tạp vì việc tư vấn được tiến hành trên cơ sở khoa học thực sự, đảm bảo độ chính xác cao nhờ một số máy móc hiện đại. Nhà tư vấn là những chuyên gia tư vấn được đào tạo một cách bài bản, có kiến thức về tâm lý học phát triển, tâm lý học lao động, tâm lý học trẻ có tật, kiến thức về thế giới nghề nghiệp, về yêu cầu của các nghề, về các đặc điểm nhân cách (hứng thú, khuynh hướng, động cơ, năng lực nghề nghiệp) của học sinh và nhu cầu phát triển nhân lực của các ngành nghề kinh tế quốc dân và địa phương. Nhà tư vấn có phương pháp và kỹ năng tư vấn, có những phẩm chất đạo đức nghề nghiệp đảm bảo hành nghề có hiệu quả.

- *Căn cứ vào số lượng người tham gia, TVHN gồm có:*

+ *Tư vấn cá nhân*: Là quá trình tương tác tích cực giữa nhân viên tư vấn và học sinh đang gặp khó khăn trong việc lựa chọn nghề.

+ *Tư vấn nhóm*: Là quá trình tư vấn một bên là nhà tư vấn với một nhóm. Nhóm người được tư vấn từ hai người trở lên, họ có thể là học sinh, phụ huynh, giáo viên.

Tóm lại: Sự phân chia các loại tư vấn hướng nghiệp chỉ có tính tương đối, bởi lẽ dù là tư vấn cá nhân hay tư vấn nhóm, thì đó đều là quá trình tương tác tích cực giữa nhà tư vấn có kiến thức về thế giới nghề nghiệp, đặc điểm của từng nghề, kiến thức về tâm lý học sinh và nhu cầu nhân lực của thị trường lao động. Nhà tư vấn phải có kỹ năng tư vấn chuyên nghiệp và tuân thủ theo các giá trị đạo đức nghề nghiệp. Trong quá trình đó, nhà tư vấn phải làm các công việc như cung cấp thông tin, chẩn đoán tâm lý, sinh lý, trao đổi giải đáp và giải tỏa những thắc mắc, khó khăn của học sinh trong quá trình tìm hiểu và quyết định chọn một nghề để học và làm việc.

1.2.3. Một số đặc điểm tâm lý của học sinh THPT trong hoạt động tư vấn hướng nghiệp

Trong quá trình TVHN cho học sinh trung học phổ thông, người được tư vấn có thể là học sinh THPT, cha mẹ có con đang học bậc học này, giáo viên. Trong luận án, chúng tôi chỉ tập trung vào đối tượng được tư vấn là học sinh lớp 12 ở các trường THPT (sau đây gọi là học sinh).

Học sinh trung học phổ thông (THPT) là những người hiện đang theo học tại các trường THPT, theo chương trình quy định của Bộ giáo dục và đào tạo, có độ tuổi từ 16 đến 18.

Theo các tác giả của hướng nghiên cứu về *đặc điểm nhân cách cá nhân phù hợp với nghề*, trong hoạt động TVHN học sinh phải tìm hiểu, đánh giá đúng các đặc điểm nhân cách của bản thân như: xu hướng nghề nghiệp (bao gồm nguyện vọng, hứng thú, động cơ), năng lực (khả năng), tính cách phù hợp nghề. Người học sinh phải có nhận thức về thế giới nghề nghiệp, về nhu cầu phát triển kinh tế xã hội của đất nước, nhu cầu nhân lực của các ngành nghề trong xã hội, từ đó xác định sự phù hợp nghề. Do vậy, xét trong hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh THPT, chúng tôi quan tâm đến một số biểu hiện tâm lý của học sinh như: Nhận thức về thế giới nghề nghiệp và đặc điểm, yêu cầu nghề; hiểu biết về nhu cầu nhân lực của các nghề trong xã hội; hiểu biết tâm lý bản thân: xu hướng, năng lực, tính cách phù hợp với nghề.

- Nhận thức về nghề

Theo tác giả E.A.Klimov thì: *“Nghề nghiệp là một lĩnh vực sử dụng sức lao động vật chất và tinh thần của con người một cách có giới hạn, cần thiết cho xã hội (do sự phân công lao động xã hội mà có), nó tạo cho con người khả năng sử dụng lao động của mình để thu lấy những phương tiện cần thiết cho việc tồn tại và phát triển”*. Bất cứ nghề nào cũng hàm chứa trong nó một hệ thống giá trị: tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, truyền thông, hiệu quả do nghề mang lại. Hoạt động trong bất kỳ nghề nào, mỗi cá nhân phải tiêu tốn một lượng vật chất (thể xác) và tinh thần (tâm lý) nhất định.

Nhận thức nghề là quá trình phản ánh các đặc trưng cơ bản của nghề, những biểu hiện định giá của xã hội trong những điều kiện phát triển kinh tế - xã hội cụ thể với giá trị của nghề và những đặc điểm phát triển tâm lý, sinh lý của những con người làm việc trong nghề đó [40]. Nhận thức về nghề còn bao gồm sự hiểu biết về công việc, yêu cầu nghề và trình độ giáo dục và đào tạo để đáp ứng những yêu cầu nghề đó. Những hiểu biết này có thể từ những thông tin được công bố, thông tin từ internet,

thông tin nghe nhìn, kinh nghiệm cá nhân, thực hành, thực tập và kinh nghiệm làm việc (Pietrofesa & Splete, 1973).

Tác giả Lê Đức Phúc (1984) cho rằng, để có hành vi chọn nghề phù hợp, học sinh được tư vấn để có nhận thức thông tin chính xác, đầy đủ về: (1) Các ngành nghề trong xã hội và địa phương trong điều kiện, khả năng hiện nay; (2) Đặc điểm của nghề hoặc một số nghề sẽ chọn (đặc điểm của nghề, nhiệm vụ công việc cụ thể của những người làm nghề này; sản phẩm chủ yếu của nghề; những nơi làm việc của nghề...); (3) Những yêu cầu của nghề: về trình độ chuyên môn, về sức khỏe, đặc điểm tâm lý.

- Hiểu biết nhu cầu nhân lực của thị trường lao động với nghề

Học sinh có hiểu biết rõ chiến lược phát triển kinh tế xã hội của cả nước và địa phương để từ đó biết được số lượng nguồn nhân lực cần đào tạo cho nhu cầu trong nước và cho xuất khẩu. Bên cạnh đó còn nhận thức được nhu cầu việc làm ở địa bàn khác nhau và với các nghề khác nhau trong hiện tại và tương lai. Ngoài ra, học sinh còn thấy được những đòi hỏi ở nhà tuyển dụng về trình độ chuyên môn, năng lực, thái độ đạo đức... ở người lao động. Những thông tin này giúp cho học sinh soi dọi vào nghề mình định chọn có khả năng xin việc làm sau khi học nghề xong hay không, những thông tin này học sinh biết được qua phương tiện thông tin đại chúng hay thông qua sự trợ giúp của người tư vấn hướng nghiệp.

- Hiểu biết về tâm lý bản thân phù hợp với nghề

Một số đặc điểm tâm lý bản thân xét trong sự phù hợp nghề trong hoạt động tư vấn hướng nghiệp được xem xét ở một số đặc điểm nhân nhân cách như: xu hướng, năng lực, tính cách cá nhân phù hợp với nghề.

+ *Xu hướng nghề của học sinh.* Đứng trước thế giới nghề nghiệp vô cùng phong phú, các em có thể hướng hoạt động của mình vào một nghề và thúc đẩy hoạt động nhằm từng bước thực hiện nghề đó. Theo Rubinstein: “*Vấn đề xu hướng trước hết trả lời câu hỏi về khuynh hướng thúc đẩy như là động cơ quy định hoạt động của con người*” [dẫn theo 32, tr316]. Việc hướng hoạt động của mình vào nghề gì, điều đó phụ thuộc chủ yếu vào trình độ phát triển nhận thức và tình cảm đối với nghề đó. Xu hướng nghề có thể thay đổi và điều chỉnh phụ thuộc vào trình độ nhận thức của học sinh và hiệu quả của TVHN. Xu hướng nghề tập trung ở động cơ chọn nghề và hứng thú với nghề.

Động cơ chọn nghề. Động cơ là cái thúc đẩy hành động, gắn liền với việc thỏa mãn những nhu cầu của chủ thể, là toàn bộ những điều kiện bên trong và bên ngoài có

khả năng khơi dậy tính tích cực của chủ thể và xác định tính xu hướng của nó. Động cơ chọn nghề là những biểu hiện tâm lý có sức mạnh thúc đẩy con người làm việc. Động cơ chọn nghề là trả lời câu hỏi bạn sẽ làm nghề gì? Vì sao bạn chọn nghề đó? Mỗi người chọn nghề có hệ thống động cơ riêng và có động cơ giữ vai trò chủ đạo, chi phối các động cơ khác. Vai trò của các động cơ trong hệ thống thay đổi tùy thuộc vào điều kiện sống cụ thể cũng như vào các hoạt động sống riêng của mỗi người. Do vậy, mỗi học sinh chọn nghề sẽ có động cơ riêng. Một động cơ có khả năng thúc đẩy con người hành động để thỏa mãn động cơ đó. Về mặt chủ quan, động cơ bao giờ cũng gắn với trải nghiệm cảm xúc dương tính của chủ thể. Được làm việc đúng với mong muốn, nguyện vọng chính đáng, sẽ tạo động lực cho cá nhân thành công trong công việc.

Hứng thú là sự mong muốn nhận thức một sự vật, một hiện tượng hoặc một lĩnh vực hoạt động mà cá nhân thấy hấp dẫn và bị lôi cuốn vào đó. Hứng thú nghề là thái độ có lựa chọn của học sinh đối với một số dạng hoạt động lao động nhất định, một số nghề nhất định mà mình cảm thấy hấp dẫn và tập trung vào dạng lao động ấy, nghề ấy. Có nhiều người, khi còn nhỏ đã cảm thấy bị hấp dẫn bởi một vài nghề nào đó do có ấn tượng tốt với một số đặc điểm của nghề đó. Họ quan tâm đến nghề, tìm hiểu về nó nhiều hơn, tìm cách va chạm với nó, qua đó hứng thú có thể được củng cố và phát triển nhưng cũng có thể hứng thú sẽ mất đi. Hứng thú có thể biểu hiện đối với một số hoặc nhiều lĩnh vực hoạt động nghề nghiệp. Hứng thú với môn học thường có mối liên hệ chặt chẽ với việc chọn nghề. Ví dụ, người yêu môn toán, vật lý có thể chọn nghề chế tạo máy hay công nghệ thông tin. Vì vậy, mỗi khi chọn nghề, học sinh thường suy nghĩ đến việc nghề đó có liên quan gì đến hứng thú học tập của bản thân hay không. Học sinh hiểu được mình hứng thú với nghề nào và khi chọn được nghề thật sự yêu thích sẽ là hạt nhân đầu tiên tạo nên sự phù hợp nghề.

+ *Năng lực* là tổng hợp các thuộc tính tâm lý của nhân cách giúp cho con người lĩnh hội một hoạt động nào đó được dễ dàng và tiến hành hoạt động đó đạt kết quả cao. Năng lực nghề nghiệp là những thuộc tính tâm lý giúp cho con người lĩnh hội kiến thức nghề một cách nhanh chóng và rất thành công trong quá trình hành nghề [6, tr96]. Bất kỳ một hoạt động nào cũng đều đòi hỏi phải có một tập hợp những năng lực nhất định. Học sinh nhận thức được năng lực chung cho tất cả hay nhiều nghề và năng lực chuyên biệt cần thiết cho từng nghề riêng biệt hoặc cho một phạm vi nghề tương đối hẹp. Việc học tập trong nhà trường giúp cho học sinh hiểu biết về năng lực ở bộ môn nào đó, có thể là tự nhiên, xã hội, kỹ thuật, nghệ thuật.... Tuy nhiên, sự định hướng đó

hết sức rộng rãi, chưa khẳng định được là học sinh đó hợp với ngành, nghề nào. Khi học sinh được TVHN, các em sẽ tự phát hiện ra mình có khả năng trong một lĩnh vực nào đó. Năng lực chỉ được hình thành thông qua hoạt động học tập, lao động và trong quá trình làm việc, năng lực tiếp tục phát triển và thể hiện.

F.Parson đã nhấn mạnh đến vai trò của năng lực đối với sự phát triển nghề: *“Một nghề nghiệp lựa chọn không phù hợp với năng lực của người lao động là một nghề nghiệp không hiệu quả, không có động lực, không có sự thích thú khi làm việc và cũng là nghề nghiệp có thu nhập thấp; trong khi một nghề nghiệp phù hợp với năng lực, sở trường thường khuyến khích người ta làm việc, yêu công việc, có giá trị kinh tế cao, làm ra các sản phẩm có chất lượng, các dịch vụ có hiệu quả và thu nhập cao”*.

+ *Tính cách* của học sinh phù hợp với nghề, tính cách bao gồm những nét riêng biệt của cá nhân đảm bảo cho họ khi thực hành nghề có hiệu quả. Ví dụ, những người có tính kiên trì, cẩn thận phù hợp với nghề kế toán. Tuy nhiên, những nét tính cách có thể được điều chỉnh cho phù hợp với nghề nếu cá nhân đó có đam mê cháy bỏng và có năng lực thực sự với nghề.

Khi học sinh nhận thức được về nghề, hiểu biết về tâm lý bản thân và nhu cầu nhân lực của thị trường lao động, khi đó học sinh sẽ tìm ra sự phù hợp nghề. Sự phù hợp nghề là mối quan hệ tương xứng lẫn nhau giữa một bên là các yêu cầu của nghề và bên kia là các phẩm chất tâm sinh lý của con người. Học sinh không dễ dàng tìm ra được sự phù hợp nghề mà cần có sự trợ giúp của người khác, người có chuyên môn, kinh nghiệm đó chính là người TVHN.

Tuy nhiên, lựa chọn nghề để học hay để làm việc là một trong những việc quan trọng nhất của học sinh lúc này. Bởi lẽ, một học sinh, hoạt động học tập sẽ là hoạt động chủ đạo tạo ra sự phát triển các quá trình nhận thức và các đặc điểm của nhân cách. Khi rời khỏi nhà trường phổ thông, phía trước các em là con đường khác, nơi đó có nhiệm vụ hoàn toàn mới, các em phải độc lập và thực hiện nhiều công việc của người trưởng thành đó là có nghề nghiệp và việc làm. Do đó, việc chọn nghề phù hợp là vô cùng quan trọng đối với học sinh. Công việc này vừa mang tính lãng mạn để hiện thực hóa những ước mơ của các em, song, nó cũng là thử thách và khó khăn khi các em không hình dung nổi phía trước của mình là gì. Các em đã chuẩn bị được gì cho hành trình tiếp theo và giả sử, nếu như không trúng tuyển vào một trường nào đó, có phải là địa ngục hắc không?

Theo Erikson (1963), sự lựa chọn nghề nghiệp và cam kết theo một nghề là một tác động cơ bản trong giai đoạn này. Một số khó khăn liên quan đến lựa chọn nghề đó là: sự thay đổi của thị trường lao động và đặc điểm cá nhân, Erikson gợi ý rằng nghề đặt ra mối đe dọa với cá nhân, như là một kết quả, một vài người tránh việc quyết định chọn nghề. Nhiều thanh thiếu niên gặp khó khăn khi quyết định hoặc đặt niềm tin ở sự trợ giúp ở nhà tâm lý để khám phá nghề và lựa chọn nghề.

+ Khó khăn trong tiếp cận thông tin về nghề và thế giới nghề, trong việc tìm hiểu bản thân, nhu cầu nhân lực của thị trường lao động. Thể hiện (1) Học sinh thiếu hoặc không tiếp cận với thông tin về thế giới nghề nghiệp, về tương lai, triển vọng của nghề. Học sinh cũng không có thông tin đầy đủ về nghề định chọn, những yêu cầu về tâm lý, sinh lý và chuyên môn bằng cấp để làm tốt nghề đó; (2) Học sinh không biết mình thích nghề gì và không có hứng thú gì đặc biệt với nghề nào, hay thích do ảnh hưởng của yếu tố bên ngoài là do thần tượng, do bạn bè, do sự hào nhoáng của nghề. Học sinh không biết rõ mình có khả năng về ngành/ nghề nào, mình phù hợp với nghề nào...; (3) Học sinh thiếu thông tin về nhu cầu nhân lực của thị trường lao động của nhà nước, địa phương với các ngành nghề trong xã hội. Học sinh chưa được trợ giúp hoặc thiếu sự trợ giúp chuyên sâu để bản thân có thông tin đầy đủ trước khi quyết định một nghề nào đó. So sánh với tam giác hướng nghiệp của K.K. Platonop, học sinh chưa nắm vững cả ba cạnh trên thì điều đó sẽ rất khó khăn để đi đến một quyết định đúng đắn về nghề. Do đó, học sinh rất cần sự tư vấn hướng nghiệp một cách chuyên nghiệp để trợ giúp các em trong việc chọn nghề, chọn trường để học.

+ Khó khăn liên quan đến quyết định chọn nghề. Khó khăn này liên quan mật thiết với khó khăn kể trên, bởi lẽ khi nhận thức không đầy đủ hoặc không đúng đắn sẽ làm cho người ta khó tự tin khi hành động, điều này thể hiện ở các khía cạnh như: Ngay trong học sinh có sự mâu thuẫn giữa nghề học sinh thích (hứng thú) với khả năng (năng lực) thực tế của các em. Hay giữa nghề học sinh thích với tính cách của học sinh hoặc giữa cái học sinh thích, có khả năng và phù hợp với tính cách nhưng điều kiện sức khỏe lại không cho phép... Những điều này làm cho học sinh không biết quyết định chọn nghề của mình là có đúng đắn không và những mâu thuẫn đó có thể hóa giải được không. Những khó khăn này, nếu được trợ giúp kịp thời sẽ là động lực để các em cố gắng trong học tập và cũng như khi chọn một nghề nào đó để làm.

Cũng liên quan đến khó khăn trong việc quyết định chọn nghề, học sinh nhiều khi phải đấu tranh giữa cái mình thích với mong muốn của người lớn trong gia đình

hay hoàn cảnh gia đình. Sự mâu thuẫn không được giải quyết, buộc học sinh phải tự chọn hoặc chọn nghề theo ý người lớn. Dù theo khía cạnh nào cũng làm cho học sinh bất an khi chọn nghề, khi được trợ giúp kịp thời, học sinh sẽ hoàn toàn yên tâm với quyết định chọn nghề của mình.

Khi quyết định chọn một nghề nào đó, điều học sinh và gia đình các em lo lắng nhất là nghề đó có xin được việc khi ra trường hay không. Do đó, có mâu thuẫn giữa nghề học sinh cho rằng phù hợp với bản thân nhưng lại sợ khó xin việc khi ra trường. Những điều lo lắng này sẽ được hóa giải khi có sự trợ giúp của nhân viên tư vấn, học sinh sẽ biết được nghề mình chọn có tương lai như thế nào trong xã hội đang phát triển.

1.2.4. Quy trình tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông

Quy trình được hiểu như một chuỗi các hoạt động tương tác giữa các yếu tố để tạo ra những thay đổi trong một thời gian và theo một hướng nhất định. Như vậy, quy trình tư vấn hướng nghiệp là một tập hợp các hoạt động tương tác giữa người tư vấn và học sinh THPT, trong đó người tư vấn sử dụng các kiến thức, kỹ năng chuyên môn để tư vấn nhằm nâng cao nhận thức của học sinh THPT về nghề, nhu cầu nhân lực của thị trường lao động và hiểu biết đặc điểm tâm lý bản thân phù hợp với nghề, từ đó học sinh tự lựa chọn được nghề phù hợp. Quy trình tư vấn hướng nghiệp cho học sinh THPT bao gồm các giai đoạn khác nhau theo quan điểm của từng tác giả với các mô hình lý thuyết khác nhau.

Các nghiên cứu về tư vấn hướng nghiệp trên thế giới cho thấy, bên cạnh việc xây dựng các hướng nghiên cứu lý thuyết, các tác giả có đề xuất quy trình tư vấn hướng nghiệp theo mô hình lý thuyết riêng. Chẳng hạn như quy trình tư vấn theo mô hình TVHN của *Lý thuyết đặc điểm nhân cách* và *lý thuyết con người phù hợp với môi trường*, các tác giả F. Parsons (1909) sau đó là Williamson (1939); Brown, Brooks và Associates (1990); Rounds và Tracey (1990); Spokane (1991) và Swanson (1996) cho rằng: *Khi cá nhân nhận thức được những đặc điểm của nhân cách và đặc điểm nghề cũng như môi trường sống, từ đó họ tìm ra điểm chung giữa cá nhân và môi trường rồi quyết định lựa chọn một nghề.* Những người theo lý thuyết này đề xuất quy trình tư vấn 7 giai đoạn [dẫn theo 105, tr112 – 113]:

- Thiết lập mối quan hệ công việc
- Nhận diện các dự báo phát triển
- Đánh giá để tìm sự phù hợp giữa nhu cầu của người được tư vấn với nghề

- Xác định và giải quyết vấn đề của người được tư vấn
- Phân tích chung về sự tương thích giữa con người và môi trường.
- Khẳng định, khám phá, quyết định.
- Tiếp tục trợ giúp người được tư vấn tìm kiếm môi trường làm việc thích hợp.

Mô hình này tập trung chủ yếu vào việc xác định sự phù hợp tối ưu nhất giữa con người và nghề nghiệp. Các trắc nghiệm được dùng để xác định các năng lực, giá trị, hứng thú của cá nhân. Nhiệm vụ của các nhà tư vấn là trợ giúp khách hàng trong việc tìm ra *sự phù hợp* giữa chính bản thân họ và môi trường làm việc trong quá trình ra *quyết định liên quan đến nghề*.

Ở Việt Nam, hoạt động tư vấn hướng nghiệp bước đầu được quan tâm nghiên cứu và thực hành trong thực tế. Một số trường phổ thông đã có phòng tư vấn hướng nghiệp (hoặc tư vấn học đường), người được tư vấn hướng nghiệp chủ yếu là học sinh cuối cấp (lớp 12). Xuất phát từ thực tế là học sinh cuối cấp sẽ phải quyết định sự lựa chọn tương lai của mình, do đó sự trợ giúp của nhà tư vấn hướng nghiệp sẽ đáp ứng nhu cầu được hỗ trợ và giải tỏa những khó khăn tâm lý trong quá trình lựa chọn nghề nghiệp của học sinh. *Mô hình hỗ trợ tâm lý, hướng dẫn chọn nghề cho học sinh THPT* [85, tr329] là một ví dụ. Quy trình tư vấn hướng nghiệp gồm có 6 giai đoạn:

Giai đoạn 1: Lập hồ sơ hướng nghiệp cho tất cả những học sinh lớp 12, trong hồ sơ bao gồm những nội dung thông tin liên quan đến cá nhân như hoàn cảnh gia đình, đặc điểm tâm lý và sinh lý, thành tích học tập của cá nhân.

Giai đoạn 2: Tiếp nhận học sinh đến tư vấn hướng nghiệp

Phân công cán bộ tư vấn xuống từng lớp để giới thiệu mục đích, nội dung hoạt động của phòng tư vấn hướng nghiệp, tiếp nhận học sinh đến tư vấn hướng nghiệp, xây dựng mối quan hệ giữa nhà tư vấn và học sinh.

Giai đoạn 3. Tư vấn sơ bộ (bước chính thức của hoạt động hướng nghiệp). Tùy vào nhu cầu của học sinh mà cán bộ tư vấn lên phương án giải quyết. Cụ thể như sau:

Trường hợp 1: Học sinh đã xác định được nghề mà các em mong muốn, đồng thời chỉ kiểm tra lại hồ sơ hướng nghiệp nếu thấy trùng khớp về nguyện vọng, cán bộ tư vấn sẽ cung cấp thêm cho học sinh những thông tin sau: Giới thiệu họa đồ nghề mà học sinh mong muốn lựa chọn; Cung cấp những thông tin về thị trường lao động về nghề mà học sinh lựa chọn; Thông tin về các cơ sở đào tạo nghề.

Trường hợp 2: Học sinh chưa xác định được nghề cần lựa chọn, nhà tư vấn sẽ giúp học sinh thực hiện trắc nghiệm xu hướng nghề, trao đổi, trò chuyện; Cung

cấp thông tin về thế giới nghề, thị trường lao động, thông tin về các cơ sở đào tạo nghề.

Kết thúc bước thứ 3, người được tư vấn hướng nghiệp phải xác định được xu hướng nghề của bản thân và lựa chọn được một nghề để theo đuổi.

Giai đoạn 4: Đánh giá sự phù hợp giữa các đặc điểm nhân cách và yêu cầu nghề nghiệp.

Sự phù hợp nghề được xác lập theo 3 tiêu chí sau: (1) Thật hứng thú với nghề, (2) có năng lực làm việc với nghề, (3) đặc điểm tâm sinh lý phù hợp với tính chất, đặc điểm, nội dung của lao động nghề.

Đối chiếu với các cứ liệu trong quá trình điều tra, đo đạc... cán bộ tư vấn hoặc khẳng định nguyện vọng ban đầu của học sinh, hoặc có những sự hiệu chỉnh cần thiết, chuyển hướng sang những nghề cùng nhóm, những nghề gần gũi, đôi khi sang những nghề khác hẳn. Ở đây, người cán bộ tư vấn cần lưu ý với sự phát triển năng lực nghề nghiệp, sự thích ứng nghề của học sinh qua thời gian để có những lời khuyên thích hợp.

Kết thúc bước 4, cán bộ tư vấn phải nói được cho học sinh rằng các em có phù hợp với nghề đã lựa chọn hay không. Trong trường hợp học sinh lựa chọn phải một nghề không phù hợp với các đặc điểm tâm – sinh lý, cán bộ tư vấn phải làm lại bước thứ 3.

Giai đoạn 5. Cập nhật thông tin vào sổ hướng nghiệp

Kết quả của các phép đo trắc nghiệm cùng với những thông tin về học sinh qua những nguồn được ghi chép đầy đủ trong phiếu hướng nghiệp. Đây là cơ sở để cán bộ tư vấn căn cứ để đưa ra những chỉ dẫn hợp lý và khoa học. Các phiếu hướng nghiệp này sẽ được sao làm hai bản, một bản lưu trong hồ sơ hướng nghiệp, một bản trao lại cho học sinh để đưa về gia đình trong trường hợp cần thiết.

Giai đoạn 6: Giúp đỡ học sinh làm hồ sơ dự thi vào các trường đại học, cao đẳng, dạy nghề.

Thông thường, vào tháng 3- 4 hàng năm là thời điểm học sinh phải làm hồ sơ dự thi vào các trường đại học, cao đẳng, dạy nghề. Đối với các học sinh còn do dự với nghề nghiệp lựa chọn, cán bộ tâm lý có trách nhiệm giúp đỡ và hướng dẫn cá nhân đó lựa chọn một lĩnh vực đào tạo phù hợp nhất. Chính việc giúp đỡ học sinh làm hồ sơ dự thi, một mặt giúp các em hạn chế sai sót khi làm hồ sơ, mặt khác qua công việc này

chính là giai đoạn củng cố kết quả tư vấn mà cán bộ tư vấn đã làm trước đó đối với học sinh.

Như vậy, có thể nói điểm nổi bật nhất trong mô hình này nói lên tính chủ động và tích cực của nhà tư vấn hướng nghiệp đó là chủ động tiếp cận học sinh, cho lời khuyên, giúp đỡ học sinh trong việc làm hồ sơ. Kết quả của quá trình tư vấn hướng nghiệp này sẽ làm thỏa mãn nhu cầu của học sinh trong hiện tại đó là trả lời ngay được câu hỏi “em có thể làm được nghề gì?” Tuy nhiên, theo Howard Filger, cách tiếp cận mà lấy lời khuyên làm trung tâm là phản tác dụng và có hại vì nó (1) sẽ làm cho thân chủ bị lệ thuộc vào nhà tư vấn, và (2) nhà tư vấn không thể biết “điều gì là tốt nhất cho thân chủ”, bất kể nhà tư vấn biết thân chủ nhiều đến đâu. Sự lựa chọn nghề của thân chủ đến từ cái họ nhận thức được lẫn vô thức và chỉ họ mới biết cách giải mã nó. Một trong những việc quan trọng nhất của nhà tư vấn là sử dụng những kỹ năng tư vấn trợ giúp thân chủ “giải mã” đó [94, tr23].

Từ việc phân tích các nguồn tài liệu và ý kiến của các chuyên gia tư vấn hướng nghiệp về quy trình tư vấn hướng nghiệp hiện nay, chúng tôi nhận thấy, về đại thể quá trình tư vấn diễn ra qua 4 giai đoạn như sau :

- Giai đoạn 1: Đánh giá nhu cầu tư vấn hướng nghiệp của học sinh THPT

Giai đoạn này nhằm tìm hiểu nhu cầu TVHN của học sinh, xem học sinh có nhu cầu được tư vấn hướng nghiệp không? Nếu có, các em cần thông tin gì hay còn thiếu thông tin gì? Điều gì gây khó khăn cho các em trong khi chọn nghề tương lai... Từ những thông tin ban đầu đó, người tư vấn sẽ xây dựng kế hoạch triển khai giai đoạn 2 và 3.

- Giai đoạn 2: Cung cấp thông tin

Giai đoạn này thường được thực hiện với nhóm, lớp, toàn khối học sinh lớp 12. Với mục tiêu giúp học sinh có nhận thức chính xác và đầy đủ về các ngành, nghề và đặc điểm của các nghề trong xã hội; Các trường đào tạo và nơi làm việc của các nghề; nhu cầu nhân lực của thị trường lao động đối với các nghề trong xã hội...với các hình thức khác nhau như giáo dục hướng nghiệp, hội chợ, mời những người thành đạt ở lĩnh vực nghề trong xã hội nói chuyện, tuyên truyền... Để làm tốt công việc này, nhân viên tư vấn phải có thông tin, thông tin đó được tổ chức như một nguồn lực để được cung cấp tới học sinh.

Tác giả Đặng Danh Ánh [6, tr141] gọi giai đoạn này là mức độ *tư vấn sơ bộ*. Khi TVHN cho học sinh không đòi hỏi phải có thiết bị, phương tiện kỹ thuật để chẩn

đoán tâm lý học sinh; người tư vấn có thể là thầy cô giáo, cán bộ đoàn... hay người nào đó có hiểu biết về yêu cầu đòi hỏi của một số ngành trong xã hội và địa phương, ngành học ở các trường đại học, về nhu cầu nhân lực của thị trường lao động, về sức học của học sinh rồi từ đó học sinh tự quyết định học nghề gì và học ở đâu. Trong trường hợp này, người được tư vấn là lớp học hoặc toàn khối học sinh. Qua việc tư vấn, học sinh trả lời được 3 câu hỏi ở mức sơ khai: Mình có muốn học nghề đó không? Mình có khả năng làm nghề đó không? Xã hội, địa phương có cần nghề đó không?

- *Giai đoạn 3: Tư vấn cá nhân (hoặc nhóm)*

Giai đoạn này giúp cho cá nhân “khám phá” về bản thân mình thông qua việc trao đổi với nhân viên tư vấn, làm các trắc nghiệm tâm lý để tìm ra sự phù hợp giữa đặc điểm tâm lý của bản thân với ngành/ nghề trong xã hội. Cũng ở giai đoạn này, nhân viên tư vấn có thể giúp học sinh giải tỏa những khó khăn về mặt cảm xúc hay hành vi của cá nhân hoặc bất hòa với cha mẹ trong việc chọn nghề. Với những người có năng lực bình thường, khi họ “khám phá” về bản thân và có đầy đủ thông tin về nghề thì học sinh đó có thể tự quyết định lựa chọn một nghề phù hợp. Tuy nhiên, có những trường hợp, họ không thể có hành vi quyết định lựa chọn nghề, thì “vấn đề” của học sinh đó không phải chỉ là khó khăn trong việc hướng nghiệp, mà có thể khó khăn “ở chỗ khác”, “vấn đề khác” như gia đình họ “có vấn đề”, bản thân họ cũng “có những vấn đề”, ví dụ như khó khăn về mặt cảm xúc, hành vi như thế nào nên họ không tự quyết định được. Do vậy, những trường hợp đó phải hỗ trợ họ về mặt tâm lý trước, khi họ trở lại con người khỏe mạnh bình thường, nhân viên tư vấn TVHN cho họ. Để làm tốt công việc này, nhân viên tư vấn phải có đầy đủ các kỹ năng của nhân viên tư vấn và tham vấn phải có.

Theo tác giả Đặng Danh Ánh [6, tr142], giai đoạn này là *Tư vấn chuyên sâu*. Việc tư vấn được tiến hành trên cơ sở khoa học, đảm bảo tính chính xác cao nhờ sử dụng các thiết bị kỹ thuật để đo các phẩm chất tâm sinh lý của học sinh. Vì thế, giai đoạn này chỉ thực hiện ở các trung tâm tư vấn chuyên nghiệp. Trong đó, nhân viên tư vấn phải có kiến thức về *thế giới nghề nghiệp, về yêu cầu nghề; về tâm lý học sinh, trước hết là động cơ, hứng thú, khuynh hướng, năng lực nghề nghiệp của học sinh; về chiến lược phát triển kinh tế - xã hội của đất nước, nhu cầu phát triển nhân lực ở các ngành kinh tế quốc dân và địa phương*. Bên cạnh đó, nhân viên tư vấn phải có kỹ năng của người tư vấn như phân tích nhân cách, trí tuệ, hệ tâm vận động.

Hai giai đoạn của quá trình tư vấn giúp cho học sinh có đầy đủ thông tin về nghề và khám phá bản thân, từ đó họ có thể tự quyết định nên chọn nghề nào để phù hợp với bản thân (họ tự khớp được cái gì phù hợp với họ) và đáp ứng được nhu cầu nhân lực của thị trường lao động.

Giai đoạn 4: Theo dõi sau khi kết thúc

Người tư vấn tiếp tục theo dõi, giữ liên lạc và sẵn sàng trợ giúp nếu học sinh thấy chưa hài lòng với kết quả tư vấn hoặc giải tỏa những khó khăn gặp phải trong quá trình chọn nghề.

Trong quá trình tư vấn, việc thực hiện theo các giai đoạn là cần thiết, tuy rằng việc phân chia này có tính tương đối. Việc thực hiện xong giai đoạn này, chuyển qua giai đoạn khác không phải do người tư vấn quyết định, tiến trình đó phụ thuộc vào mức độ “thỏa mãn” của học sinh THPT, từ đó người tư vấn chuyển quá trình tư vấn sang giai đoạn tiếp theo hay quay trở lại giai đoạn trước hoặc là đề xuất người tư vấn khác.

1.2.5. Các nội dung tâm lý của hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông

Trên cơ sở nghiên cứu lý thuyết, quan điểm tiếp cận TVHN của các tác giả trên thế giới và Việt Nam, chúng tôi nhận thấy có một số lý thuyết như: Lý thuyết *Tư vấn hướng nghiệp dựa trên quá trình phát triển đời người*, đại diện là Eli Ginzberg, Donald Super, V.G. Zunker hay lý thuyết *Tư vấn hướng nghiệp dựa trên quá trình xử lý thông tin, lựa chọn* với đại diện là David Tiedeman, Krumbolt, và H.B.Gelatt có thể rất phù hợp với các nước có hoạt động TVHN chuyên nghiệp và phát triển. Tuy nhiên, xét trong bối cảnh xã hội Việt Nam, khi hoạt động TVHN chưa chuyên nghiệp và hiện đại thì lý thuyết về mô hình “*Tam giác hướng nghiệp*” của K.K Platonop rất có giá trị và phù hợp. Vì vậy, trong phần này, luận án tập trung tìm hiểu những nội dung cơ bản của hoạt động TVHN cho học sinh THPT từ góc độ tâm lý học bao gồm: *Tư vấn nâng cao nhận thức về nghề cho học sinh trung học phổ thông, Tư vấn nâng cao hiểu biết về nhu cầu nhân lực đối với nghề cho học sinh trung học phổ thông, Tư vấn cho học sinh trung học phổ thông nâng cao hiểu biết về tâm lý của bản thân phù hợp với nghề lựa chọn.*

Chúng tôi cho rằng, người TVHN cho học sinh THPT, ngoài trình độ nhận thức, chuyên môn, kỹ năng thái độ... thì họ cần có hiểu biết sâu sắc về *nghề và đặc điểm yêu cầu của nghề, nhu cầu xã hội với nghề và hiểu biết đặc điểm tâm lý học sinh*

phù hợp với nghề từ đó tư vấn nâng cao cho học sinh có hiểu biết về ba khía cạnh của tam giác hướng nghiệp là rất quan trọng. Do vậy, trong hoạt động TVHN, người tư vấn tiến hành hoạt động tư vấn nhằm nâng cao nhận thức của học sinh, qua đó các em lựa chọn được một nghề phù hợp. Một nghề phù hợp là một nghề vừa đáp ứng được nhu cầu xã hội, vừa phù hợp với đặc điểm tâm lý học sinh. Đó là nghề mà các em yêu thích và sẽ hoạt động có hiệu quả tốt.

1.2.5.1. Tư vấn nâng cao nhận thức về nghề cho học sinh trung học phổ thông

Nghề là hoạt động thường ngày được thực hiện bởi con người nhằm tự tạo nguồn thu nhập cần thiết để tồn tại [dẫn theo 17, tr29].

Tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông nâng cao nhận thức về nghề là người tư vấn cung cấp cho học sinh những thông tin về nghề mà các em định chọn. Theo tác giả Lê Đức Phúc, người tư vấn cần tư vấn cho học sinh nâng cao nhận thức về nghề ở các khía cạnh như: (1) Các ngành nghề trong xã hội và địa phương trong điều kiện, khả năng hiện nay; (2) Đặc điểm của nghề hoặc một số nghề sẽ chọn (đặc điểm của nghề, nhiệm vụ công việc cụ thể của những người làm nghề này; sản phẩm chủ yếu của nghề; những nơi làm việc của nghề...); (3) Những yêu cầu của nghề: về trình độ chuyên môn, về sức khỏe, đặc điểm tâm lý [15, tr112 - 131]. Trên cơ sở đó, học sinh nhận thức được nghề mình định chọn và từ đó lựa chọn được nghề phù hợp.

Người tư vấn cung cấp thông tin cho học sinh THPT về thế giới nghề nghiệp. Thông qua hoạt động này, học sinh THPT có nhận thức đúng về các khái niệm như nghề, chuyên môn, việc làm... và nhận thấy sự đa dạng và phong phú của thế giới nghề nghiệp trong xã hội. Khi được tìm hiểu sâu về các nghề, mỗi cá nhân sẽ hiểu được đặc điểm của từng nghề, cơ sở đào tạo những nghề này, nơi làm việc sau khi tốt nghiệp...đặc biệt mỗi học sinh phải nhận thức được những yêu cầu của nghề đối với người lao động (cả về tâm lý và sinh lý) [6. tr156]. Cụ thể như:

- Người tư vấn cung cấp cho học sinh những thông tin về hệ thống các ngành nghề trong xã hội.

- Người tư vấn cung cấp cho học sinh những thông tin về đặc điểm của nghề gồm: đối tượng lao động, mục đích lao động, công cụ lao động, điều kiện lao động, sản phẩm lao động [15, tr 33 – 34].

- NTV cung cấp cho học sinh thông tin về giá trị xã hội của nghề.

- NTV cung cấp cho học sinh những thông tin về nơi làm việc của các ngành nghề trong xã hội và ngành nghề định lựa chọn.

- NTV cung cấp cho học sinh những thông tin về yêu cầu sinh lý – y tế: Chiều cao, cân nặng, khả năng chịu đựng tiếng ồn, sức bền bỉ dẻo dai, nhanh nhạy của các giác quan hoặc khuyết tật như cận thị, viễn thị...

- NTV cung cấp cho học sinh những thông tin về yêu cầu năng lực chung: Chú ý, trí nhớ, tư duy, ngôn ngữ... và năng lực chuyên biệt như mắt tinh, tai thính, ước lượng khoảng cách bằng mắt...

- NTV cung cấp cho học sinh những thông tin về yêu cầu kỹ xảo vận động, kỹ xảo trí tuệ, kỹ năng giao tiếp, cảm giác- vận động, sự phối hợp thành thục các động tác...

- NTV cung cấp cho học sinh những thông tin về yêu cầu nhân cách của người lao động như: Hứng thú, tính cách, năng lực nghề nghiệp...

- NTV cung cấp cho học sinh những thông tin về thách thức và triển vọng đối với nghề học sinh định lựa chọn.

- NTV cung cấp cho học sinh những thông tin về hệ thống trường, lớp đào tạo ở các bậc đại học, cao đẳng, trung cấp chuyên nghiệp, trường nghề ở địa phương và cả nước. Các thông tin tên trường, địa điểm, trình độ tuyển sinh, thời gian học, chỉ tiêu tuyển sinh, các ngành nghề đào tạo...

Tư vấn hướng nghiệp giúp cho học sinh có hiểu biết về nghề và đặc điểm nghề, bên cạnh đó hiểu biết về nghề có thể được hình thành trong quá trình học tập hoặc thông qua hoạt động hàng ngày của cá nhân. Khi cá nhân có hiểu biết về nghề từ đó hình thành thái độ đối với nghề và tìm ra những đặc điểm tâm lý nổi trội có thể phù hợp với nghề. Nhận thức nghề là khâu quan trọng trong quá trình hướng nghiệp, bởi lẽ nếu cá nhân nhận thức về nghề ở mức độ thấp hoặc sai sót sẽ dẫn đến việc cá nhân rất khó khăn trong việc lựa chọn được nghề phù hợp với bản thân.

1.2.5.2. Tư vấn nâng cao hiểu biết về nhu cầu nhân lực đối với nghề cho học sinh trung học phổ thông

Nhu cầu nhân lực đối với nghề được hiểu là nhu cầu nhân lực của thị trường lao động đối với các ngành nghề trong xã hội. Theo tác giả Nguyễn Hữu Dũng, “*Thị trường lao động là nơi diễn ra sự trao đổi theo nguyên tắc thỏa thuận về các quan hệ lao động (việc làm, tiền công và các điều kiện làm việc khác) giữa người lao động*

(phía cung lao động) và người sử dụng lao động (phía cầu lao động) dưới hình thức hợp đồng lao động” [19, tr12].

Nhu cầu nhân lực là khả năng cần số lượng lao động của người sử dụng lao động trên thị trường lao động trong một khoảng thời gian nhất định [19, tr19]. Nhu cầu lao động có thể xác định ở phạm vi quốc gia, một địa phương, một ngành hay một đơn vị kinh doanh (doanh nghiệp). Như vậy, nhu cầu lao động của thị trường lao động phản ánh số lượng lao động phù hợp với chất lượng và cơ cấu nhất định mà người sử dụng lao động có nhu cầu để sản xuất ra hàng hóa và dịch vụ với mức tiền công, tiền lương nhất định.

Nhu cầu nhân lực của thị trường lao động phụ thuộc vào rất nhiều yếu tố liên quan đến tạo việc làm, tăng trưởng việc làm như: Tốc độ tăng trưởng kinh tế hàng năm; sự phát triển của các ngành, các vùng, các khu vực kinh tế; sự phát triển của khoa học, kỹ thuật và công nghệ; khả năng huy động đầu tư toàn xã hội; khả năng mở rộng thị trường trong nước và quốc tế...

Như vậy, trong quá trình tư vấn, NTV tư vấn cho học sinh THPT nhận thức đúng và chính xác những thông tin về nhu cầu nhân lực của thị trường lao động, để từ đó học sinh có thể tự lựa chọn một nghề phù hợp với thị trường lao động. Những nội dung cần tư vấn cụ thể như:

- NTV tư vấn cho học sinh nhận thức được mục tiêu chung của đất nước về kinh tế, xã hội, khoa học trong thời gian tới và mục tiêu kinh tế xã hội của từng vùng và địa phương.

- NTV tư vấn những thông tin về nhu cầu nhân lực của địa phương, của vùng miền, của đất nước và từng ngành kinh tế trong xã hội.

- NTV giúp cho học sinh hiểu biết về nghề định chọn có đáp ứng được nhu cầu hiện tại và tương lai của xã hội.

- NTV cung cấp thông tin về nhu cầu xã hội đang cần những nghề gì, số lượng bao nhiêu.

- NTV tư vấn cho học sinh nâng cao nhận thức về nhu cầu nhân lực của các vùng kinh tế trọng điểm, các khu công nghiệp, khu chế xuất, khu công nghệ cao, sản xuất các mặt hàng đạt tiêu chuẩn quốc tế và tham gia thị trường lao động quốc tế, nhất là những ngành, sản phẩm mà Việt Nam có ưu thế và khả năng cạnh tranh.

- NTV tư vấn những thông tin về yêu cầu của xã hội (yêu cầu của nhà tuyển dụng) về thể lực, sự hiểu biết và kiến thức nghề nghiệp, kỹ năng nghề nghiệp, thái độ,

tác phong và thói quen làm việc, khả năng thích ứng, sức sáng tạo...và những yêu cầu đặc biệt của nhà tuyển dụng đối với nghề.

- NTV giúp cho học sinh nhận thức được các cơ hội và thách thức của nghề đặt ra đối với người lao động trong hoạt động nghề nghiệp.

Ngoài ra, trong quá trình tư vấn, NTV cần thiết tìm hiểu nhu cầu của học sinh về các khía cạnh như: Học sinh tiếp tục học sau phổ thông hay trực tiếp tham gia lao động sản xuất, xuất khẩu lao động hoặc thực hiện các nghĩa vụ của Nhà nước... Với những học sinh sau khi tốt nghiệp THPT tham gia ngay vào thị trường lao động, NTV cần thiết nâng cao nhận thức của học sinh về những nghề lao động phổ thông mà xã hội đang cần; Với những học sinh có nguyện vọng và khả năng tiếp tục học tập tại các trường cao đẳng, đại học, dạy nghề, NTV cung cấp thông tin cho học sinh THPT để họ có thể nhận thức được những thông tin về cơ hội việc làm sau khi học xong và định hướng lập thân, lập nghiệp góp phần xây dựng đất nước.

Dưới sự trợ giúp của NTV, học sinh THPT nhận thức được những thông tin về nhu cầu nhân lực của thị trường lao động để chọn nghề phù hợp. Sự đáp ứng các yêu cầu thị trường lao động của người lao động càng cao thì khả năng cạnh tranh hay hội nhập thị trường lao động của lao động thanh niên càng tốt.

1.2.5.3. Tư vấn cho học sinh trung học phổ thông nâng cao hiểu biết về tâm lý của bản thân phù hợp với nghề lựa chọn

Người tư vấn hướng nghiệp bằng các biện pháp tâm lý trợ giúp học sinh THPT tìm hiểu và đánh giá đúng về đặc điểm tâm lý của bản thân. Kết quả đánh giá này rất quan trọng vì nó là cơ sở để tìm ra sự phù hợp giữa đặc điểm tâm lý bản thân với ngành và nghề trong xã hội.

- NTV sử dụng các biện pháp tâm lý trợ giúp học sinh THPT tìm hiểu các đặc điểm tâm lý bản thân phù hợp với nghề định chọn.

- + NTV đánh giá đặc điểm tâm lý của học sinh bằng các công cụ, trắc nghiệm tâm lý.

- + NTV phát phiếu, bảng hỏi để tìm hiểu về nhu cầu, nguyện vọng, sở thích của học sinh về ngành nghề nào.

- + NTV trao đổi với học sinh để tìm hiểu nhu cầu, nguyện vọng, hứng thú của học sinh với nghề và động cơ chọn nghề.

- + NTV quan sát hoạt động học tập trên lớp, ngoại khóa để tìm hiểu năng lực, tính cách, hứng thú của học sinh phù hợp với nghề.

+ NTV nghiên cứu kết quả học tập trên lớp và trao đổi với giáo viên để tìm hiểu những đặc điểm tâm lý của học sinh phù hợp với yêu cầu của nghề.

+ NTV theo dõi quá trình học tập của học sinh để tư vấn cho các em có thể thi vào trường nào đạt kết quả cao.

+ NTV sẵn sàng lắng nghe và trao đổi với học sinh về những khó khăn liên quan đến việc chọn nghề...

- Một số đặc điểm tâm lý của học sinh THPT phù hợp với nghề mà người tư vấn cần chú ý như:

+ Xu hướng nghề (hứng thú nghề, nguyện vọng cá nhân, động cơ chọn nghề nào đó), những đặc điểm như thiên hướng, năng khiếu, sở trường, sở đoản...

+ Năng lực của bản thân với nghề (tri giác, chú ý, tư duy, tưởng tượng, trí nhớ).

+ Tính cách (những phẩm chất của tính cách như cẩn thận, kiên trì, lòng nhân ái, đoàn kết, sẵn sàng hợp tác...)

+ Những đặc điểm sinh lý như đặc điểm các giác quan, hệ thần kinh, thể lực, chiều cao, cân nặng... phù hợp với đặc thù của nghề.

- Người tư vấn tìm hiểu nhu cầu, hứng thú, năng lực, tính cách, kế hoạch nghề nghiệp của học sinh theo các chỉ số: có hào hứng khi có dịp tiếp xúc với nghề, thích học và học tốt những môn học có liên quan đến nghề mình thích, đọc hoặc sưu tầm những tài liệu nói về nghề, thích làm những việc gần với nghề định chọn.... Bằng những công cụ, kỹ thuật người tư vấn chẩn đoán các chỉ số tâm sinh lý ảnh hưởng trực tiếp hoặc gián tiếp đến nghề định chọn như cảm giác, tri giác, tư duy, tưởng tượng, chú ý, trí nhớ...

Trên cơ sở nhận thức tương đối đầy đủ những thông tin về đặc điểm nghề, các nghề trong xã hội và nhu cầu nhân lực của thị trường lao động cùng với việc phân tích những đặc điểm tâm lý của bản thân, dưới sự trợ giúp của những nhà tư vấn hướng nghiệp, học sinh THPT xác định được sự phù hợp nghề. Sự phù hợp nghề có thể hiểu đó là mối quan hệ tương xứng lẫn nhau giữa một bên là các yêu cầu của nghề và bên kia là các phẩm chất tâm sinh lý của con người. Học sinh THPT tìm thấy sự phù hợp của bản thân với một nghề từ đó tự tin quyết định lựa chọn một nghề cho tương lai của mình. Đây là hành động rất khó khăn và phức tạp, do vậy, để xác định được sự phù hợp nghề, cá nhân phải chú ý đến một số yếu tố như: Cá nhân xác định được những *phần tĩnh*, đó là những phẩm chất của nhân cách bởi vì chúng có tính tương đối ổn định trong cả cuộc đời hay một giai đoạn nào của cuộc đời con người. Học sinh xác

định được những *phần động* đó là những đặc điểm cá nhân sẽ phát triển theo các giai đoạn của cuộc đời mỗi người. Những yếu tố này sẽ ảnh hưởng rất lớn đến việc lựa chọn nghề hay có gắn bó bền vững với nghề đó không.

Sự phù hợp nghề là tính đến sự phù hợp giữa ba yếu tố đó là con người, nghề và nhu cầu nhân lực về thị trường lao động, đây là sự phù hợp hoàn toàn, tuyệt đối và lý tưởng nhất. Nhưng trong thực tiễn, sự phù hợp với yêu cầu và điều kiện phát triển kinh tế xã hội của địa phương (nhu cầu nhân lực của thị trường lao động) là quan trọng hàng đầu, đôi khi rất khắc nghiệt, thậm chí còn “phũ phàng” đối với cá nhân bởi vì nó quy định đến đầu ra, đến việc có hay không việc làm đối với nghề mình chọn.

Khi tính đến ba yếu tố của sự phù hợp nghề, cá nhân cần nhận thức được sự phù hợp nghề có tính chất tương đối ở các khía cạnh khác nhau. Do vậy, cá nhân cần xác định sự phù hợp nghề theo thứ tự ưu tiên và cần chọn ra hai hoặc ba phương án phù hợp, xếp theo thứ tự ưu tiên để có thể chuyển dịch nghề.

Tóm lại, TVHN là một hoạt động vừa khoa học vừa mang tính nghệ thuật và đòi hỏi tính chính xác cao. Kết quả của hoạt động tư vấn hướng nghiệp không thể thấy ngay mà có thể phải mất một thời gian khá dài, do đó đây là hoạt động tương đối khó khăn và cần có sự kiên trì trong quá trình làm việc. Những nội dung tâm lý của hoạt động tư vấn hướng nghiệp trên đây chính là những khía cạnh cơ bản của hoạt động tư vấn hướng nghiệp, nó làm nên sắc thái riêng của lĩnh vực tư vấn này về tính chất hoạt động của NTV và học sinh THPT.

1.2.6. Một số yếu tố ảnh hưởng tới tư vấn hướng nghiệp cho học sinh THPT

Tư vấn hướng nghiệp cho học sinh là hoạt động tương tác giữa hai chủ thể là người tư vấn và học sinh THPT, kết quả cuối cùng của hoạt động được biểu hiện ở học sinh nhận thức đúng và đầy đủ về 3 yếu tố như (1) nghề, (2) nhu cầu xã hội với nghề và (3) đặc điểm tâm lý bản thân phù hợp với nghề. Khi học sinh có nhận thức đúng từ đó họ sẽ tìm ra sự phù hợp nghề và có hành vi chọn nghề phù hợp. Hoạt động này diễn ra chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố như trình độ chuyên môn, kỹ năng, thái độ của người tư vấn; trình độ học vấn của học sinh, động cơ, nhu cầu, lý tưởng... hay yếu tố văn hóa, phong tục tập quán, cơ sở vật chất, trình độ dân trí, hệ thống chính sách pháp luật... Trong khuôn khổ nghiên cứu có hạn, luận án chỉ tập trung làm sáng tỏ một số yếu tố thuộc về trình độ chuyên môn, thái độ, kỹ năng của người tư vấn; nhận thức, nhu cầu, hành vi đi TVHN của học sinh THPT; yếu tố môi trường bao gồm nhà trường, gia đình và xã hội.

-Người tư vấn hướng nghiệp

Người tư vấn là người có những hiểu biết, năng lực chuyên môn phù hợp, có khả năng cung cấp thông tin phù hợp hoặc giải pháp kỹ thuật mang tính khả thi cho những ai có nhu cầu (khách hàng) nhằm giúp cho họ giải quyết một vấn đề chuyên môn hay một nhiệm vụ thực tế xác định [6. tr148].

Tư vấn hướng nghiệp có 2 mức độ, tư vấn sơ bộ và tư vấn chuyên sâu [6. tr151]. Ở mức độ đầu tiên, người tư vấn thường cung cấp thông tin cho học sinh, đó là thông tin nghề, nhu cầu xã hội với các nghề và khám phá bản thân ở mức chung nhất. Do đó, người tư vấn có thể là giáo viên, cán bộ đoàn, cha mẹ hay những người có uy tín với học sinh. Thông thường, ở môi trường học đường chưa có phòng tư vấn chuyên nghiệp hay trên địa bàn sinh sống chưa có dịch vụ TVHN, thì học sinh được TVHN ở mức độ này là chủ yếu. TVHN chuyên sâu chỉ có thể được thực hiện ở những cơ sở tư vấn chuyên nghiệp, ví dụ như ở phòng hay trung tâm tư vấn học đường (tư vấn tâm lý) trong nhà trường, trung tâm kỹ thuật tổng hợp – hướng nghiệp hay các trung tâm dịch vụ tư vấn tâm lý ngoài xã hội.

Trong khuôn khổ đề tài nghiên cứu, chúng tôi nhận thấy NTV hướng nghiệp cho học sinh THPT là cha mẹ, thầy cô giáo và nhân viên tư vấn là chủ yếu. Hoạt động TVHN đạt được hiệu quả khi NTV có thể TV cho học sinh nâng cao nhận thức về nghề, nhu cầu xã hội với nghề và hiểu biết đặc điểm tâm lý bản thân phù hợp với nghề thì một số yếu tố thuộc về người tư vấn cần nghiên cứu có thể khái quát như: trình độ chuyên môn, thái độ đạo đức và kỹ năng tư vấn.

- Trình độ chuyên môn và kinh nghiệm thực tiễn của người tư vấn

Trình độ chuyên môn của người tư vấn phản ánh trình độ nhận thức của cá nhân về lĩnh vực TVHN. Trình độ chuyên môn của NTV có được một cách bài bản và chắc chắn khi họ được đào tạo hay tập huấn về TVHN. Người tư vấn được cung cấp thông tin để tư vấn và được hướng dẫn cách khai thác thông tin như một nguồn lực để thực hiện trong hoạt động tư vấn. Điều này đòi hỏi NTV cần phải cập nhật kiến thức, thông tin cho hoạt động thực tiễn của mình.

+ Thông tin về “thế giới nghề nghiệp” theo phân loại nghề. Có nhiều cách phân loại khác nhau, nhà tư vấn có thể áp dụng cách phân loại nghề nghiệp theo đối tượng lao động. Theo cách này có 5 loại: người – người, người – tự nhiên, người – kỹ thuật, người – dấu hiệu, người – nghệ thuật. Đồng thời phải biết thông tin về các đặc điểm và

yêu cầu của một nghề cụ thể, trong đó đặc biệt lưu ý đến các yêu cầu về tâm – sinh lý và các chống chỉ định y học.

+ Thông tin về hệ thống trường đào tạo từ dạy nghề, trung cấp chuyên nghiệp đến cao đẳng, đại học. Phải lưu ý tới số lượng tuyển sinh hàng năm cho từng khối trường, dự báo kế hoạch đào tạo dài hạn 5 năm, 10 năm sau (chiến lược giáo dục), đồng thời phải nắm được mục tiêu đào tạo, nội dung, thời gian đào tạo của từng ngành nghề trong trường, bậc lương và nơi sử dụng lao động sau khi tốt nghiệp.

+ Thông tin về thị trường lao động: Đây là những thông tin về nhu cầu sử dụng nhân lực của các loại của địa phương và cả nước; nhu cầu sử dụng nhân lực cho các vùng kinh tế trọng điểm, khu công nghiệp, khu chế xuất và cho các loại doanh nghiệp và liên doanh của các thành phần kinh tế.

+ Thông tin về học sinh THPT – chủ thể chọn nghề: Tên, tuổi, giới tính, kết quả học tập, chỗ ở, hoàn cảnh gia đình (bố mẹ, nghề nghiệp, điều kiện kinh tế), bạn bè thân thích, đặc biệt phải nắm được thông tin về nhân cách của học sinh trước hết là hứng thú, khuynh hướng, năng lực...

Kinh nghiệm sống hay kinh nghiệm nghề nghiệp đã tạo cho NTV một nền tảng kiến thức để họ vận dụng vào trợ giúp đối tượng. Bài học tích lũy trong cuộc sống và trong công việc không những tạo nên nền tảng kinh nghiệm cho NTV, mà nó còn là yếu tố trợ giúp đối tượng tìm thấy sự tin tưởng ở NTV để chia sẻ.

- *Thái độ của nhà tư vấn* được thể hiện rõ trong việc hiểu và thực hiện các quy điều đạo đức của nhà tư vấn. Đạo đức trong tư vấn là thước đo quyết định xem hành vi của nhà tư vấn trong quá trình tư vấn có đúng, có tốt, có làm sai, làm hại đến thân chủ hay không. Người làm công việc tư vấn phải tuân theo những quy tắc đạo đức hành nghề bắt buộc, có như vậy mới nâng cao được uy tín và vị thế nghề nghiệp trong xã hội. Đạo đức của NTV được thể hiện đối với chính mình, với học sinh, với đồng nghiệp. Tuy nhiên, ở Việt Nam hiện nay, những người thực hành TVHN chỉ tồn tại những quy tắc riêng lẻ do các trung tâm tư vấn tự ban hành và chỉ áp dụng với các thành viên của họ. Thực tế này sẽ ảnh hưởng đến lợi ích của người được tư vấn và vị thế của ngành trong xã hội.

Khi thực hành tư vấn, các nhà tư vấn phải tuân theo các nguyên tắc đạo đức của nghề. Các chuyên gia trong ngành trợ giúp tâm lý đều thống nhất một số nguyên tắc đạo đức nhà tư vấn phải thực hiện trong quá trình tư vấn đó là giữ bí mật, thân chủ trọng tâm, chấp nhận thân chủ, tôn trọng thân chủ, tin tưởng vào khả năng tự quyết của

thân chủ, nhà tư vấn không gắn mình vào mối quan hệ cá nhân với thân chủ, bảo vệ phúc lợi của thân chủ.

- *Kỹ năng của người tư vấn*

Kỹ năng tư vấn là sự vận dụng kinh nghiệm, tri thức hiểu biết chuyên môn và giá trị nghề nghiệp của người trợ giúp vào hoàn cảnh tư vấn cụ thể nhằm tạo lập mối quan hệ tương tác, qua đó giúp đối tượng tự nhận thức được bản thân và vấn đề đang tồn tại, từ đó tự xác định giải pháp để giải quyết vấn đề một cách có hiệu quả [55, tr39].

Howard Figler (2007) cho rằng kỹ năng của nhà tư vấn giúp cho thân chủ có những sự lựa chọn khác nhau và họ sẵn sàng với sự lựa chọn đó. Theo H. Figler, kỹ năng TVHN là những phản xạ mà “*Nhà tư vấn có sẵn khi tư vấn cho một thân chủ*”, trong quá trình tư vấn “*Chính nhu cầu của thân chủ sẽ là những gợi ý tốt nhất cho nhà tư vấn lựa chọn tiếp những kỹ năng nào*”.

Trong hoạt động TVHN, khi làm việc với cá nhân thì NTV phải có tất cả các kỹ năng mà cán bộ tư vấn cần phải có. Tuy nhiên do đối tượng tư vấn là học sinh THPT và họ có nhu cầu được tư vấn hướng nghiệp, do đó có một số kỹ năng đặc thù như:

Kỹ năng lắng nghe, đó là kỹ năng cơ bản đầu tiên để NTV làm tư vấn và xây dựng mối quan hệ. Lắng nghe giúp NTV thu thập thông tin của học sinh, họ cần thông tin gì, thiếu thông tin gì hay thông tin đó được hiểu chưa chính xác, cũng như họ có những khó khăn gì khi lựa chọn một nghề phù hợp. Kỹ năng lắng nghe là công cụ quan trọng cho việc tạo nên môi trường tương tác giữa người tư vấn và học sinh, hay là sự khích lệ học sinh tìm thấy những giá trị.

Kỹ năng đặt câu hỏi mở, NTV đặt những câu hỏi để khuyến khích học sinh có thể đưa ra những thông tin đầy đủ nhất cả thông tin bề nổi liên quan đến sự kiện và những gì ẩn chứa đằng sau nó. Câu hỏi mở thường khuyến khích các em nói về mình nhiều hơn, bày tỏ những cảm xúc và suy nghĩ của mình về một nghề nào đó trong xã hội. Câu hỏi mở giúp NTV khai thác vấn đề ở mức độ sâu hơn và cũng tạo điều kiện cho NTV giúp học sinh đi sâu vào các tình huống của vấn đề. Ví dụ thân chủ nói, “*Tôi thật sự thích nghiên cứu*”. Bằng cách hỏi, “*Anh biết như thế nào về nghiên cứu?*” bạn đã giúp anh ấy suy nghĩ sâu sắc hơn.

Kỹ năng cung cấp thông tin, theo Howard Figler (2007), kỹ năng cung cấp thông tin trong TVHN là cung cấp những thông tin cần thiết về một công việc hay

nghề nghiệp để thân chủ có thể hiểu hơn về công việc hay nghề nghiệp đó hoặc những bước đi cụ thể của quá trình tìm việc. Cung cấp thông tin cho thân chủ phải rất cô đọng và có hệ thống, buổi làm việc không thể mắc lỗi và trở thành quá trình cung cấp thông tin một chiều. Điều đó làm giảm hiệu quả của buổi tư vấn và học sinh sẽ mất đi cơ hội nói về những kỹ năng, nhu cầu, giá trị nghề nghiệp của bản thân.

Kỹ năng làm trắc nghiệm, NTV biết lựa chọn những trắc nghiệm phù hợp với mục đích chọn nghề của cá nhân, biết cách tiến hành làm trắc nghiệm, đọc trắc nghiệm và biết cách diễn giải trắc nghiệm đó, phân tích trắc nghiệm đó, rồi tư vấn cho học sinh.

Ngoài một số kỹ năng cơ bản kể trên, trong nhà trường phổ thông, NTV cần có kỹ năng phối hợp với giáo viên trong trường. Người làm tư vấn cần thiết lập mối quan hệ với các giáo viên, ban giám hiệu nhà trường để xây dựng kế hoạch làm việc với học sinh. Việc phối hợp với giáo viên tốt sẽ là kênh thông tin quan trọng để hiểu hơn về học sinh đến tư vấn. Mối quan hệ tốt giữa nhân viên tư vấn trong các phòng tư vấn và giáo viên trong nhà trường sẽ tạo niềm tin ở học sinh đối với hoạt động tư vấn.

Tóm lại, trong TVHN, NTV có trình độ chuyên môn, thái độ đạo đức và kỹ năng tư vấn sẽ giúp cho họ chạm được vào sâu bên trong những nhận thức, cảm xúc của học sinh, từ đó nâng cao nhận thức và tự các em có những hành vi quyết định chọn nghề phù hợp với bản thân.

-Học sinh trung học phổ thông

Trong khuôn khổ nghiên cứu của luận án, chúng tôi quan tâm đến những yếu tố thuộc về tâm lý học sinh THPT ảnh hưởng đến hiệu quả hoạt động TVHN gồm có: Nhận thức về hoạt động TVHN, nhu cầu đi TVHN, hành vi đi TVHN của học sinh THPT.

- Học sinh nhận thức về hoạt động tư vấn hướng nghiệp

Nhận thức là quá trình phản ánh hiện thực khách quan vào đầu óc con người, là hình thức định hướng hoạt động cho con người. Để thực hiện được hành vi tư vấn hướng nghiệp, học sinh phải nhận thức được các hình thức TVHN. Nhận thức về hoạt động TVHN thể hiện ở hiểu biết của học sinh về các loại tư vấn hướng nghiệp hiện có, như trung tâm tư vấn trong nhà trường, ngoài nhà trường; TVHN trên internet, sách báo... Việc hiểu biết về hoạt động tư vấn phản ánh sự quan tâm của học sinh đến tư vấn hướng nghiệp, cũng như các hình thức TVHN hiện nay có gần gũi với học sinh được các em chú ý đến nhiều không. Khi học sinh có nhận thức tốt về hoạt động

TVHN sẽ là điều kiện thuận lợi để học sinh được tiếp cận với hoạt động này, khi đó học sinh tăng khả năng nhận thức về nghề, về thị trường lao động cũng như khám phá bản thân.

- *Nhu cầu tư vấn hướng nghiệp của học sinh.* “Nhu cầu được hiểu là sự đòi hỏi tất yếu, khách quan của cá nhân và của nhóm xã hội được phản ánh trong những điều kiện cụ thể để tồn tại và phát triển” [32]. Với hoạt động tư vấn hướng nghiệp, nhu cầu của học sinh thể hiện ở việc học sinh thấy cần thiết để được trợ giúp trong việc tìm hiểu nghề và chọn nghề nào đó. Nếu như không có sự trợ giúp đó thì mọi quyết định liên quan đến nghề nghiệp của bản thân là rất khó khăn. Trong thực tế, nhu cầu về tư vấn hướng nghiệp của học sinh thể hiện rất khác nhau, có người nhận thức rất rõ đó là điều cần thiết, có người thấy bình thường hoặc có người không cần đến hoạt động TVHN này.

- *Hành vi đi tư vấn hướng nghiệp*

Hành vi đi tư vấn hướng nghiệp phản ánh kết quả của việc nhận thức của học sinh về hoạt động tư vấn hướng nghiệp, có nhu cầu muốn được trợ giúp khi bản thân gặp khó khăn trong chọn nghề và định hướng nghề. Mặt khác, hành vi đi tư vấn cũng phản chiếu chất lượng, hiệu quả của hoạt động tư vấn. Học sinh tích cực đi tư vấn, thể hiện sự quan tâm của cá nhân với hoạt động tư vấn và gia tăng cơ hội để hiểu biết về nghề, đặc điểm tâm lý bản thân và nhu cầu của thị trường với nghề sẽ chọn. Hành vi đi tư vấn hướng nghiệp là yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến hiệu quả tư vấn hướng nghiệp.

-Môi trường xã hội

+ *Yếu tố nhà trường*

Trong quá trình TVHN cho học sinh, nhà trường đóng vai trò chủ đạo. Trong nhà trường, ban giám hiệu, thầy cô giáo, nhà tư vấn hướng nghiệp đều tham gia trong quá trình tư vấn hướng nghiệp. TVHN có thể qua nhiều hình thức khác nhau như lồng ghép trong nội dung môn học, qua phương pháp giảng dạy hay chính nhân cách của người giáo viên... thông qua những hoạt động này góp phần hình thành năng lực, hứng thú với ngành nghề trong xã hội. Bên cạnh đó, những yếu tố như nội dung, phương pháp, phương tiện, hình thức tư vấn, trình độ chuyên môn của cán bộ tư vấn là những yếu tố ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng nhận thức của học sinh về nghề, bản thân và nhu cầu xã hội về nghề.

+ *Yếu tố gia đình*

Gia đình là yếu tố rất quan trọng đối sự phát triển nhân cách của học sinh trong đó có vấn đề hướng nghiệp. Trong gia đình, bố mẹ thường là người tư vấn hướng nghiệp cho các em. Bởi vì, bố mẹ là người hiểu khả năng, tính cách, hứng thú của các em nhất, từ đó giúp cho các em đánh giá bản thân để lựa chọn được nghề phù hợp. Bố mẹ là người có nghề nghiệp, kinh nghiệm sống và các mối quan hệ xã hội rộng rãi... sẽ tư vấn cho học sinh những thông tin cần thiết về nghề, cơ hội việc làm sau khi tốt nghiệp và triển vọng tương lai của nghề, từ đó học sinh cảm thấy yên tâm khi chọn nghề theo định hướng của bố mẹ. Bố mẹ là người yêu thương, lo lắng và thường là người các em tin tưởng nhất, do đó những thông tin do bố mẹ cung cấp được các em coi trọng và có xu hướng làm theo.

Tuy nhiên, bố mẹ không phải là những người có chuyên môn về tư vấn hướng nghiệp, do vậy các thông tin về nghề, về thị trường lao động có thể chưa đúng và đầy đủ. Bên cạnh đó nhiều bố mẹ vẫn chưa thật sự hiểu con mình một cách khoa học, giúp con mình phân tích đặc điểm tâm lý bản thân để chọn nghề phù hợp. Bố mẹ thường có xu hướng muốn con mình chọn những nghề nào dễ xin việc, có thu nhập cao và bố mẹ luôn đặt kỳ vọng vào con, hy vọng các con có một cuộc sống tốt đẹp. Mong muốn của bố mẹ là điều đáng trân trọng, song việc TVHN không tính đến khả năng, sở thích và tính cách của học sinh sẽ dẫn tới không tìm được sự phù hợp nghề khi học sinh học tập hay lao động. Ngoài ra, điều kiện sống, truyền thống gia đình... cũng là những yếu tố tác động đến động cơ chọn nghề và nhận thức nghề của học sinh. Ví dụ, học sinh sống ở địa bàn nông thôn, chứng kiến bố mẹ lam lũ nhưng cuộc sống vẫn khó khăn, do vậy hoàn cảnh sống đó sẽ làm cho học sinh có mong muốn học nghề gì phải đem lại thu nhập cao, bản thân có công ăn việc làm và có thể giúp đỡ bố mẹ thoát nghèo.

Tóm lại, yếu tố gia đình, trong đó đặc biệt là bố mẹ ảnh hưởng rất lớn đến việc nhận thức về nghề, quyết định chọn nghề của học sinh. Sự ủng hộ hay phản đối của bố mẹ ảnh hưởng trực tiếp đến quyết định chọn nghề của học sinh.

+ *Yếu tố xã hội*

Tư vấn hướng nghiệp diễn ra trong một địa bàn cụ thể và chịu sự chi phối của những yếu tố như văn bản pháp luật của nhà nước, phương tiện truyền thông, sự phát triển kinh tế xã hội.

+ *Cơ sở pháp lý của hoạt động tư vấn hướng nghiệp*

Giáo dục hướng nghiệp ở nước ta đã tiến hành nghiên cứu và triển khai khá sớm, từ đầu những năm 80 của thế kỷ XX. Quyết định 126/CP ngày 19/3/1981 của Thủ tướng Chính Phủ và các văn bản hướng dẫn đã tạo hành lang pháp lý cho sự phát triển của công tác hướng nghiệp, nhất là hướng nghiệp cho học sinh phổ thông.

Năm 1986, NQ ĐH VI của Đảng Cộng sản VN khẳng định “Trường phổ thông phải chuyển mạnh theo hướng dạy kiến thức phổ thông cơ bản, lao động kỹ thuật, hướng nghiệp và dạy nghề”. Quyết định số 23/QĐ-HĐBT về một số vấn đề cấp bách trong giáo dục, ngày 29/3/1989 của Chủ tịch Hội đồng bộ trưởng đã nêu rõ trách nhiệm của ngành giáo dục trong việc chỉ đạo các trường THPT triển khai các hoạt động hướng nghiệp cho học sinh nhằm đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế- xã hội của đất nước.

Quyết định số 2397/QĐ-BGD-ĐT do Bộ trưởng Bộ giáo dục và đào tạo ký ngày 17/9/1991 đã nhấn mạnh trường phổ thông cần phối hợp giữa hoạt động dạy nghề với việc tuyên truyền, hướng nghiệp cho các em về các lĩnh vực lao động nghề nghiệp mà xã hội đang cần.

Quyết định số 201/2001/QĐ-TTg phê duyệt *Chiến lược phát triển giáo dục giai đoạn 2001- 2010*, trong quyết định này nêu rõ: các trường phổ thông chú trọng công tác hướng nghiệp để tạo điều kiện cho việc phân luồng học sinh THPT, để học sinh vào đời hoặc chọn ngành nghề tiếp tục học sau khi tốt nghiệp THPT. Nhằm triển khai quyết định này, Bộ trưởng Bộ giáo dục và đào tạo đã ban hành Quyết định số 47/2002/QĐ-BGD-ĐT ngày 19/11/2002 về việc biên soạn bộ sách dùng trong công tác hướng nghiệp cho học sinh phổ thông từ lớp 9 – 12. Đến năm 2003, Bộ giáo dục và đào tạo đã ra chỉ thị 33/2003/CT-BGD-ĐT ngày 23/07/2003 về tăng cường giáo dục hướng nghiệp trong đó chỉ rõ những nội dung cần phải thực hiện để nâng cao chất lượng công tác hướng nghiệp trong trường phổ thông.

Năm 2005, Bộ Giáo dục và đào tạo đã có chỉ thị số 9971/BGD&ĐT – HSSV cho các cơ sở giáo dục trong toàn quốc “triển khai công tác tư vấn cho học sinh, sinh viên”. Nội dung của chỉ thị nêu rõ cơ sở giáo dục phổ thông và chuyên nghiệp trong cả nước phải triển khai và tổ chức công tác tư vấn, hỗ trợ HSSV. Cùng thời điểm này, Luật giáo dục sửa đổi năm 2005 thể hiện rất rõ những quy định liên quan đến hướng nghiệp thể hiện trong *Mục tiêu giáo dục (điều 2)*; *nguyên lý giáo dục (điều 3)* và *mục tiêu của giáo dục phổ thông (điều 27)*. Nhà nước Việt Nam và các cơ quan hữu quan đã có những văn bản, chủ trương định hướng cho việc triển khai công tác giáo dục

hướng nghiệp và tư vấn hướng nghiệp cho học sinh phổ thông. Hoạt động hướng nghiệp trong nhà trường cũng được thực hiện từ nhiều năm trước đây, nó được chính thức đưa vào chương trình học đào tạo của bậc THPT. Điều đó chứng tỏ rằng chúng ta đã nhận thức được vai trò và tầm quan trọng của hướng nghiệp cho học sinh đối với việc lựa chọn nghề nghiệp tương lai. Tuy vậy, vẫn chưa có văn bản pháp luật nào quy định tư vấn hướng nghiệp là hoạt động bắt buộc trong trường phổ thông, do vậy hoạt động tư vấn hướng nghiệp trong các trường phổ thông hiện nay hoàn toàn là tự phát.

+ Phương tiện truyền thông

Ngày nay, các phương tiện truyền thông trở nên gần gũi với người dân và tác động rất mạnh đến học sinh. Với sự hỗ trợ của sách, báo, đài, truyền hình, đặc biệt là mạng internet, các em dễ dàng nhận thức được các nghề và đặc điểm yêu cầu các nghề trong xã hội, nhu cầu của xã hội với các nghề, nơi đào tạo, điểm chuẩn, tỉ lệ chọi của các trường... Với sự hỗ trợ của nguồn thông tin phong phú đó, học sinh có thể lựa chọn được nghề phù hợp. Tuy nhiên, mọi thông tin trên mạng không phải bao giờ cũng đúng và học sinh nào cũng biết cách tìm được thông tin phù hợp. Do vậy, nếu các em được hướng dẫn kỹ năng khai thác nguồn thông tin một cách hiệu quả, thông tin đó sẽ rất có ích với học sinh trong việc nhận thức về nghề, đặc điểm tâm lý bản thân và lựa chọn được nghề phù hợp với nhu cầu xã hội.

+ Sự phát triển của kinh tế xã hội

Do sự phát triển của nền kinh tế xã hội, vừa tạo điều kiện thuận lợi cũng như vừa gây cản trở sự phát triển của hoạt động tư vấn hướng nghiệp.

Do nhu cầu cuộc sống, người lao động cần có việc làm và yêu cầu của việc làm ngày càng có tính chuyên môn hóa cao. Người làm nghề phải có năng lực, yêu nghề, điều kiện sức khỏe phù hợp khi đó năng suất lao động cao. Xã hội càng phát triển, các nguy cơ về việc làm càng cao, người lao động phải đối mặt với nhiều vấn đề như mất việc làm, thay đổi nơi làm việc, phải học tập để đáp ứng yêu cầu công việc, làm việc trong môi trường phức tạp... chính sự đòi hỏi của xã hội cho thấy tầm quan trọng của tư vấn hướng nghiệp đối với người lao động đặc biệt đối với học sinh trước ngưỡng cửa cuộc đời. Hoạt động tư vấn hướng nghiệp giúp điều hòa được năng lực, nguyện vọng của từng người cho phù hợp với nhu cầu lao động của xã hội. Thực hiện tốt công việc này sẽ tránh được tình trạng nghề cần người nhưng thiếu người, có người thì không xin được việc phải làm trái ngành nghề. Do vậy, đáp ứng nhu cầu lao động cho nền công nghiệp hóa, hiện đại hóa thì tất yếu hoạt động hướng nghiệp phải phát triển.

Mặt khác, sự phát triển của kinh tế xã hội cũng tạo ra những quy luật riêng mà người lao động phải theo quỹ đạo của nó. Thị trường lao động với những quy luật đặc trưng có ảnh hưởng mạnh mẽ đến sự lựa chọn nghề nghiệp của người lao động khi tham gia thị trường này. Người lao động có xu hướng lựa chọn những nghề xã hội có nhu cầu cao để được đào tạo với mong muốn để tìm được việc làm với thu nhập cao và ổn định. Sự lựa chọn đó bất chấp việc cá nhân lựa chọn ngành học có phù hợp với đặc điểm tâm lý bản thân hay không, hay nhu cầu thực của ngành nghề đó phát triển trong xã hội đó như thế nào trong tương lai.

Bên cạnh đó, việc phát triển các trường đại học “rầm rộ” đạt mục tiêu “đại chúng hóa” giáo dục đại học làm thúc đẩy nhu cầu học đại học ở học sinh. Các trường đại học có chỉ tiêu đào tạo được Bộ giáo dục cho phép, sẽ “mời chào” sinh viên, cùng với tâm lý “chuộng bằng cấp” thúc đẩy sinh viên thi dự thi đại học, và chỉ cần đủ điểm sàn là có thể đăng ký ngành học của một trường đại học nào đó, khi đó người học không cần biết đến sự phù hợp nghề đến đâu.

Tóm lại, trên cơ sở phân tích những yếu tố ảnh hưởng đến thực trạng TVHN cho học sinh THPT cho thấy, hoạt động TVHN diễn ra chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố: thuộc về người tư vấn, về học sinh và môi trường xã hội. Những yếu tố đó góp phần ảnh hưởng tích cực hoặc gây cản trở đến hiệu quả TVHN cho học sinh THPT hiện nay.

1.2.7. Một số công cụ sử dụng trong tư vấn hướng nghiệp

- Trắc nghiệm “Chìa khóa nghề nghiệp” của John Holland
- Trắc nghiệm IQ của Alfred.W.MunZent
- Trắc nghiệm Tính cách và những công việc phù hợp cho nhiều tính cách khác nhau của H.J. Eysenck
- Trắc nghiệm MBTI
- Trắc nghiệm tâm lý tìm hiểu sở thích nghề nghiệp của A.E.Gôlômstôc

Tài liệu tham khảo

1. Đặng Danh Ánh (2005), “Tư vấn chọn nghề cho học sinh phổ thông”, *Tạp chí Giáo dục*, số 121.
2. Đặng Danh Ánh (2006), “Những điểm mới trong chương trình giáo dục hướng nghiệp thí điểm hiện nay”, *Tạp chí Giáo dục*, Số 132.
3. Đặng Danh Ánh (2008), “Quan điểm mới về giáo dục hướng nghiệp”, *Tạp chí Giáo Dục*, số 38, 8/2008.

4. Đặng Danh Ánh (2009), “*Tư vấn hướng nghiệp cho học sinh THPT*”, *Tạp chí Khoa học giáo dục*, số 44.
5. Đặng Danh Ánh (2010), “*Giáo dục hướng nghiệp ở Việt Nam*”, NXB văn hóa thông tin.
6. Nguyễn Trọng Bảo (1987), *Nhà trường phổ thông với việc giáo dục lao động, kỹ thuật tổng hợp, hướng nghiệp và dạy nghề*, NXB Giáo dục.
7. Bộ Giáo dục và Đào tạo (1996), *Sinh hoạt hướng nghiệp 11*, NXB Giáo dục.
8. Bộ Giáo dục và Đào tạo (1996), *Sinh hoạt hướng nghiệp 12: Sách giáo viên*, NXB Giáo dục.
9. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2004), *Hoạt động giáo dục hướng nghiệp 10*, sách giáo viên thí điểm. NXB Giáo dục.
10. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Trung Tâm lao động – Hướng nghiệp (2008), *Sổ tay tư vấn hướng nghiệp và chọn nghề*, NXB Giáo dục.
11. Bộ Lao động – Thương binh và xã hội (2010), *Xu hướng việc làm Việt Nam (2010)*, Trung tâm Quốc gia Dự báo và Thông tin Thị trường lao động, Cục Việc làm.
12. Phạm Văn Chiến, Trần Văn Chương, Trương Hoài Châm, Nguyễn Ngọc Ánh (2008), *Khám phá con đường đến cổng trường đại học của riêng bạn*, NXB Đại học sư phạm.
13. Phạm Tất Dong (1978), *Nghề nghiệp tương lai*, NXB phụ nữ.
14. Phạm Tất Dong (1984), *Hoạt động hướng nghiệp trong trường phổ thông*, Hà Nội.
15. Phạm Tất Dong (1989), *Giúp bạn chọn nghề*, NXB Giáo dục.
16. Phạm Tất Dong (CB) (2000), *Sự lựa chọn tương lai (tư vấn hướng nghiệp)*, NXB Thanh niên.
17. Phạm Tất Dong (2012), *Tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trung học cơ sở*, NXB Giáo dục.
18. Nguyễn Hữu Dũng (2005), *Thị trường lao động và định hướng nghề nghiệp cho thanh niên*, NXB lao động – xã hội, Hà Nội.
19. Vũ Dũng (CB) (2008), *Từ điển tâm lý học*, NXB Từ điển bách khoa, HN
20. Quang Dương (2002), *Tư vấn hướng nghiệp*, NXB Trẻ.

21. Trung ương Đoàn thanh niên cộng sản Hồ Chí Minh (2009), Đoàn thanh niên với công tác tổ chức các hoạt động “định hướng, tư vấn nghề nghiệp cho học sinh THPT”, Báo cáo.
22. Trần Khánh Đức (2010), *Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực trong thế kỷ XXI*, NXB Giáo dục Việt Nam.
23. Trần Thị Minh Đức, (2000), “*Quan niệm về tư vấn tâm lý*”, Tạp chí Đại học và Giáo dục chuyên nghiệp.
24. Trần Thị Minh Đức. (2002), “*Tư vấn và Tham vấn – thuật ngữ và cách tiếp cận*”, Tạp chí Tâm lý học (số 8).
25. Trần Thị Minh Đức. (2002), “*Một số vấn đề cơ bản của tâm lý học tư vấn*”, Đề tài nghiên cứu, Đại học Quốc gia Hà Nội.
26. Trần Thị Minh Đức (CB), (2012), *Cố vấn học tập trong các trường đại học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
27. Trần Thị Minh Đức (2009), *Tham vấn tâm lý*, NXB Đại học Quốc gia HN
28. Phạm Mạnh Hà (2007), “*Thái độ của học sinh trong việc lựa chọn nghề nghiệp*”, *tạp chí Tâm lý học*, số 3.
29. Phạm Mạnh Hà (2011), “*Đặc điểm tâm lý trong hoạt động chọn nghề của học sinh lớp 12 trung học phổ thông hiện nay*”, Luận án tiến sĩ Tâm lý học, Trường Đại học khoa học xã hội và nhân văn, Hà Nội.

=====

MÔ ĐUN 7: TƯ VẤN GIỚI TÍNH VÀ SỨC KHOẺ SINH SẢN

1. MỤC TIÊU

+ Hiểu được tầm quan trọng của việc tư vấn giới tính và sức khỏe sinh sản vị thành niên; hiểu rõ và phân biệt được các giai đoạn phát triển tâm - sinh lí theo giới tính và theo lứa tuổi; hiểu được các vấn đề về giới và sức khỏe sinh sản vị thành niên cần tư vấn cho học sinh của mỗi cấp học và biết được các yếu tố chủ quan, khách quan tạo ra những khó khăn liên quan đến giới tính và sức khỏe sinh sản mà học sinh các cấp học cần hỗ trợ để giải quyết;

+ Biết thu thập, phân tích các vấn đề về giới tính và sức khỏe sinh sản ở lứa tuổi vị thành niên; lập được kế hoạch và tổ chức tư vấn theo hình thức nhóm, và tư vấn cho cá nhân học sinh phù hợp với mỗi cấp học, về giới tính và sức khỏe sinh sản; vận dụng được các nguyên tắc, quy trình, các kỹ năng, phương pháp tư vấn cơ bản để tư vấn giới tính và sức khỏe sinh sản cho học sinh ở các cấp học.

+ Có trách nhiệm, tự tin, linh hoạt trong thiết kế, thực hiện và điều chỉnh quy trình, kế hoạch tư vấn theo đặc điểm và mức độ phát triển của từng cá nhân hoặc nhóm học sinh.

2. NỘI DUNG, HÌNH THỨC TỔ CHỨC, PHÂN BỐ THỜI GIAN CHI TIẾT

Nội dung	Hình thức tổ chức (số tiết)				Tổng (số tiết)	Ghi chú
	Lên lớp			Thực hành và tự học		
	Lí thuyết	Bài tập	Thảo luận			
1. Vấn đề tư vấn giới tính và sức khỏe sinh sản của vị thành niên hiện nay	1		1		2	
2. Các nguyên tắc, quy trình và hình thức cơ bản trong tư vấn giới tính và sức khỏe sinh sản.	2	1	1	1	5	
3. Các vấn đề và nhu cầu tư vấn giới tính và sức khỏe sinh sản của học sinh phổ thông.	1	1			2	
4. Thực hành phương pháp và cách thức tổ chức tư vấn giới tính và sức khỏe sinh sản cho học sinh ở các cấp học	1	1	1	3	6	
Tổng	5	3	3	4	15	

3. NỘI DUNG CHI TIẾT

1.1. Một số vấn đề chung về tư vấn giới tính và sức khỏe sinh sản

Vị thành niên, theo Tổ chức Y tế thế giới (WHO) là nam, nữ từ 10 đến 19 tuổi. Như vậy, VTN nữ bao gồm cả những người chưa có và có thể đã có gia đình, vì Luật Hôn nhân và Gia đình năm 2000 quy định tuổi kết hôn đối với nữ là 18 tuổi. Giai đoạn VTN phát triển nhanh về mọi mặt, cả về thể lực, tâm – sinh lý; là giai đoạn quan trọng của cuộc đời con người, là giai đoạn vừa học tập kiến thức, vừa tìm hiểu các vấn đề xã hội, vừa phát huy tính năng động sáng tạo để nắm bắt các thành tựu khoa học kỹ thuật nhưng đồng thời cũng dễ bị ảnh hưởng bởi các tệ nạn xã hội; muốn thể hiện bản thân đã là người lớn, đặc biệt đây là giai đoạn phát triển mạnh mẽ về sinh lý tuổi dậy thì (nam giới xuất tinh, nữ giới có kinh nguyệt).

VTN có thể hoạt động tình dục nhưng thường không có dự kiến trước, không định sẵn thời gian nên không có sự chuẩn bị các phương tiện tránh thai. VTN thường thiếu hiểu biết về SKSS và sức khỏe tình dục nên là đối tượng dễ gây và dễ bị lây nhiễm các bệnh lây truyền qua đường tình dục (STDs), dễ có thai ngoài ý muốn và là đối tượng chính của tình trạng nạo phá thai ngoài ý muốn.. Do e ngại, do sợ mọi người biết mình sử dụng các phương tiện tránh thai, sợ mọi người biết mình đến các cơ sở chăm sóc SKSS/KHHGD nên VTN thường không đến các cơ sở chăm sóc SKSS/KHHGD công lập mà thường giấu diếm, đến các cơ sở y tế tư nhân, phòng khám chui, thậm chí thực hiện các biện pháp phá thai không an toàn. Vì vậy, giáo dục SKSS và sức khỏe tình dục cho VTN là rất cấp thiết cho cả hiện tại và tương lai.

1.1.1. Nội dung chăm sóc giáo dục SKSS/SKTD cho học sinh trong nhà trường

Như đã nói ở trên, giới tính và giới là hai phạm trù khác nhau, nhưng trong thực tế khi xây dựng nội dung GDGT thì vẫn có “dáng dấp” và giao thoa, chứa đựng phạm trù của giới tính và giới. Bởi vì nếu coi GDGT là phạm trù bó hẹp trong khuôn khổ của quan niệm về giới tính, chỉ đề cập đến sự khác biệt về mặt sinh học giữa 2 giới và những hành vi liên quan đến nhu cầu giới tính,... thì bị phản đối vì cho rằng xúc tiến GDGT chỉ là “vẽ đường cho hươu chạy”. Và phạm trù này bị coi là phiến diện, không phù hợp với bản sắc văn hóa dân tộc.

Như vậy, để đảm bảo mục đích của GDGT là xây dựng mối quan hệ nhân văn giữa 2 giới. Mối quan hệ này được hình thành dựa trên sự hiểu biết về đặc điểm giới tính của từng giới để tôn trọng lẫn nhau, xây dựng quan hệ bình đẳng, có trách nhiệm với

nhau trong mọi khía cạnh của cuộc sống thì GDGT được mở rộng nội dung không chỉ hạn chế trong phạm trù giới tính mà còn lan tỏa sang 1 phần của phạm trù giới.

Tuy nhiên, để đảm bảo tính khoa học, tính chính xác và yếu tố giáo dục cũng như sự phù hợp với đặc điểm từng địa phương, những người làm công tác giáo dục đã từng lúng túng trong việc xác định những quan điểm phương pháp luận cho GDGT cũng như xác định nội dung GDGT. Điều này thể hiện rõ ở việc chưa thống nhất về nội dung GDGT trong nhà trường, cụ thể là bậc THCS. Để minh chứng cho nhận định trên, luận án chỉ ra nội dung GDGT dành cho HS THCS được trình bày trong sách giáo khoa.

Nội dung GDGT cho HS trong sách giáo khoa

- Cấp Tiểu học: Cho đến nay, sách giáo khoa cải cách do Bộ giáo dục & Đào tạo biên soạn đã đưa GDGT vào trong chương trình, cụ thể là ở môn khoa học của lớp 5 (bắt đầu đưa vào chương trình đại trà từ năm học 2006-2007). Các nội dung GDGT bao gồm: Sự sinh sản (bé là con ai? ý nghĩa của sự sinh sản đối với mỗi gia đình); Nam hay nữ (sự khác biệt giữa nam và nữ về mặt sinh học); Cơ thể chúng ta được hình thành như thế nào? (quá trình thụ tinh); Cần làm gì để cả mẹ và em bé đều khỏe (phụ nữ có thai nên làm gì và không nên làm gì?); Từ lúc mới sinh đến tuổi dậy thì (các giai đoạn phát triển: dưới 3 tuổi; từ 3-6 tuổi; từ 6-10 tuổi); Từ tuổi vị thành niên đến tuổi già (Các giai đoạn phát triển: Tuổi vị thành niên: 10-19 tuổi; Tuổi trưởng thành: 20-65 tuổi; Tuổi già: 65 tuổi trở lên); Vệ sinh ở tuổi dậy thì (những việc nên và không nên làm); Phòng tránh bị xâm hại.[8]

- Cấp Trung học: Ở bậc THCS, GDGT được tích hợp trong các môn ngữ văn, địa, GDCD, sinh học và trong các hoạt động ngoại khóa. Trong đó, nội dung GDGT tích hợp trong môn GDCD bao gồm; Ở lớp 6, nội dung GDGT nằm ở một số bài của phần đạo đức (từ bài 1 đến bài 11) của phần pháp luật (từ bài 12 đến bài 18) như tự chăm sóc, rèn luyện thân thể; quyền được pháp luật bảo hộ về tính mạng, thân thể, sức khỏe, danh dự và nhân phẩm;... Ở lớp 7, GDGT trong phần pháp luật (từ bài 12 đến bài 18), phần đạo đức (từ bài 1 đến bài 12). Ở lớp 8, phần Đạo đức (từ bài 1 đến bài 11), phần Pháp luật (từ bài 12 đến bài 21). Ở lớp 9, phần Đạo đức (từ bài 1 đến bài 11), phần Pháp luật (từ bài 12 đến bài 18). Nội dung GDGT tích hợp trong môn sinh học bao gồm; Ở lớp 6, không có GDGT. Ở lớp 7 trong chương 8, động vật và đời sống con người. Ở lớp 8, chương 11, sự sinh sản. Ở lớp 9, chương 3, con người, dân số và môi trường. [7;9]

Như vậy, nội dung GDGT trong hệ thống sách giáo khoa còn chưa đầy đủ và thiếu tính hệ thống thể hiện qua sự thiếu tập trung ở một cuốn sách hay bộ sách riêng mà tích hợp trong các môn học khác như ở cấp 1 là Khoa học, cấp 2 và 3 là Sinh học, Giáo dục công dân. Đến lớp 6 và lớp 7, khi các em thực sự bước vào thời kỳ có nhiều biến đổi về tâm sinh lý, muốn khám phá cơ thể mình thì lại bị sách giáo khoa... "bỏ quên". Phần lớn nội dung về GDGT chỉ tập trung ở phần cuối sách Sinh học lớp 8 trong chương 11 là sự sinh sản với các kiến thức về bộ phận sinh dục nam, nữ, sự thụ tinh, thụ thai và phát triển của thai, các biện pháp tránh thai, nguy cơ và ảnh hưởng của mang thai ngoài ý muốn, một số bệnh lây truyền qua đường tình dục... Sách Sinh học từ lớp 9 đến lớp 12, cũng chỉ có một số nội dung về di truyền liên kết giới tính, giải thích vì sao sinh con trai, con gái. Nhiều ý kiến cho rằng, GDGT hiện nay chỉ mới đáp ứng đòi hỏi của xã hội, của người lớn chứ chưa thực sự thoả mãn với nhu cầu hiểu biết của các em. Có thể thấy, trong sách giáo khoa có rất ít trang nhắc đến những biến đổi về tâm lý ở tuổi dậy thì cũng như hướng dẫn cách giải quyết những vấn đề, tình huống mà các em gặp ở giai đoạn này. Theo quan điểm của Bộ GD-ĐT, những kiến thức GDGT còn thiếu trong sách giáo khoa sẽ được bổ sung vào trong chương trình ngoại khóa. Khi bình luận về nội dung GDGT trong sách giáo khoa, một số tác giả có ý kiến sau:

“Manh nhúm”, một từ mà Lưu Thu Thủy, Phó giám đốc Trung tâm Nghiên cứu Phát triển chiến lược và chương trình giáo dục, thuộc Viện Chiến lược và Chương trình giáo dục cũng thẳng thắn thừa nhận về nội dung GDGT trong sách giáo khoa hiện nay. Theo tác giả, có nhiều nguyên nhân dẫn đến thực trạng sách giáo khoa còn bỏ ngỏ GDGT. *Thứ nhất*, do xã hội còn nhiều ý kiến trái ngược về vấn đề giáo dục cho trẻ về giới, về tình dục, gây áp lực cho nhà hoạch định chiến lược. *Thứ hai*, chưa có sự chỉ đạo thống nhất từ phía Bộ GD-ĐT nên các tác giả biên soạn sách giáo khoa xuất phát từ đặc trưng môn học của mình nên lồng ghép nội dung có tính chất GDGT chỉ ở mức độ nhất định nào đó mà thôi. Hơn thế nữa các lĩnh vực an toàn giao thông, môi trường... cũng được coi là cần thiết không kém và đều muốn đưa vào nhà trường nhưng sách giáo khoa lại không thể “ôm” tất cả các vấn đề đó thì các em sẽ bị quá tải. Vì thế, mong muốn đưa kiến thức đầy đủ đến với các em lại mâu thuẫn với thời lượng cho phép.

Đinh Đoàn, Trung tâm nghiên cứu và ứng dụng khoa học về giới tính - gia đình - phụ nữ và vị thành niên (CSAGA) lập luận: “10, 11 tuổi là thời kỳ tiền dậy thì, nên

cung cấp những kiến thức như các em học sinh nữ thời gian tới sẽ phải đón nhận hiện tượng kinh nguyệt như thế nào, để khoảng lớp 6, 7 khi có kinh thì các em đã biết. Đối với học sinh nam 12, 13 tuổi thì khi phát triển hệ lông hoặc tinh trùng thì các em không phải lo lắng. Các em nên ăn mặc thế nào, ứng xử với các bạn khác giới ra sao... Còn như quá trình thụ thai, trứng và tinh trùng đã kết hợp với nhau như thế nào? Phụ nữ có thai nên và không nên làm gì? nên dành cho học sinh cấp III thì hợp lý”.

Nguyễn Hồi Loan, trên quan điểm của người đã gắn bó lâu năm với chuyên ngành tâm lý cho rằng: Ở các nước khác, việc đưa GDGT vào nhà trường được coi như một môn học bắt buộc và mang tính chất bình thường nhưng ở nước ta thì lại khác.

1.1.2. Những trở ngại tâm lý trong tư vấn giới tính SKSS/SKTD cho học sinh

Biểu hiện trở ngại tâm lý của học sinh trong giáo dục giới tính: Những dấu hiệu cơ bản TNTL của học sinh trong GDGT thể hiện ở 3 mặt: nhận thức, thái độ và hành vi, cụ thể:

a) Về nhận thức: Nhận thức là một trong những thành tố quan trọng của đời sống tâm lý con người. Nhận thức giúp con người hiểu biết được về các sự vật, hiện tượng. Trên cơ sở đó con người bày tỏ thái độ tình cảm và có hành vi tương ứng. Trong thực tiễn hoạt động, đứng trước những vấn đề phức tạp của cuộc sống, đặc biệt trong lĩnh vực học tập không phải bất kì lúc nào con người cũng có nhận thức đúng, mà còn có lúc chưa đúng, chưa hoàn chỉnh, dẫn tới những khó khăn, trở ngại, thậm chí sai lầm trong hoạt động.

Khi bàn về biểu hiện của trở ngại tâm lý trong giao tiếp, tác giả Nguyễn Thị Thanh Bình cho rằng: Người có trở ngại tâm lý trong giao tiếp thường hiểu biết không đầy đủ về đối tượng giao tiếp, đánh giá tình huống giao tiếp không chính xác và đặc biệt là hiểu biết về bản thân cũng chưa sâu sắc. [15;tr.37] Cũng theo tác giả, nhận thức của sinh viên về các TNTL trong giao tiếp với HS khi thực tập tốt nghiệp bao gồm: Hiểu biết về học sinh chưa đầy đủ; lúng túng khi điều khiển giao tiếp với học sinh; Chưa làm chủ được trạng thái tâm lý của bản thân; sợ mắc sai lầm sư phạm; không trùng hợp tâm thế với học sinh; sợ lớp học; và một số trở ngại khác. [15;tr.58]

Đối với học sinh THCS cũng vậy, khi tiến hành học tập GDGT các em cũng gặp phải rất nhiều TNTL, đó là:

- Sự hiểu biết lệch lạc về nội dung GDGT, hay là sự thiếu hụt các phẩm chất tâm lý cần thiết cho quá trình tiếp thu kiến thức GDGT là một trong những biểu hiện của trở ngại tâm lý. Cụ thể, HS chưa có hiểu biết về phạm vi kiến thức của GDGT vì thế mà việc phân biệt GDGT còn khá mờ nhạt. Các em thường “loay hoay”, “lúng túng” trong việc nhận diện các nội dung GDGT được dạy lồng ghép trong các môn học khác. Một đặc trưng khác của GDGT là rất nhiều thuật ngữ chuyên môn y học, điều này làm cho học sinh không hiểu nếu giảng bằng lời hoặc thiếu hụt các biểu tượng nhất định về vốn từ nói trên.

- Chủ thể đánh giá chưa đúng về bản thân. Một điều quan trọng là trong quá trình học tập lĩnh hội tri thức môn GDGT, chủ thể cần đánh giá chính xác năng lực của bản thân, xác định được điểm mạnh, yếu của mình từ đó lựa chọn phương pháp học tập sao cho phù hợp. Nếu đánh giá quá cao, sẽ dẫn tới tự cao xem thường người khác. Nếu đánh giá quá thấp, sẽ có mặc cảm tự ti, lo sợ.

- Hiểu biết không đầy đủ về sự cần thiết của giáo dục giới tính, HS thường không xác định được sự cần thiết phải học GDGT và lợi ích của việc trang bị GDGT đối với cá nhân cũng như ý nghĩa xã hội. Hoặc có biết thì còn khá mơ hồ, phiến diện, chứ chưa thật sự có hiểu biết một cách thấu đáo về tầm quan trọng của môn học nhằm xác định nhiệm vụ một cách nghiêm túc, đúng nghĩa với từ “học tập”. Trong quá trình tiến hành học tập GDGT, HS chưa đánh giá chính xác những vấn đề trong học tập môn này, quá coi trọng hoặc quá xem nhẹ, phức tạp vấn đề, dẫn tới khi học tập họ cảm thấy không tự tin vào bản thân, sợ mắc sai lầm trong quá trình học tập hoặc chủ thể đánh giá thấp nội dung học tập nên chưa cố gắng hay thụ động trong quá trình học tập.

- Đánh giá chưa chính xác về môn học: Thực tế đã chứng minh, khi chủ thể hiểu biết đầy đủ, sâu sắc về đối tượng hoạt động của mình, sẽ giúp họ thực hiện thành công hoạt động ấy. Nhờ có sự nhận thức đầy đủ, HS sẽ chủ động hơn trong quá trình học tập. Như vậy, thiếu hiểu biết về GDGT là biểu hiện TNTL của HS trong quá trình lĩnh hội GDGT.

- Chưa ý thức đầy đủ về nhu cầu học giáo dục giới tính: Với đặc điểm thích tìm kiếm và muốn thử nhiều cái mới, đôi lúc vì tò mò hoặc thấy hay hay, thấy đỡ buồn hoặc để chứng tỏ như người đã trưởng thành, đôi khi là nhằm mục đích tìm hiểu để giải tỏa những khó khăn giới tính mà bản thân hoặc bạn mình đang mắc phải tức thời chứ học sinh chưa xác định được nhu cầu học GDGT với mục đích, động cơ chính

đáng rõ ràng; đôi khi các em thấy sợ mọi người biết mình có nhu cầu tìm hiểu GDGT nên cố tình biểu hiện như thể là mình không hề quan tâm đến GDGT.

Như vậy, các biểu hiện TNTL trong nhận thức khá đa dạng và phong phú, tuy nhiên trong giới hạn của luận án, chúng tôi tập trung nghiên cứu những biểu hiện TNTL của học sinh trong nhận thức bao gồm:

- Hiểu biết không đầy đủ về sự cần thiết của giáo dục giới tính
- Ý thức chưa đầy đủ về nhu cầu học giáo dục giới tính Cụ thể như sau:

**** Hiểu biết về sự cần thiết của giáo dục giới tính***

Trên thực tế, GDGT chưa phải là môn học chính thống trong nhà trường. Nó được dạy lồng ghép vào các môn học khác như GDCD, ngữ văn, hoạt động ngoài giờ lên lớp, địa lý, sinh học, sinh hoạt ngoại khóa. Chính vì vậy, việc đánh giá kết quả của môn học GDGT dựa trên quy định của môn học bằng điểm số là rất khó. Vì đó không phải là một môn học riêng và càng không có các tiêu chí đánh giá kết quả học tập của học sinh một cách rõ ràng. Việc tiến hành GDGT như thế nào lại phụ thuộc vào quan điểm của lãnh đạo nhà trường, giáo viên và học sinh về mức độ cần thiết của GDGT đối với tình hình phức tạp của địa phương và nhà trường về các vấn đề liên quan đến giới tính. Ví dụ, tại địa phương đó, có khá nhiều hiện tượng học sinh yêu nhau, có quan hệ tình dục trước hôn nhân, có thai ngoài ý muốn, đánh ghen,...thì như vậy, lãnh đạo nhà trường quyết định đưa nội dung GDGT vào các hoạt động ngoại khóa hoặc các hình thức học khác.

Tuy nhiên, sự cần thiết của GDGT không phải chờ đến khi ở trường học xảy ra các hiện tượng phức tạp về giới tính, tình dục mới dạy học sinh mà ngay từ đầu cần có một kế hoạch GDGT chu đáo mới đảm bảo được mục đích giáo dục. Do vậy, chúng tôi thấy rằng, quan điểm của học sinh về sự cần thiết của môn học GDGT sẽ đánh giá được thái độ học tập của các em.

**** Ý thức về nhu cầu học giáo dục giới***

Nhu cầu của con người là một trạng thái cảm giác thiếu hụt một sự thỏa mãn nào đó. Nhu cầu học tập GDGT của HS là những đòi hỏi của bản thân người HS đối với quá trình nhận thức, quá trình giáo dục GDGT. Là động lực bên trong thúc đẩy tính tích cực hoạt động học tập và hoạt động này lại làm nảy sinh nhu cầu nhận thức. *Nhu*

cầu nhận thức của HS về GDGT là trạng thái thiếu hụt tri thức, kỹ năng sống về GDGT.

Nhu cầu của HS về học GDGT là nhu cầu được biết về chiều rộng và chiều sâu của phạm vi nội dung GDGT. Nhu cầu được hiểu đầy đủ, đúng đắn, sâu sắc nội dung, khái niệm và qua đó vận dụng tri thức GDGT vào việc giải quyết các tình huống trong thực tiễn cuộc sống của bản thân. Một khi HS không có nhu cầu tìm hiểu, học tập môn GDGT thì đó là biểu hiện khó khăn mà HS gặp phải. Bởi vì nhu cầu là yếu tố thúc đẩy học sinh có mong muốn tìm hiểu GDGT, nhu cầu càng cấp bách thì khả năng chi phối hành vi học tập càng cao.

Độ tuổi THCS là một nhóm đặc biệt, đây là thời kỳ phát dục mạnh, hay còn gọi là tuổi dậy thì vì thế các em có nhu cầu tìm hiểu về giới tính, tình dục. Sự thay đổi một cách mạnh mẽ các hooc mon sinh dục làm cho đời sống tâm sinh lý có những nét đặc biệt, tạo nên những đặc trưng ở lứa tuổi này. Các em thường tập trung chú ý vào hiện tại hơn là tương lai. Điều này giải thích tại sao có nhiều học sinh chỉ nhận thấy những tác hại trước mắt mà không biết những nguy hiểm về sau. Sự thiếu hụt kiến thức, kinh nghiệm xã hội đã làm cho các em không vượt qua được những định kiến xã hội, những phong tục tập quán hay quan niệm tôn giáo. Các em không dám thể hiện nhu cầu, mong muốn được học GDGT mà thực hiện việc này một cách thiếu công khai, dấu diếm người lớn. Tình trạng “điếc không sợ súng” cộng với bản năng thôi thúc muốn tìm hiểu những gì xảy ra đối với bản thân như lại ngại không dám nói ra, nên đa số các em tìm đến sách báo, bạn bè để giải tỏa vướng mắc, hoặc im lặng muốn ra sao thì ra. Trong khi học sinh chưa đủ kinh nghiệm sống, trình độ, tri thức về GDGT để kiểm chế tình dục nên dễ để lại sai lầm do quan hệ tình dục thiếu trách nhiệm gây nên. Do đó, HS có nhu cầu học tập GDGT, nhu cầu được giáo dục giới tính nhằm hoàn thiện nhân cách con người mới và trở thành những công dân có ích cho đất nước là chính đáng.

b) Về thái độ: Thông thường những người gặp ít TNTL trong GDGT thường biết làm chủ trạng thái cảm xúc của bản thân ở một mức độ nhất định, biểu hiện ở sự kiềm chế, biết tạo ra hứng thú, xúc cảm tích cực cho bản thân, biết điều khiển, điều chỉnh các diễn biến tâm lý của mình, đồng thời có phương pháp học tập phù hợp. Đối với những HS có TNTL trong khi tiến hành học tập GDGT, các em thường có những biểu hiện như: thờ ơ, không hứng thú với việc học tập, tâm lý e ngại, xấu hổ,... thái độ

không sẵn sàng chấp nhận GDGT, phán xét những HS có thái độ tích cực học GDGT. Trong luận án này, chúng tôi nghiên cứu TNTL của HS THCS biểu hiện trong thái độ đối với GDGT với nội dung sau đây:

**** Trở ngại tâm lý của học sinh trung học cơ sở thể hiện trong thái độ tán thành (chấp nhận) học giáo dục giới tính***

Thái độ tán thành học GDGT của HS ảnh hưởng nhiều đến sự tham gia thực hiện hành vi học tập. Thái độ tán thành GDGT là yếu tố tâm lý ảnh hưởng đến việc tiếp thu, lĩnh hội kiến thức giới tính. Chỉ khi nào chấp nhận học GDGT, học sinh mới ủng hộ và hợp tác với giáo viên trong quá trình dạy và học. Ngược lại, HS có tâm lý bài trừ, tẩy chay môn GDGT thì quá trình học tập sẽ gặp nhiều trở ngại tâm lý.

**** Tâm lý e ngại của học sinh trung học cơ sở đối với học giáo dục giới tính***

Trong Chiến lược truyền thông – giáo dục chuyển đổi hành vi về dân số, SKSS, kế hoạch hóa gia đình giai đoạn 2010 -2015 của chính phủ Việt Nam, một trong những mục tiêu mà chương trình hướng đến đối với tuổi VTN, thanh niên là: Góp phần tăng cường hành vi đúng đắn và trách nhiệm về Dân số, SKSS/Kế hoạch hóa gia đình để phòng ngừa quan hệ tình dục sớm, không an toàn và có thai ngoài ý muốn. Như vậy, tất cả trẻ VTN trong đó có độ tuổi THCS, đều có quyền tìm hiểu về GDGT để hoàn thiện nhân cách và có hành vi SKSS đúng đắn. Tuy nhiên, dư luận lại cho rằng việc tìm hiểu GDGT đối với HS THCS phải có giới hạn và thậm chí một số nơi lại không cho phép. Biến GDGT trở thành một điều bí mật, là chuyện cấm kỵ. Chính quan điểm này của người lớn, của một bộ phận xã hội đã làm cho HS có thái độ bài trừ, không chấp nhận GDGT trong nhà trường. Các em coi tìm hiểu GDGT là một việc làm đáng xấu hổ, bị lên án, là tội lỗi,...vì thế xuất hiện tâm trạng e ngại, lo lắng, bất an khi học GDGT. Đây là một trong những biểu hiện TNTL của HS khi tham gia học GDGT.

Việc chưa thống nhất về quan điểm GDGT, chưa thống nhất về các nội dung GDGT đã tạo nên áp lực dư luận xã hội đối với HS về vấn đề tìm hiểu GDGT. HS không biết việc mình tìm hiểu GDGT như thế này có vi phạm đạo đức hay không, có bị lên án hay không. Và nội dung nào của GDGT thì được tìm hiểu, nội dung nào là giới hạn. Đây chính là đặc thù của môn GDGT khác với các môn học khác, điều này đã gây ra những trở ngại lớn trong quá trình tiếp nhận nội dung GDGT.

c) Về hành vi: Đây là “bộ mặt” của con người, nói lên đời sống tâm lý của họ. Khi tham gia vào học tập GDGT, những người gặp TNTL trong học tập thường có biểu hiện như: lúng túng, thiếu tự tin; diễn đạt nội dung học tập thiếu tính chính xác; tâm lý ngại chủ động tìm hiểu, tiếp thu kiến thức; ngại chia sẻ kiến thức với bạn bè, giáo viên,... Tất cả những điều này sẽ kéo theo những hành vi bộc phát, không làm chủ được những hành vi của bản thân trong quá trình học tập GDGT. Để nghiên cứu TNTL của HS thể hiện trong hành vi tham gia học GDGT, chúng tôi tập trung vào 2 nội dung:

- Tâm lý ngại thể hiện tính chủ động trong tìm hiểu, lĩnh hội kiến thức giáo dục giới tính;

- Tâm lý ngại bộc lộ, chia sẻ những kiến thức của bản thân về giáo dục giới tính; Cụ thể như sau:

**** Tâm lý ngại thể hiện tính chủ động trong tìm hiểu, lĩnh hội kiến thức giáo dục giới tính***

Chúng ta thấy rằng đôi khi nhận thức của học sinh về tích cực học tập GDGT là rất đúng. Tuy vậy, không phải khi nào các nhận thức đúng đắn đó cũng được chuyển hóa thành các hành vi học tập mang tính chủ động, tích cực. Như vậy, hành vi và nhận thức dường như có sự không tương ứng. Trong GDGT, tính chất nhay cảm của bài học làm cho học sinh có tâm lý e ngại trong việc chủ động tìm hiểu kiến thức. Sự e ngại càng gia tăng khi bài học được mô phỏng bằng các hình ảnh nhạy cảm hoặc sự dè dặt của giáo viên khi dùng các thuật ngữ để giảng giải cho học sinh. Vì vậy, HS không muốn thể hiện mình đang lắng nghe, không dám nhìn thẳng, không trao đổi, không chất vấn. Như vậy, tổng hợp những biểu hiện TNTL trong hành vi nghe giảng bao gồm: Những biểu hiện về sự e ngại khi nghe giáo viên giảng bài; những biểu hiện của sự ngượng ngùng như đỏ mặt, vò đầu, bứt tai, quay nhìn chỗ khác, cười,...; nhìn thái độ của người khác để bộc lộ hành vi học tập;...

Ngược lại, có những học sinh lại tìm hiểu một cách quá đà về kiến thức giới tính, không phù hợp và chưa thực sự cần thiết ở độ tuổi THCS. HS thường lợi dụng những buổi học này để bày tỏ một cách thái quá về các nhu cầu giới tính cũng như cách thể hiện một số quan điểm lệch lạc về hiểu biết giới tính. Đây cũng là một kiểu TNTL trong hành vi học tập GDGT.

**** Tâm lý ngại bộc lộ, chia sẻ những kiến thức của bản thân trong giáo dục giới tính***

Trở ngại tâm lý càng gia tăng mỗi khi học sinh được gọi lên trả bài hoặc phát biểu ý kiến trước lớp. Việc nói lên chính kiến của mình về các chủ đề GDGT, nhất là các chủ đề nhạy cảm sẽ là đề tài, tâm điểm để các bạn bình phẩm đánh giá. Do vậy, học sinh thường quay nhìn chỗ khác, không trả lời hoặc trả lời qua quýt. Tuy nhiên, thái độ của giáo viên lúc này nghiêm túc trong việc đánh giá kết quả học tập sẽ là lý do để HS có thái độ nghiêm túc trong giờ kiểm tra để đạt điểm số mong muốn. TNTL trong giờ kiểm tra trên lớp bao gồm: lung túng không biết trả lời như thế nào (mặc dù thuộc bài); nói nhỏ tiếng hơn bình thường; lựa chọn hình thức kiểm tra viết hơn là nói; chịu nhận điểm thấp mà không chịu trả lời vì lo sợ các bạn cười.

Thảo luận nhóm là hình thức học tập được áp dụng khá phổ biến trong các bài học GDGT. Đặc biệt là trong hoạt động ngoại khóa. Nhưng hình thức này cũng giống như việc gọi học sinh trả bài trước lớp. Những bạn có thái độ e ngại thường dè dặt đưa ra ý kiến thảo luận. Có những bạn ngồi yên không tham gia. Có những bạn trung dung. Nếu bạn nào nhiệt tình thì bị đánh giá thích “làm người lớn”. TNTL trong hành vi thảo luận nhóm bao gồm: từ chối nhiệm vụ thảo luận; đổi chủ đề khác ít nhạy cảm hơn; không dám đưa ra chính kiến; chọn các bạn cùng giới để có “đồng minh”.

Như vậy, biểu hiện TNTL của HS THCS trong GDGT thông qua nhận thức của học sinh đối với GDGT, thái độ đối với GDGT, hành vi tham gia học GDGT bao gồm các nội dung: Nhận thức về sự cần thiết của giáo dục giới tính; Ý thức về nhu cầu học giáo dục giới tính; Trở ngại tâm lý của học sinh trung học cơ sở thể hiện trong thái độ tán thành (chấp nhận) học giáo dục giới tính; Tâm lý e ngại của học sinh trung học cơ sở đối với học giáo dục giới tính; Tâm lý ngại thể hiện tính chủ động trong tìm hiểu, lĩnh hội kiến thức GDGT; Tâm lý ngại bộc lộ, chia sẻ những kiến thức của bản thân về môn GDGT. Ba mặt này có mối quan hệ chặt chẽ, tác động qua lại lẫn nhau, là một chỉnh thể thống nhất trong cấu trúc tâm lý của con người. Thông thường nếu nhận thức đúng dẫn đến thái độ đúng và có hành vi đúng. Vì vậy, muốn khắc phục TNTL của HS trong học tập GDGT, nhà giáo dục có thể tác động bằng cách nâng cao nhận thức của HS đối với môn GDGT, từ đó HS thể hiện thái độ tích cực, hứng thú học tập và có những hành vi tương ứng phù hợp với môn học.

1.1.3. Một số yếu tố gây trở ngại tâm lý cho học sinh trung học cơ sở trong tư vấn giới tính SKSS/SKTD cho học sinh

Trở ngại tâm lý là một vấn đề hết sức phức tạp và khó khăn, do vậy mà việc tìm hiểu các yếu tố gây TNTL cũng rất nan giải. Trong các tài liệu tâm lý học, chúng ta có thể tìm thấy các quan điểm khác nhau về vấn đề này.

Nghiên cứu về nguyên nhân TNTL trong giao tiếp, H.Hipso và M.Phorvec – nhà tâm lý học người Đức – cho rằng, khó khăn về nhận thức đối tượng giao tiếp và nhận thức về bản thân là nguyên nhân dẫn đến TNTL trong giao tiếp. [39]

Còn B.Ph.lomov thì cho rằng, tính hai mặt của giao tiếp; tính cơ động; tính đa chức năng của giao tiếp; tính sáng tạo, linh hoạt của giao tiếp là nguyên nhân khách quan dẫn đến khó khăn tâm lý.[58]

Các nhà tâm lý học ở trong nước cũng có nhiều phân tích về các nguyên nhân gây khó khăn tâm lý cho trẻ đầu lớp 1. Chúng ta có thể tìm thấy các quan điểm sau: GS.Nguyễn Quang Uẩn nghiên cứu về nguyên nhân khó khăn tâm lý trong học tập của trẻ lớp 1, ông chia ra 2 nhóm nguyên nhân chính. Nhóm nguyên nhân chủ quan: nguyên nhân do đặc điểm cơ thể trẻ; vốn kinh nghiệm sống; tâm thế, nhu cầu, sự chuẩn bị tâm lý sẵn sàng; nhận thức. Nhóm nguyên nhân khách quan: nguyên nhân về phía gia đình, bạn bè, người lớn xung quanh; nguyên nhân từ phía nhà trường; nguyên nhân từ chế độ học tập, chương trình học. [84]

Tác giả Mạc Văn Trang cho rằng, khó khăn trong học tập do các nhóm nguyên nhân; Nguyên nhân về mặt sinh học: những khuyết tật di truyền, bẩm sinh về giải phẫu sinh lý; sức khỏe. Nguyên nhân về xã hội: hoàn cảnh gia đình; rào cản ngôn ngữ; tác động bởi môi trường xã hội. Nguyên nhân tâm lý: chưa thích ứng với hoạt động học tập; lo hãi; rối nhiễu hành vi,....

Chúng tôi quan niệm rằng, học GDGT của HS là một dạng hoạt động, nó liên quan trực tiếp và bị chi phối bởi các thành phần sau: Người dạy - giáo viên, người học – học sinh; Nội dung môn học – kiến thức khoa học của môn học mà giáo viên giảng dạy và học sinh lĩnh hội; Phương pháp dạy và đánh giá của thầy và học của trò; Hình thức tổ chức dạy và học; Phương tiện dạy và học; Tài liệu học và tham khảo; ... Trong các thành phần trên thì yếu tố con người ảnh hưởng đến TNTL của HS hơn cả. Bởi tất cả các khâu dạy và học GDGT thì giáo viên đóng vai trò là người tổ chức, học sinh là trọng tâm của hoạt động học. Bên cạnh đó, hình thức dạy như thế nào lại phụ thuộc vào nhận thức, thái độ của lãnh đạo nhà trường. Ngoài ra, phụ huynh cũng là yếu tố

đáng quan tâm ở đây. Việc ủng hộ hay cấm đoán của phụ huynh đều gây cho các em những tâm trạng học tập nhất định.

Xuất phát từ các quan điểm trên và từ thực tế hoạt động GDGT, chúng tôi tổng kết các yếu tố gây TNTL của học sinh trong học tập GDGT bao gồm: Sự tự tin của học sinh; Quan niệm về đặc trưng tâm lý giới tính; Sự lo hãi; Quan điểm, thái độ của phụ huynh đối với GDGT; Quan điểm của lãnh đạo về GDGT; Thái độ của giáo viên; Tình hình GDGT ở địa phương; Dư luận xã hội về GDGT,... Trong phạm vi nghiên cứu của luận án, chúng tôi không đi tìm hiểu, phân tích tất cả các yếu tố gây TNTL cho HS trong GDGT mà chỉ tập trung nghiên cứu các yếu tố sau đây.

- Yếu tố chủ quan: Sự tự tin của HS
- Yếu tố khách quan: Thái độ, quan điểm của phụ huynh đối với GDGT; Thái độ, quan điểm của lãnh đạo, giáo viên đối với GDGT; Nhóm yếu tố tâm lý xã hội.

a) Sự tự tin của học sinh

Trong phạm vi luận án này, chúng tôi không tiếp cận yếu tố tự tin như là một phẩm chất của nhân cách HS mà chỉ tìm hiểu sự tự tin thể hiện trong phạm vi học tập, tiếp cận, lĩnh hội và thể hiện sự hiểu biết về GDGT. Bởi lẽ, nếu tiếp cận tính tự tin như một phẩm chất của nhân cách thì khó mà nghiên cứu đầy đủ và làm thay đổi nó trong phạm vi một luận án. Mặt khác, qua thực tiễn giảng dạy chúng tôi thấy rằng, có những học sinh có thể tự tin trong lĩnh vực này nhưng chưa hẳn đã tự tin trong lĩnh vực khác. Đặc biệt đối với vấn đề GDGT trong nhà trường, trước áp lực của dư luận, thái độ không ủng hộ của giáo viên, sự ngăn cấm của cha mẹ, sự trêu chọc của bạn bè thì khó để học sinh tự tin tham gia quá trình học GDGT. Do đó, nếu tiếp cận vấn đề tự tin dưới góc độ này, chúng ta có thể nâng cao sự tự tin của HS trong GDGT dựa trên cơ chế ám thị, lây lan, bắt chước,... bằng cách tìm kiếm sự ủng hộ của thầy cô giáo, của cha mẹ, xây dựng môi trường học tập phù hợp để mọi HS đều được tham gia bình đẳng với nhau,... *(vấn đề này được trình bày ở phần thực nghiệm tác động)*.

Vì vậy, chúng tôi cho rằng sự tự tin chính là cảm giác của chúng ta về bản thân như thế nào và thái độ của chúng ta sẽ phản ánh rõ ràng những cảm giác này. Tức là một HS THCS được coi là tự tin trong quá trình học GDGT có nghĩa là tin tưởng vào khả năng của chính mình, sẵn sàng thử sức với việc tiếp cận, tìm hiểu, tuyên truyền, chia sẻ,... các kiến thức giới tính mà không sợ thất bại, cũng không quá lo lắng về những gì mà người khác có thể nghĩ về mình.

Trái với tự tin là sự tự ti, *tự ti là trạng thái mà con người cảm thấy mình kém cỏi trước người khác về một cái gì đó. Do vậy mà người ta hay thu mình, không dám thể hiện mình trước người khác. Tự ti là một biểu hiện tâm lý mặc cảm về thân phận, không dám thi thố, tranh luận.*

Trong tài liệu tư vấn tâm lý thanh thiếu niên của tác giả Hà Sơn – Quốc Việt [71; tr.170] cho rằng: Tự ti là một hình thức thể hiện tâm tư của bản thân, là khiếm khuyết về tâm sinh lý hoặc các nguyên nhân khác của một người nảy sinh thái độ nhận thức đối với bản thân. Biểu hiện cụ thể là đánh giá quá thấp năng lực, phẩm chất bản thân, coi nhẹ hoặc coi thường bản thân, có tâm lý lo sợ mất đi sự tôn trọng của người khác. Học sinh THCS có những biểu hiện tự ti như:

- Đánh giá thấp bản thân: Không có nhận thức khách quan về bản thân, luôn đánh giá mình quá thấp, coi trọng người khác, từ đó cho rằng việc gì mình cũng không bằng người khác.

- Quá nhạy cảm: Học sinh có tính tự ti rất nhạy cảm, thường xem những hành động và lời nói của người khác không liên quan đến mình đem vận vào mình.

- Dễ trôi nổi: Những người này thường khuếch đại hóa một khuyết điểm nào đó của bản thân. Nhất là khuyết điểm trong học tập, chính vì vậy không dám hỏi thầy cô giáo và mất đi hứng thú học tập.

Những người có tính tự ti thường khó khăn trong hòa nhập vào cộng đồng và tập thể. Tự ti cản trở rất lớn đến sự phát triển của con người vì nó hạn chế các mối quan hệ giữa con người, khiến việc học hỏi, trao đổi, hiểu nhau giữa con người diễn ra khó khăn. Người mắc bệnh tự ti thường có cuộc sống thu mình, tự trách mình, hay xấu hổ. Tuy nhiên, không phải lúc nào chúng ta cũng thấy hoàn toàn tự ti hay hoàn toàn tự tin. Ở trong mỗi một cá nhân luôn tồn tại cả hai tính cách đối lập này. Có những tình huống, chúng ta cảm thấy tự tin khi mình tiếp xúc với những lĩnh vực thuộc sở trường, xung quanh có những người thân quen hiện hữu, luôn nhận được những lời động viên, khích lệ đúng lúc. Cũng có lúc, chúng ta thấy tự ti khi gặp bế tắc, thất bại trong cuộc sống, hoặc gặp phải sự cấm đoán, thiếu sự ủng hộ khiến người ta không dám làm gì cả.

Thiếu tự tin của HS càng bộc lộ rõ hơn khi các em tham gia vào hoạt động GDGT. Vì ở đó, các em gặp phải thái độ của gia đình, của những người xung quanh, của dư luận xã hội, những quy định của phong tục tập quán địa phương,... Nếu gia đình phản đối, dư luận lên án thì HS có thái độ thiếu tự tin khi tìm hiểu GDGT. Mặt khác, sự tự tin cũng chịu tác động bởi cơ chế lan truyền tính cách giữa người này với người khác,

đặc biệt là trong mối quan hệ bạn bè. Nếu các bạn khác không tự tin trong việc tìm hiểu GDGT nó sẽ tác động đến trạng thái tính cách của những người xung quanh. Điều đó như một hiệu ứng domino làm cho HS thiếu tự tin khi đề cập đến GDGT. Thêm nữa, những người giáo dục thiếu năng lực cũng làm cho HS cảm thấy thiếu tự tin. Khi một giáo viên vững vàng trong chuyên môn, quen công biết việc thì tất nhiên họ sẽ có đủ ý chí và bản lĩnh để hoàn thành nhiệm vụ một cách tốt nhất. Thái độ tự tin, ý chí vững vàng của người giáo viên được bộc lộ thông qua hành vi khi giảng bài như: nhìn thẳng vào mặt học sinh khi truyền đạt kiến thức; luôn mỉm cười; tay chân không thừa thãi, biết dùng chúng đúng lúc cần minh họa cho lời nói; giọng nói vừa phải, dễ nghe; ngôn ngữ dễ hiểu,...

Thiếu tự tin là nguyên nhân chính gây ra những TNTL của học sinh khi tham gia vào học GDGT. Các biểu hiện của thiếu tự tin bao gồm: Ngại ngần, sợ hãi; Giữ thái độ trung hòa; Không dám nhìn thẳng vào người đối diện; Lập trường không vững vàng, ba phải; Không tranh luận, không phát biểu ý kiến; Không tin vào năng lực bản thân.

Thông thường, học sinh thiếu tự tin trong GDGT thường do chịu ảnh hưởng chủ yếu bởi gia đình, xã hội và yếu tố giáo dục của nhà trường và những người xung quanh, với cơ chế tác động như sau: Sự lan truyền tính cách giữa người này sang người khác; Sự cảm đoán, không ủng hộ khiến học sinh không dám làm gì cả; Yếu kém về năng lực chuyên môn của nhà giáo dục.

Một số biện pháp xây dựng sự tự tin cho học sinh khi tham gia học GDGT: Đồng tình, ủng hộ, khuyến khích học sinh học GDGT; Khích lệ những học sinh có chính kiến trong những chủ đề GDGT nhạy cảm; Không phê bình theo kiểu nhạo báng hay xúc phạm nhân cách học sinh mỗi khi các em dùng những từ có thể gây phản cảm. Hướng dẫn học sinh sử dụng các từ nhạy cảm một cách khoa học; không đánh giá thấp khả năng của học sinh, cho các em thấy được mỗi một người đều có thể mạnh riêng của mình. Tạo cơ hội để các em thể hiện năng lực bản thân; Cung cấp kiến thức GDGT

b) Thái độ, quan điểm của phụ huynh đối với giáo dục giới tính

Gia đình là môi trường văn hóa đặc biệt được tạo dựng trên cơ sở tình yêu thương, đùm bọc lẫn nhau của những người ruột thịt trong gia đình. Lúc mới sinh ra, tất cả trẻ em đều được cha mẹ nuôi dưỡng trong tổ ấm gia đình, đến một độ tuổi nhất định mới hòa nhập vào cộng đồng xã hội. Thế nhưng, trong độ tuổi THCS, các em vẫn còn phụ

thuộc nhiều vào sự giáo dục của gia đình.

Văn hóa gia đình là một môi trường đặc biệt rất phù hợp với sự phát triển tâm sinh lý của các em. Phương thức giáo dục của gia đình đến trẻ khác với nhà trường. Cụ thể: Gia đình chăm sóc, dạy dỗ các em bằng tình yêu thương ruột thịt. Đó là một tình cảm đặc biệt mà những người thân trong gia đình dành cho con cái mình. Nổi bật hơn tất cả trong gia đình đó là người mẹ với hai đức tính đặc trưng đó là nhạy cảm và sẵn sàng. Nhờ tính nhạy cảm, người mẹ dễ dàng phát hiện những biến đổi rất nhỏ trong sự phát triển tâm sinh lý của các em. Và nhờ tính sẵn sàng mà người mẹ lúc nào cũng đáp ứng kịp thời nhu cầu phát triển của con trong gia đình. Cha mẹ được xem là người có trách nhiệm chính trong việc giáo dục con cái nói chung và GDGT nói riêng. Mẹ dạy con cái biết chăm sóc SKSS, hành vi nào là đúng, hành vi nào là chưa phù hợp. Những biết đôi cơ bản về tuổi dậy thì có những biểu hiện nào và xử lý ra sao,...

Người lớn trong gia đình tiếp xúc với các em bằng hình thức trực tiếp và thường xuyên. Có thể nói chuyện GDGT với các em mọi lúc mọi nơi: trong bữa ăn, lúc cả nhà vui đùa, lúc chỉ có hai mẹ con... một cách thân tình, thẳng thắn mà không sợ các em “mất mặt”. Các em cảm nhận được tình yêu thương và có cảm giác an toàn. Với cảm giác an toàn của đứa con, cha mẹ dạy con những hiểu biết trong ứng xử giữa nam và nữ; cách kiềm chế các xúc cảm tình dục; sự khác biệt giữa cơ quan sinh dục nam, cơ quan sinh dục nữ; giải thích những hiện tượng tâm sinh lý mà các em gặp phải, giúp các em vượt qua sự khủng hoảng của tuổi dậy thì. Nếu ở trường, một giáo viên có thể tiến hành giáo dục hàng loạt học sinh thì với gia đình là điều ngược lại. Cùng lúc nhiều thành viên trong gia với các tích cách khác nhau: sự mạnh mẽ của cha; sự dịu dàng, tận tình của mẹ; sự đằm thắm của ông bà tạo cho các em sự tiếp xúc, giáo dục đa chiều. Trong mỗi giao tiếp đó, các quan điểm giáo dục và cách cảm nhận về GDGT sẽ khác nhau, tạo cho các em các sắc thái cảm xúc khác nhau. Trên thực tế, người lớn trong gia đình thường gặp một số khó khăn nhất định khi trao đổi với chúng những nội dung mà họ cho là ngại nói. Một số do thiếu hiểu biết kiến thức về GDGT, số khác lại không biết bắt đầu như thế nào,...Tuy nhiên, nếu có quan điểm đúng đắn về bản chất của GDGT trong gia đình thì sẽ giúp các em tránh được những thất bại do thiếu hiểu biết về GDGT.

Tất nhiên, hiệu quả giáo dục của gia đình hoàn toàn phụ thuộc vào trình độ văn hóa của mỗi thành viên trong gia đình mà họ đã tiếp thu. Đặc biệt là trình độ học vấn và văn hóa của người mẹ. Gia đình cổ truyền còn nhiều điểm hạn chế mang tính lịch sử,

nhất là đối với vấn đề khá nhạy cảm như GDGT. Đó là những gia đình có môi trường khép kín, ít giao lưu với bên ngoài. Khó thay đổi những nề nếp cũ theo kiểu phong kiến. Người mẹ mong muốn con gái ngoan theo lối “tam tòng tứ đức” và con trai mạnh mẽ kiểu “tam cương, ngũ thường”. Họ ít khi hoặc không bao giờ nói đến những vấn đề liên quan đến SKSS hoặc giới tính, tình dục. Đó là phạm vào điều kỵ. Người mẹ ít được trang bị kiến thức khoa học, dạy con mang tính chất kinh nghiệm chủ nghĩa, bị không ít tập tục lạc hậu chi phối, nhất là ở nông thôn, vùng sâu.

Cho tới hiện nay, cùng với sự phát triển của xã hội, gia đình đã biến đổi về cơ bản. Từ gia đình kiểu cổ truyền chuyển sang gia đình hiện đại; gia đình từ nhiều thế hệ chuyển sang gia đình hai thế hệ. Sự chuyển biến đó đã có sự thay đổi khá cơ bản về thái độ đối với con cái trong gia đình. Do đó, nếu cha mẹ ý thức được vấn đề GDGT cho con ngay trong gia đình thì hiệu quả sẽ cao hơn rất nhiều. Việc giáo dục GDGT cho con cái là cả một quá trình, ngay từ khi đứa trẻ bắt đầu ý thức được giới tính của mình cho đến khi trưởng thành.

c) Quan điểm, thái độ của lãnh đạo, giáo viên đối với giáo dục giới tính

Sự phát triển lịch sử xã hội loài người không thể thiếu sự truyền thụ tích cực cho thế hệ trẻ những thành tựu văn hóa của loài người, không thể thiếu sự giáo dục. Nét bản chất nổi bật của quá trình giáo dục là làm cho người được giáo dục ý thức đúng đắn và sâu sắc về nội dung chuẩn mực và ý nghĩa xã hội của việc thực hiện đúng đắn những mối quan hệ đó, giúp tích lũy được kinh nghiệm thực tiễn tích cực, có nhu cầu và thói quen hành động đúng đắn trong các mối quan hệ; đồng thời xây dựng cho họ ý thức và năng lực xóa bỏ những tàn dư của các quan hệ cũ và khẳng định những quan hệ mới trong mọi lĩnh vực của cuộc sống. Logic của quá trình giáo dục là quá trình tác động đến 3 mặt nhận thức, thái độ, hành vi và thói quen hành vi về chính trị, đạo đức, sức khỏe...thuộc các lĩnh vực đời sống xã hội. Quá trình giáo dục hoàn chỉnh phải đảm bảo cả ba mặt nói trên, vì mỗi mặt là tiền đề cũng là kết quả của mặt kia. Trong thực tế, các mặt nhận thức, thái độ, hành vi cũng có mối liên quan chặt chẽ và không thể tách rời nhau.

Nhà trường đóng vai trò chủ đạo, có nhiệm vụ định hướng cho toàn bộ quá trình hình thành nhân cách của một học sinh. Khai thác có chọn lọc, tác động tích cực, chủ động phối hợp với gia đình và xã hội trong công tác giáo dục thế hệ trẻ. Nhà trường được coi là kênh giáo dục chính thống và quan trọng đối với quá trình giáo dục HS. Nhà trường bên cạnh dạy những kiến thức khoa học, dạy chữ, dạy nghề thì còn trang

bị và định hướng cho HS những kỹ năng làm hành trang bước vào cuộc sống. Đó là việc định hướng tuy duy, định hình nhân cách, giúp cho các em có nhận thức đúng đắn về tình bạn, tình yêu. Ở cấp THCS, sự cần thiết giúp các em có kiến thức sâu sắc về giới, về cơ thể học, về tâm sinh lý, ngoài ra còn giúp các em hiểu biết về tình dục, quan hệ tình dục và thai nghén.

Việc tăng cường tổ chức GDGT trong nhà trường THCS với những nội dung giáo dục phù hợp từng lứa tuổi, bậc học với vai trò hướng dẫn, cung cấp kiến thức của đội ngũ giáo viên được chuẩn bị chu đáo, vai trò của các đoàn thể, các hình thức học tập, sinh hoạt tập thể,... sẽ giúp các em có hiểu biết đúng đắn, sinh hoạt lành mạnh, xây dựng những mối quan hệ đúng mực trong tình bạn, tình yêu, biết tự kiểm chế, tự bảo vệ mình.

Trên thực tế, việc thực hiện GDGT cho HS trong trường THCS đã gặp ít nhiều trở ngại, điều này làm cho kết quả quá trình GDGT diễn ra không như mong muốn. Một trong những yếu tố từ phía nhà trường như: Thiếu sự quan tâm, ủng hộ của lãnh đạo nhà trường; Nhà trường lúng túng trong việc thực hiện kế hoạch GDGT; GDGT không có trong kế hoạch hoạt động thường niên của năm học; Thiếu các quy định rõ ràng của ngành giáo dục về thực hiện GDGT trong trường THCS; Thiếu sự hướng dẫn, chỉ đạo của cấp trên về GDGT; Nhà trường thường bị động khi tiến hành GDGT; Nhà trường chỉ dạy GDGT khi có dịp nào đó. Yếu tố từ phía giáo viên: Giáo viên không tự tin khi dạy về các chủ đề GDGT; Giáo viên không thích dạy GDGT; Giáo viên thiếu, yếu chuyên môn về GDGT; Thái độ không ủng hộ GDGT trong nhà trường.

d) Nhóm yếu tố tâm lý xã hội

Trong thiết chế xã hội Việt Nam, yếu tố cộng đồng làng xã đóng vai trò quan trọng trong đời sống sinh hoạt con người. Nếu như pháp luật điều chỉnh hành vi con người bằng hình thức bắt buộc, cưỡng chế thì thiết chế cộng đồng với hàng loạt hương ước, lệ làng, phong tục, tập quán, dư luận xã hội điều chỉnh hành vi con người bằng hình thức tự giác, tự nguyện. Nếu cá nhân nào có hành vi không phù hợp sẽ bị cộng đồng tẩy chay, xa lánh và lên án. Trong phạm vi nghiên cứu nhóm yếu tố tâm lý xã hội ảnh hưởng đến TNTL của HS trong GDGT, chúng tôi phân tích một số yếu tố:

- Phong tục tập quán
- Dư luận xã hội

**** Yếu tố phong tục tập quán và ảnh hưởng của phong tục tập quán đến trở ngại tâm lý trong giáo dục giáo tính***

- Khi nói đến phong tục tập quán là nhắc đến hệ thống các quy tắc, yêu cầu đòi hỏi được xác lập nhằm củng cố những mẫu mực giao tiếp, ứng xử trong các cộng đồng người, các quy tắc sinh hoạt công cộng lâu đời của con người được hình thành qua quá trình lịch sử lặp đi lặp lại nhiều lần, trở thành thói quen trong lao động, cuộc sống và sinh hoạt hàng ngày của các cộng đồng xã hội.

Nếu tìm hiểu sâu thì phong tục và tập quán là 2 khái niệm khác nhau. Phong tục có nghĩa là nền nếp, thói quen lâu đời đã lan truyền rộng rãi. Nội dung phong tục bao hàm mọi mặt sinh hoạt xã hội.... Tập quán (*hiểu theo nghĩa dân tộc, văn hoá*) là phương thức ứng xử và hành động được định hình quen thuộc và đã thành nếp trong lối sống, trong lao động ở một cá nhân, một cộng đồng.

Tuy nhiên, trên thực tế giữa phong tục và tập quán có nhiều điểm tương đồng đến mức nhiều khi khó phân biệt được một cách rõ ràng đâu là phong tục và đâu là tập quán. Vì lẽ đó, trong khuôn khổ luận án này, thuật ngữ “phong tục” và “tập quán” được sử dụng như là một cụm từ “phong tục tập quán”

Do gắn bó chặt chẽ với những thói quen, nếp sống của các cộng đồng xã hội nên phong tục tập quán được coi là các quy tắc xử sự chung, điều chỉnh các quan hệ xã hội. Nhiều phong tục tập quán trở thành luật tục ăn sâu, bén rễ rất bền chặt trong nhân dân và có sức mạnh hơn cả những đạo luật, nó là một trong những nhân tố tạo nên sự đồng thuận xã hội. Với ý nghĩa đó, phong tục tập quán là yếu tố ảnh hưởng không nhỏ đến GDGT cho học sinh.

Những phong tục tập quán tồn tại trên những cơ sở thực tế khách quan. Ăn sâu bén rễ trong cộng đồng rất bền chặt, mang tính ổn định cao và khó thay đổi. Trong truyền thống văn hoá của dân tộc Việt Nam, có nhiều thuần phong mỹ tục cần cho đạo lý làm người, kỷ cương xã hội. Nếu như pháp luật điều chỉnh hành vi con người một cách bắt buộc thì phong tục tập quán buộc con người ứng xử phù hợp theo các nguyên tắc cộng đồng đặt ra một cách tự nguyện. Phong tục tập quán được bảo đảm thực hiện bằng dư luận xã hội, bằng sức phục và bằng các biện pháp cưỡng chế phi nhà nước. Nếu cá nhân nào không tuân thủ thì bị lên án và kỳ thị, bị tẩy chay.

- Ảnh hưởng của phong tục tập quán đến GDGT: Phong tục tập quán ảnh hưởng đến nhận thức của HS về GDGT theo 2 hướng: tích cực và tiêu cực. GDGT cho học

sinh phần nào phụ thuộc và dư luận xã hội đồng thuận ở mức độ nào trong việc đưa GDGT vào trường học.

Mặc nhiên, phong tục tập quán không phải là bất biến, khi những cơ sở thực tiễn khách quan thay đổi thì phong tục tập quán cũng thay đổi theo cho phù hợp với cuộc sống hiện tại. Tuy nhiên, nhiều khi cơ sở hạ tầng và tồn tại xã hội đã thay đổi, nhưng ý thức và tư tưởng chưa thay đổi, những phong tục tập quán này trở nên lạc hậu, không còn phù hợp với thực tiễn nữa. Để thay đổi được điều này không phải một sớm một chiều, mà nó biến đổi dần dần, dai dẳng và theo quy luật riêng của nó. Bản thân các phong tục tập quán cũng nằm trong cuộc đấu tranh xã hội đã, đang và sẽ tiếp diễn ra giữa cái cũ và cái mới. Vì thế, để thuyết phục được cộng đồng thay đổi cách nhìn nhận sai lầm về bản chất của GDGT là “vẽ đường cho hươu chạy” không phải là nhiệm vụ của riêng ngành giáo dục mà cần có sự phối kết hợp của nhiều cơ quan, trong đó yếu tố truyền thông đóng vai trò rất quan trọng.

Trước đây, khi trình độ phát triển xã hội còn thấp, chúng ta có tập quán đề cao sự thanh khiết của người con gái. Ngay cả khi người phụ nữ ấy đã có chồng vẫn phải “thanh khiết” – “tại gia tòng phụ, xuất giá tòng phu, phu tử tòng tử”. Và khi chồng chết, người phụ nữ ở vậy thờ chồng nuôi con. Không tái giá thì được xã hội suy tôn là “trung trinh tiết liệt”. Do đó, ở Việt Nam thời kỳ trước những điều liên quan đến tình dục được coi là dung tục, tầm thường. Nếu những điều này đem ra dạy cho con trẻ là làm hoen ố, hư hỏng chúng. Gieo vào đầu chúng những chuyện tục tĩu, làm mất đi thuần phong mỹ tục của phụ nữ lúc bấy giờ. Vì vậy, dư luận xã hội cấm trẻ em tìm hiểu về tình dục, tìm hiểu về các bộ phận sinh dục. Dẫn đến giới tính, SKSS là một điều cấm kỵ không thể tùy tiện nói ra chỗ đông người, càng không thể công khai. Cho đến nay, những quan điểm trên mặc dù không còn phù hợp nữa song chúng vẫn còn tồn tại. Nhất là những vùng trình độ dân trí thấp, trình độ khoa học kỹ thuật chưa phát triển.

Bên cạnh đó, vẫn còn những nét văn hóa tốt như sự coi trọng trinh tiết trong đêm tân hôn. Dù muốn hay không người con gái vẫn phải trinh tiết cho đến lần đầu tiên của hôn nhân. Nó làm cho phụ nữ có ý thức hơn về việc giữ gìn cái phẩm giá ngàn vàng, giảm bớt tỷ lệ quan hệ tình dục trước hôn nhân và tỷ lệ nạo phá thai. Tuy vậy, chúng ta vẫn thấy một điều ngược lại. Tỷ lệ nạo phá thai ở Việt Nam là một trong ba nước cao nhất thế giới. Theo số liệu từ công cụ tìm kiếm Google thì số lượng truy cập từ khóa liên quan đến sex nhiều nhất thế giới cũng lại Việt Nam.

Mặt khác nữa, xã hội chỉ đòi hỏi người phụ nữ phải trinh tiết, còn nam giới thì đứng ngoài sự “trinh tiết”. Như chúng ta đã biết, tình dục lành mạnh đòi hỏi tránh nhiệm của cả hai giới. Các sai phạm từ sự thiếu hiểu biết về SKSS, giới tính không phân biệt trai hay gái; đàn ông hay đàn bà; nông dân hay trí thức; không phân biệt bạn là ai. Do đó, một nhu cầu mới đặt ra cho tất cả chúng ta là cần phải cung cấp thông tin về GDGT/SKSS đến thế hệ trẻ. GDGT sẽ là nét văn hóa mới trong thời đại mới.

Khi tiến hành GDGT cho học sinh, cần tận dụng những ảnh hưởng tích cực của phong tục tập quán trong cộng đồng. Như vậy sẽ huy động tối đa một cách tự nguyện các lực lượng cộng đồng tham gia GDGT. Mặt khác, sẽ tạo nên một dư luận tích cực lan tỏa trong xã hội. Làm cho nhận thức xã hội thay đổi theo hướng có lợi. Nhận thức này lại tác động ngược lại đối với phong tục tập quán, tạo nên sự biến đổi phù hợp với yêu cầu của thực tiễn, giúp loại bỏ bớt những hủ tục, tập quán lạc hậu.

**** Dư luận xã hội và ảnh hưởng của dư luận xã hội đến trở ngại tâm lý trong giáo dục giới tính***

- Bàn về yếu tố dư luận xã hội là chúng ta đang nói đến tổng thể các ý kiến, trong đó chủ yếu là các ý kiến thể hiện sự phán xét đánh giá, sự nhận định (bằng lời hoặc không bằng lời), phản ánh ý nghĩa của các thực tế, quá trình, hiện tượng, sự kiện đối với các tập thể, giai cấp, xã hội nói chung và thái độ công khai hoặc che giấu của các nhóm xã hội lớn, nhỏ đối với các vấn đề của cuộc sống xã hội có động chạm đến các lợi ích chung của họ.

Do vậy, dư luận xã hội là một hiện tượng đặc biệt biểu thị sự phán xét, đánh giá, thái độ của các nhóm xã hội đối với vấn đề có liên quan đến lợi ích. Dư luận xã hội được hình thành qua các cuộc trao đổi, thảo luận công khai.

Dư luận xã hội cũng là một hiện tượng tinh thần nhưng gắn chặt với thực tiễn cuộc sống, xuất phát từ thực tiễn rồi tác động trở lại thực tiễn đó. Vì vậy dư luận xã hội là tổng hợp của ý thức xã hội, bao gồm: tâm tư, tình cảm, trí tuệ... thể hiện trong sự phán xét, đánh giá của các nhóm xã hội về một vấn đề có liên quan đến lợi ích vật chất hoặc tinh thần.

Dư luận xã hội không đơn thuần là phép cộng của các ý kiến mà là tổng hợp ý thức xã hội nên nó tác động mạnh vào ý thức cá nhân, buộc ý thức cá nhân hòa với ý thức cộng đồng. Tuy nhiên dư luận xã hội cũng có 2 mặt, tích cực và tiêu cực.

- Ảnh hưởng của dư luận xã hội đến GDGT: GDGT là vấn đề mang tính thời sự trong bối cảnh hiện nay, Vì vậy, dư luận xã hội tương đối nhạy cảm với GDGT. Mỗi chúng ta sống trong cộng đồng đều chịu sức ép của dư luận.

Dư luận xã hội thể hiện thái độ phán xét, đánh giá của công chúng đối với GDGT cho học sinh theo các khuynh hướng: tán thành, phản đối hay băn khoăn, lưỡng lự, chưa rõ thái độ. Hoặc theo các khuynh hướng như tích cực, tiêu cực; tiến bộ, lạc hậu, "cấp tiến", "bảo thủ".... mà thái độ đánh giá theo khuynh hướng nào lại phụ thuộc vào tâm tư, tình cảm, trí tuệ của một nhóm công chúng đối với GDGT. Do đó, dư luận xã hội có tác động 2 mặt đến nhận thức của học sinh. Nếu dư luận xã hội phản ứng theo khuynh hướng tiêu cực làm cho HS e ngại khi tìm hiểu về GDGT, dẫn đến thái độ “dung hòa” với GDGT hoặc sẽ tìm hiểu một cách không công khai, dấu diếm. Ngược lại, nếu nhận được sự cổ vũ của dư luận sẽ làm cho các em tự tin hơn trong tiếp nhận kiến thức.

Dư luận xã hội có vai trò quan trọng trong việc hình thành thang giá trị xã hội. Trên thực tế, người ta thường chạy theo các giá trị mà dư luận xã hội đề cao. Tuy nhiên, giá trị của dư luận xã hội mỗi thời một khác. Ví dụ, trước đây xã hội đề cao yếu tố đông con, và thường chúc nhau: “con đàn cháu đống”. Đông con đông cháu thể hiện sự đầy đủ, phúc đức của một gia đình, một dòng họ. Chính vì vậy, người phụ nữ cố gắng đẻ cho chồng càng nhiều con càng tốt. Nếu vợ mà không biết đẻ là mang một trọng tội. Ngày nay, đông con không phải là giá trị xã hội mà là nguyên nhân của sự đói nghèo. Ngày xưa, giá trị của người phụ nữ được đánh giá qua việc “tề gia nội trợ”, “nâng khăn sửa túi cho chồng”; ngày nay, phụ nữ được đánh giá cao bởi sự thành đạt trong học vấn, các nỗ lực năng động, thành công trong hoạt động xã hội, “đảm việc nhà, giỏi việc nước”,... Như vậy, dư luận xã hội nếu đề cao những giá trị xã hội không phù hợp sẽ góp phần làm cản trở sự tiến bộ xã hội, tạo dư luận không tốt. Vào thời trước, nếu lạm bàn chuyện tình dục, các biện pháp tránh thai, chuyện sinh nở bị cho là dung tục, dơ bẩn thì ngày nay xã hội đã chấp nhận nó như một vấn đề khoa học không có gì phải lên án. Tuy nhiên, ở một số cộng đồng, một số địa phương dư luận vẫn cho rằng giới tính hay SKSS là điều không nên nói rõ ràng hay đem ra giảng dạy.

Với chức năng giáo dục, sự khen chê của dư luận xã hội có tác động rất mạnh đến ý thức và hành vi của con người, nhất là đối với các thế hệ trẻ. Về mặt tiến bộ, nó đưa ra những yêu cầu đòi hỏi HS ý thức, chủ động trong việc nâng cao nhận thức GDGT. Về mặt tiêu cực, dư luận xã hội tạo áp lực, gây sức ép đòi hỏi HS phải có thái độ, hành

vi thuận chiều với dư luận. Dư luận thường phê phán, lên án mạnh mẽ những ai có ý kiến đối lập với dư luận và đòi hỏi phải thực thi “công lý”.

Như chúng ta được biết, thường không phải lúc nào dư luận xã hội cũng phản ánh một cách khách quan về sự vật, hiện tượng. “Chân lý không phải lúc nào cũng thuộc vào số đông”. Muốn tổ chức tốt dư luận xã hội, điều khiển nó phục vụ cho công tác GDGT, trước hết cộng đồng xã hội cần nắm bắt đầy đủ thông tin khoa học về bản chất của GDGT. Trên cơ sở ấy, dư luận xã hội xây dựng những thang giá trị xã hội mới, kiểm soát và điều chỉnh hành vi sai lệch của GDGT.

Trong giới hạn phạm vi nghiên cứu luận án, chúng tôi thấy rằng trong các nguyên nhân từ nhóm các yếu tố tâm lý xã hội, có hai yếu tố ảnh hưởng đến TNTL nổi bật đó là: *Thứ nhất*, sự phức tạp của tình hình xã hội về vấn đề giới tính, tình dục đã tác động đến nhận thức và thái độ của người dân như thế nào và thông qua đó tác động đến học sinh. *Thứ hai*, quan niệm và dư luận xã hội ở địa phương về các vấn đề liên quan đến GDGT: đó là thái độ khắt khe hay thoải mái; không quan tâm hoặc ủng hộ của người dân địa phương và của các tổ chức xã hội, chính quyền địa phương về việc tìm kiếm các biện pháp ngăn chặn tình trạng quan hệ nam nữ quá sớm ở địa phương; các hoạt động GDGT/SKSS mà các đoàn thể đã đạt được.

1.1.4. Một số điều cần chú ý trong tư vấn giới tính SKSS/SKTD cho học sinh

- Hãy nhạy cảm và thông cảm với những trải nghiệm của VTN. Luôn nhớ rằng VTN là những người đang có những thay đổi về tâm lý và xã hội. Hãy tự đặt mình vào vị trí của VTN để thông cảm khi bạn cảm thấy bất đồng hoặc không kiên nhẫn được nữa.

- Hãy thể hiện sự quan tâm đối với cảm xúc, ý nghĩ của VTN
- Hỏi một cách nhẹ nhàng để tìm ra những lý giải cho hành vi của VTN mà không chất vấn hoặc kết thúc đột ngột.
- Cố gắng hiểu quan điểm của VTN trước khi bày tỏ quan điểm của bản thân.
- Thừa nhận rằng VTN có thể có những ý kiến khác bạn, chấp nhận các ý kiến đó như một dấu hiệu cho sự phát triển cá nhân nếu nó không tổn hại hay nguy hiểm. Tránh bất đồng hoặc nói rằng các em “sai”.

- Một số VTN, thường chia sẻ nhiều hơn với những nhà tư vấn – những người không những chỉ hỏi mà còn chia sẻ trải nghiệm bản thân với họ. Nếu bạn chỉ nói về bản thân, hãy tránh làm chủ cuộc nói chuyện và hãy nghĩ rằng mục tiêu của bạn là VTN. Luôn thông cảm và liên hệ chuyện của bạn với tình huống của VTN. Ví dụ, “Cô

hoàn toàn hiểu em sẽ rất buồn khi bạn em chuyển đi. Khi người bạn thân nhất của cô chuyển đi thành phố khác, cô nhớ là cô đã rất buồn và cô đơn”.

- Hãy nhớ rằng một mục tiêu trong tư vấn VTN là giúp họ phát triển suy nghĩ, cách xem xét vấn đề theo các lựa chọn khác nhau với nhiều mặt đối lập.

- Tránh thể hiện thái độ sùng sốt hay bối rối khi VTN tiết lộ điều gì đó thực sự phiến toán hay gây đau khổ. Thể hiện sự sợ hãi hay không thoải mái sẽ làm cho VTN thấy rằng câu chuyện của em quá sức của bạn. Em đó có thể sẽ chọn không “trút gánh nặng” lên bạn những thông tin mà em thực sự cần chia sẻ với một ai đó nữa.

- Không đối xử kẻ cả với VTN. Hãy đối xử với các em như những người lớn trẻ tuổi, những người có đủ năng lực suy nghĩ cho bản thân. Làm được như vậy, trẻ sẽ tin cậy vào bạn hơn.

Hãy nhớ rằng, nói với VTN với thái độ chấp nhận, thông cảm và không chất vấn là đang giúp đỡ họ. Khi lần đầu tiên bạn gặp gỡ một VTN (hoặc bất cứ một người nào), hãy tìm ra một số điểm mà bạn có thể tôn trọng và những cách bạn có thể thông cảm với tình huống của người đó. Nếu bạn không thể khám phá ra những điều này, bạn sẽ không thể giúp đỡ họ.

1.2. Các nguyên tắc, quy trình, hình thức cơ bản trong tư vấn giới tính và sức khỏe sinh sản

1.2.1. Các nguyên tắc trong tư vấn giới tính, SKSS

-Nguyên tắc 1: Tự nguyện

Phải có sự đồng ý của HS. Nguyên tắc này có ý nghĩa liên quan đến sự tự quyết định tham gia vào quá trình tư vấn. Mặt khác, nó gắn liền với kết quả mong muốn đạt được của tư vấn. Nếu HS không đồng ý, không tự nguyện, không có nhu cầu tham gia vào quá trình tư vấn thì dù nhà tư vấn có cố gắng đến đâu cũng không thể đem lại kết quả hoặc kết quả không cao. Sự đồng ý và tham gia của HS có ý nghĩa quyết định.

-Nguyên tắc 2: Tôn trọng

Nhà tư vấn phải tôn trọng mọi người, tôn trọng HS của mình. Không được vì bất kì một lý do nào đó mà có thái độ coi khinh, miệt thị hoặc hạ thấp nhân phẩm của họ.

-Nguyên tắc 3: Tính cá thể

Xem xét vấn đề dưới góc độ cá nhân của từng người. Mỗi con người là một cá thể riêng biệt với những đặc điểm riêng. Mỗi con người là một cá thể riêng biệt với những đặc điểm riêng. Nhất là trong góc độ tâm lý, tình cảm, những biểu hiện cá biệt càng rõ, phụ thuộc vào các yếu tố sinh học, vào môi trường sống và những đặc điểm

phát triển riêng của họ. Nhà tư vấn cần quan tâm đến những vấn đề này để đưa ra mục tiêu và kế hoạch thích hợp.

-Nguyên tắc 4: Bảo đảm bí mật riêng tư

Khi gặp hoàn cảnh, tình trạng khó khăn, HS có thể có những suy nghĩ, cảm xúc chưa chuẩn xác. Cũng có thể có những thông tin mà những người khác biết sẽ không có lợi cho các em. Việc đảm bảo sự bí mật riêng tư giúp cho HS thấy yên tâm, tin tưởng vào nhà tư vấn. Một phần trong nguyên tắc giữ gìn sự riêng tư là không tiết lộ những gì không cần thiết cho người khác không liên quan mà những điều này có thể không đem lại lợi ích cho HS. Tuy nhiên, trong một số trường hợp, HS (trẻ vị thành niên) không muốn cho cha mẹ mình biết nhưng lại rất liên quan đến cha mẹ các em. Ví dụ, đối tượng tư vấn là trẻ VTN mang thai, muốn nạo phá thai nhưng không muốn cha mẹ mình biết. Trong trường hợp này, nhà tư vấn cần phân tích cho em hiểu sự cần thiết và lợi ích của việc cho gia đình (ít nhất là mẹ nên biết) vì nó liên quan đến sức khỏe, cả tính mạng của trẻ. Việc giữ bí mật riêng tư chỉ mang tính tương đối và trong những trường hợp, thông tin mà HS cung cấp có thể ảnh hưởng đến tính mạng, sự an toàn của họ và những người khác hoặc vi phạm pháp luật,... thì việc tiết lộ thông tin cho người thứ 3 là cần thiết.

-Nguyên tắc 5: Quyền tự quyết của HS

Nguyên tắc quyền tự quyết đề cập đến quyền quyết định của HS trong việc xác định mục tiêu và các giải pháp nhằm đạt được mục tiêu. Nhà tư vấn chỉ nêu vấn đề, giúp HS nhìn ra một cách rõ ràng hơn tình trạng của họ, nguyên nhân dẫn đến tình trạng đó và định hướng giúp họ tìm ra những cách giải quyết vấn đề của mình, tự quyết định cần điều chỉnh cảm xúc, suy nghĩ của mình, nhận thức được những hành động mình cần làm và thực hiện những hành động theo kế hoạch đặt ra. Trong các trường hợp HS không nhận ra, nhà tư vấn cần gợi ý, định hướng. Trong các trường hợp HS có định hướng sai, nhà tư vấn cần giúp chuyển hướng bằng cách phân tích nếu theo hướng suy nghĩ và giữ cảm xúc như vậy, các hậu quả không tốt sẽ dẫn đến đâu, tác động đến những ai và nếu theo hướng khác, kết quả đạt được sẽ tốt như thế nào. Nhiều trường hợp, HS không nhận ra định hướng đúng ngay mà nhà tư vấn phải kiên trì, sử dụng những kỹ năng cần thiết, tác động. Trong mọi trường hợp, quyết định cuối cùng về mục đích, các hoạt động và phương pháp đạt được các mục tiêu đặt ra phải do HS quyết định chứ không phải do nhà tư vấn.

Mặc dù tốt nhất là tất cả các học sinh đều tham gia vào một cuộc thảo luận hay một hoạt động nào đó, nhưng các em cũng có quyền không tham gia vào một hoạt động cụ thể hoặc không muốn trả lời một câu hỏi nào đó nếu điều đó làm các em cảm thấy khó chịu.

1.2.2. Quy trình tư vấn giới tính, SKSS

1. Bước 1: Làm quen/ Thiết lập mối quan hệ với HS

- a. Chào hỏi, mời ngồi, tỏ thái độ thân mật và bình đẳng, tạo lòng tin cho HS
- b. Tự giới thiệu tên với HS
- c. Hỏi thăm HS, gợi ý, tìm hiểu, nắm bắt mong muốn của các em.

2. Bước 2: Định hướng buổi tư vấn cho HS

- a. Cán bộ tư vấn trình bày về mục đích, nội dung của buổi tư vấn và đề nghị HS trình bày yêu cầu của mình.
- b. Gợi mở cho HS những nội dung, lĩnh vực còn chưa rõ, cần được giải đáp. Mỗi lần tư vấn cần tập trung vào giải quyết một hoặc một vài vấn đề quan trọng mà HS đang bức xúc, lo lắng, quan tâm nhất.

3. Bước 3: Lắng nghe nhu cầu của HS

- a. Cán bộ tư vấn phải tập trung lắng nghe HS trình bày.
- b. Ghi chép đầy đủ các ý kiến thắc mắc của HS.
- c. Có thể gợi ý cho HS phát triển ý kiến của mình.

4. Bước 4: Trao đổi

- a. Cán bộ tư vấn trao đổi, giải đáp lần lượt các ý kiến của HS.
- b. Trong khi trao đổi, giải đáp có thể hỏi thêm những vấn đề HS còn chưa rõ, đang băn khoăn.
- c. Những nội dung chưa giải đáp được có thể bảo lưu để giải đáp lần sau.

5. Bước 5: Hẹn gặp lại.

- Cán bộ tư vấn tổng hợp, nhắc lại những nội dung chính đã được trao đổi tại buổi tư vấn, những thắc mắc chưa được giải đáp (hẹn lần sau)
- Trao đổi với HS về số điện thoại liên lạc giữa hai bên, thời gian có thể gặp lại lần sau ...

6. Bước 6: Lưu trữ hồ sơ tư vấn (đánh dấu, phân loại)

**** Lưu ý: Những yếu tố đảm bảo sự thành công của quá trình tư vấn***

Tôn trọng HS

- Nhà tư vấn phải bảo đảm giữ bí mật, không tiết lộ thông tin về HS nếu chưa được HS đồng ý.

- Tôn trọng HS, bất kể họ là ai và họ có vướng mắc gì. Chấp nhận mà không phán xét.

- Phải kiên trì lắng nghe để hiểu rõ nhu cầu và mong muốn của HS.

- Đặt mình vào hoàn cảnh của HS để hiểu các em nghĩ gì, muốn gì và làm thế nào để giúp các em.

- Muốn tư vấn có hiệu quả cần xây dựng mối quan hệ thoải mái, tin cậy, cởi mở, tôn trọng giữa nhà tư vấn và HS.

Cung cấp thông tin chính xác và rõ ràng

- Cần cung cấp những thông tin chính xác mà HS muốn biết, cần biết, bao gồm cả những yếu tố không thuận lợi và nguy cơ.

- Sử dụng ngôn ngữ dễ hiểu, tránh dùng thuật ngữ chuyên môn gây khó hiểu cho HS. Khuyến khích HS hỏi lại, sau đó giải thích rõ hoặc hẹn lần sau trả lời.

- Trước khi kết thúc tư vấn cần hỏi lại xem HS đã hiểu đúng chưa, còn gì chưa rõ. Nhắc lại hoặc tóm tắt những gì HS cần biết hoặc cần làm. Hẹn gặp lại nếu cần.

Những việc cần tránh khi tư vấn

- Tránh không cho HS biết những thông tin gây lo lắng cho họ một cách không cần thiết.

- Tránh thực hiện tư vấn ở những nơi có người khác nhìn thấy, nghe thấy được.

- Tránh chỉ trích, phê phán đối tượng.

1.2.3. Các hình thức tư vấn

Các hình thức tư vấn có thể được phân loại dựa trên tính chất của hoạt động tư vấn.

- Tư vấn cá nhân (Tư vấn trực tiếp):

- Đối tượng tham gia, quy mô tổ chức

Bất kỳ học sinh nào trong trường khi gặp những tình huống khó khăn liên quan đến các vấn đề về giới tính, SKSS chưa biết cách hành động và giải quyết thế nào đều cần đến những lời khuyên của các nhà tư vấn.

- Người chủ trì và cố vấn chuyên môn:

+ Giáo viên được đào tạo và phân công đảm trách công tác tư vấn.

+ Có thể mời một chuyên gia tư vấn ngoài trường có kinh nghiệm trong lĩnh vực tư vấn SKSS VTN đến tham gia một số buổi tư vấn trong trường.

-Mục tiêu cần đạt:

+ Khuyến khích các em tìm hiểu thông tin hay kiến thức sâu hơn về các vấn đề giới tính, SKSS.

+ Tăng cường khả năng tự tin và mạnh dạn chia sẻ các vấn đề nhạy cảm liên quan đến giới tính, SKSS.

+ Giúp các em lựa chọn giải pháp và đưa ra quyết định đúng đắn cho vấn đề mà các em băn khoăn cần giải quyết.

+ Đưa ra các địa chỉ có thể hỗ trợ các em trong trường hợp cần thiết

-Thông điệp vận chuyển tải

+ Các em có quyền được tiếp cận với thông tin phù hợp với lứa tuổi

+ Sự riêng tư và bí mật thông tin của các em được tôn trọng

+ Chỉ có nỗ lực của bản thân em mới giải quyết được các vấn đề của chính mình. Thầy cô, cha mẹ và mọi người khác luôn giúp đỡ, hỗ trợ các em.

+ Nếu có xảy ra những điều không mong muốn thì các em không có lỗi, điều quan trọng là đừng lặp lại điều ấy.

a. Công việc chuẩn bị trước khi tiến hành

- *Địa điểm, thời gian*

Chọn một nơi thuận tiện, ít người qua lại, nhưng đồng thời cũng không làm HS e ngại (ví dụ không nên ở phòng hội đồng). Có thể sử dụng một góc phòng truyền thông, câu lạc bộ hoặc một góc phòng y tế hoặc phòng làm việc riêng của giáo viên.

Phòng tư vấn chỉ cần một diện tích vừa đủ, không nên quá rộng để người được tư vấn cảm thấy gần gũi, kín đáo; ánh sáng vừa đủ để người tư vấn được tự nhiên song không quá tối đủ để cán bộ tư vấn nhận biết được các thay đổi trạng thái trên nét mặt của HS. Trang trí phòng/góc tư vấn sao cho học sinh cảm thấy thoải mái, gần gũi, không nên nghiêm trang quá.

- *Tài liệu, phương tiện cần có*

+ Các tài liệu, sách về SKSS để cung cấp kiến thức cho cán bộ tư vấn

+ Các sách, tạp chí dành cho lứa tuổi học trò về giới tính, SKSS VTN để giới thiệu cho HS tham khảo khi cần thiết.

+ Các thông tin “nóng” của chính trường mình để dễ dàng chia sẻ với hoàn cảnh của các em học sinh cần tư vấn, làm cho các em thấy hòa đồng và dễ tâm sự thực tất cả các suy nghĩ và hoàn cảnh sự việc xảy ra đối với các em.

+ Danh sách các cá nhân hay cơ sở dịch vụ đáng tin cậy về SKSS và các thông tin hướng dẫn cần thiết để tiếp cận các cơ sở dịch vụ này.

- *Cán bộ tư vấn*

+ Tính tình hòa nhã, biết cách lắng nghe tâm sự của người khác, biết giữ bí mật riêng tư cho người khác và được học sinh yêu mến, tin tưởng.

+ Yêu thích công tác xã hội, có sự hiểu biết rộng về giới tính, chăm sóc SKSS VTN. Đặc biệt, người tư vấn cần có kiến thức tốt và am hiểu sâu sắc các đặc điểm tâm lý lứa tuổi của VTN. Người tư vấn cần được đào tạo về kỹ năng cũng như các yêu cầu cơ bản của công tác tư vấn.

+ Có thời gian rảnh để sẵn sàng tư vấn khi có học sinh yêu cầu. Chủ động thu thập thông tin về học sinh trong trường, có thể qua đội ngũ giáo viên hay CLB tự quản, hoặc có thể qua một số khảo sát nhanh.

b. Diễn biến tiến trình hoạt động

+ *Đón tiếp học sinh*

Người tư vấn cần niềm nở nhưng không nên vỗ vập quá. Mở đầu bằng những câu hỏi để tạo bầu không khí thoải mái, cởi mở, tin tưởng lẫn nhau.

Bắt đầu buổi tư vấn bằng giới thiệu về bản thân, chức năng nhiệm vụ của mình. Sau đó cảm ơn em đã tin cậy và tự tin đến gặp cán bộ tư vấn, đồng thời nêu rõ nguyên tắc bảo mật trong tư vấn.

+ *Trong quá trình tư vấn*

-Người tư vấn giữ cho mình thoải mái, không ngồi quá gần, cũng không ngồi xa quá.

-Giữ giao tiếp bằng mắt và các biểu hiện bằng ngôn ngữ, cử chỉ để khuyến khích người đối thoại và giữ cho cuộc nói chuyện được liên tục.

-Không ép buộc HS nói ra nếu em chưa sẵn sàng hay cảm thấy xấu hổ. Trong trường hợp này nên kiên nhẫn, hoặc có thể để HS viết ra giấy.

-Dùng các kỹ năng tư vấn đã được đào tạo để khai thác thông tin, đánh giá về HS.

-Giải thích cho HS hiểu rằng: chúng ta không thể luôn luôn “được” an toàn nhưng chúng ta có thể luôn “cảm thấy” an toàn nếu chúng ta biết được cần làm gì trong những tình huống khẩn cấp. Hay nói cách khác, chúng ta cần được trang bị kiến thức và kỹ năng sống.

-Giới thiệu *Quy tắc an toàn cá nhân và các dấu hiệu cảnh báo sớm*

-Ghi tất cả các thông tin và nhận xét vào hồ sơ, ghi theo mã số để có thể chia sẻ trong các cuộc họp giao ban ở trường hay với các cơ quan chuyên môn để có biện pháp hỗ trợ.

-Người tư vấn có thể sử dụng các loại câu hỏi sau để khơi gợi vấn đề và giúp HS giải quyết được vấn đề

Phương pháp	Mục đích
1. Câu hỏi đóng	Thu thập thông tin chính xác
2. Câu hỏi mở	Hiểu thêm càng nhiều càng tốt về đối tượng
3. Lắng nghe tích cực/ sử dụng câu đệm mang tính khuyến khích	Chứng tỏ người tư vấn đang quan tâm và hiểu vấn đề mà HS đang chia sẻ; tạo không khí thuận lợi để tiếp tục câu chuyện
4. Câu hỏi làm sáng tỏ vấn đề	Giúp HS suy nghĩ sâu hơn về vấn đề muốn trao đổi
5. Tóm lược, quay trở lại vấn đề	Giữ cho cuộc nói chuyện được tập trung, giúp HS sắp xếp lại câu chuyện, đặt các chi tiết theo thứ tự
6. Đưa ra ý kiến, đề xuất, lời khuyên	Giúp xác định các giải pháp có thể áp dụng và các bước thực hiện giải pháp
7. Đưa ra ý kiến tranh luận	Khuyến khích các em thực hiện quyết định của bản thân

Lưu ý: Người tư vấn cần chú ý đến tình trạng sức khỏe, trạng thái tâm lý của HS để quyết định tiếp tục cuộc trò chuyện hoặc tạm dừng cuộc tư vấn.

+ Kết thúc buổi tư vấn:

-Khẳng định lại vấn đề mà HS vừa hỏi cũng là vấn đề mà nhiều bạn khác đang gặp phải; khen ngợi HS đã tin tưởng, mạnh dạn đến trao đổi về những vấn đề riêng tư của các em và khuyến khích các bạn khác đến tư vấn khi gặp vấn đề.

-Nhắc lại các giải pháp vừa đưa ra và đặt thời gian cho việc thực hiện (nếu có thể).

-Nhắc lại những thông điệp chính có liên quan đến vấn đề mà các em vừa được tư vấn

-Nếu vấn đề chưa được giải quyết triệt để thì người tư vấn hẹn gặp lại HS vào buổi tiếp theo

+ Theo dõi/ giúp đỡ

-Chủ động liên hệ với cá nhân (hay nhóm) HS đã đến tư vấn xem những quyết định được đưa ra trong lần tư vấn trước đã được thực hiện đến đâu, nếu chưa thực hiện thì điều gì đã cản trở. Sau đó có thể lặp lại quy trình tư vấn như trên.

-Xem xét, nghiên cứu các tình huống điển hình về giới tính, chăm sóc SKSS để có thêm thông tin và các nguồn lực bổ ích có thể giúp cho quá trình tư vấn đạt hiệu quả cao.

1) Tư vấn nhóm

Tư vấn nhóm là một hình thức tư vấn trực tiếp, trong đó, các vấn đề của các cá nhân sẽ được thể hiện trong phạm vi một nhóm gồm nhiều người có cùng vấn đề giống nhau cần được giúp đỡ. Các thành viên trong nhóm chia sẻ các vấn đề, cảm xúc, suy nghĩ và kinh nghiệm của mình với các thành viên còn lại và đón nhận sự phản hồi và hỗ trợ của nhau và của cán bộ tư vấn.

-Lợi ích của tư vấn nhóm:

-Nhà tư vấn có thể nâng đỡ, trợ giúp cho nhiều người trong cùng một khoảng thời gian.

-Các thành viên có điều kiện gặp gỡ chia sẻ những khó khăn của mình cho những người cùng cảnh ngộ.

-Khi mọi người nói ra được những trải nghiệm cảm xúc của mình, sẽ giúp cho họ cảm nhận được sự quan tâm của người khác, mà không cảm thấy bị lẻ loi, cô độc. Điều này giúp họ thoát khỏi những cảm xúc nặng nề, giúp vui đi được nỗi niềm. Đây cũng là một hình thức trị liệu tâm lý.

- Tư vấn nhóm giúp cho các thành viên cảm thấy được thừa nhận và có giá trị, điều này mang lại hi vọng cho họ.

-Những trải nghiệm của các thành viên khi được chia sẻ có ảnh hưởng mạnh hơn và có thể phù hợp hơn so với những tác động từ người ngoài cuộc.

-Tư vấn nhóm sẽ đem lại hiệu quả cao khi các em có cùng vấn đề khó khăn.

-Tư vấn nhóm cũng có thể mang lại ý nghĩa hỗ trợ đang còn đặc biệt thiếu thốn trong cuộc sống của nhiều trẻ chúng ta tiếp xúc. Trẻ em cần cảm thấy được thừa nhận và có giá trị nhưng thật không may, nhiều trẻ không được công nhận có giá trị, không được hỗ trợ và không có sự khuyến khích từ gia đình và cộng đồng của các em. Các nhóm hỗ trợ có thể mang lại hi vọng cho những trẻ này.

-Ưu điểm của tư vấn nhóm

-Tạo điều kiện để HS có những tình cảm gắn bó, sự chấp nhận, có những cơ hội để hiểu người khác; có cơ hội để quan sát, bắt chước và được cổ vũ về mặt xã hội; cơ hội cho việc trải nghiệm những vấn đề chung của mọi người. Những điều này cho phép mỗi HS trong bối cảnh nhóm sống lại những quan hệ, cảm xúc tiêu cực, nhận diện lại nó và điều chỉnh.

- Bồi dưỡng được ý thức hợp tác trong cộng đồng, tập thể ở HS.

-Tạo ra những thay đổi về nhận thức, cách cư xử và sự phát triển tính cách của mỗi HS.

-Hỗ trợ HS trong việc ra quyết định và giải quyết vấn đề.

-Nhược điểm

+Không thích hợp với một số người nhút nhát, tự ti; những người không có khả năng diễn đạt ngôn ngữ, sợ hãi khi giao tiếp.

+Đòi hỏi nhà tư vấn phải có kinh nghiệm trong việc tổ chức hoạt động nhóm thì tư vấn mới đạt hiệu quả cao.

+Phương hướng đặt ra cho nhóm và tác động của tư vấn tùy thuộc nhiều vào triết lý của nhà tư vấn, và nhân cách của họ.

-Nhà tư vấn trong tư vấn nhóm cần:

+Chú ý tới những biểu hiện cả bằng lời và không lời của các thành viên trong nhóm và phản hồi một cách phù hợp.

+Lắng nghe một cách tích cực và sử dụng các kỹ năng giao tiếp nhằm khai thác các trải nghiệm, cảm xúc và suy nghĩ của các thành viên trong nhóm.

+Can thiệp có hiệu quả khi những sự kiện bất ngờ phát sinh trong quá trình tư vấn.

+Nhà tư vấn cần có những “thủ thuật” để đối phó, làm việc đúng mực với các thành viên “phá bình” của nhóm khi họ có những hành vi như gây gổ, không tôn trọng người khác; dối, bỏ tham gia giữa chừng, làm việc riêng,... Ví dụ khuyến khích các thành viên “phá bình” trong nhóm chịu trách nhiệm về hành vi của họ. Nhà tư vấn nhóm cần hỗ trợ mọi người đối mặt với các hành vi phá bình hay tiêu cực của các thành viên khác.

+Nhà tư vấn phải nhận thức được các giai đoạn khác nhau của sự phát triển nhóm trong quá trình tư vấn (giai đoạn hình thành, xung đột, hòa giải, thực hiện, và kết thúc).

+Làm việc hợp tác và hiệu quả với đồng trưởng nhóm tư vấn.

+Sử dụng các phương pháp tư vấn nhóm để giúp các thành viên tạo nên những tiến bộ trong cuộc sống của họ như giao nhiệm vụ ở nhà (ví dụ yêu cầu mỗi thành viên đặt ra các mục tiêu cần đạt được trong tuần tới và kiểm tra từng em trong tuần tới để xem các em có thể đạt được những mục tiêu đó như thế nào).

+Không chia sẻ kinh nghiệm và cảm nghĩ của bản thân về vấn đề của trẻ. Mục đích của tư vấn nhóm là giúp các trẻ trong nhóm, nhà tư vấn nên đặt những nhu cầu của mình sang một bên để tập trung vào các thành viên trong nhóm.

+Khuyến khích sự tham gia tích cực của các thành viên trong nhóm nhưng không được “cưỡng ép” bất cứ thành viên nào nếu các em không muốn nói.

+Nhận thức được vai trò mà từng thành viên thể hiện trong nhóm và hiểu rõ vai trò nào là hữu ích và không hữu ích trong việc phát triển cá nhân cũng như phát triển toàn nhóm (ví dụ, một thành viên trong nhóm tập trung cao độ vào những vấn đề của người khác, thường giúp những người này nhận ra những điều quan trọng về bản thân họ nhưng thành viên này có thể tránh nói đến vấn đề/ khó khăn của mình trong quá trình tư vấn).

- Có khả năng hài hước khi thích hợp.
- Cho phép im lặng khi thích hợp.

+Khuyến khích các thành viên thể hiện cảm xúc và suy nghĩ của họ. Khi các thành viên chia sẻ vấn đề của mình, có thể tạo nên không khí tâm lý nặng nề trong nhóm. Do đó, nhà tư vấn giúp các thành viên giữ bình tĩnh và tôn trọng ý kiến, xúc cảm của nhau. Nhà tư vấn tôn trọng ý kiến của từng người, không nên bình luận, phê bình ý kiến của ai đó. Nhà tư vấn tăng cường bầu không khí bạn bè và tạo sự cởi mở giữa các thành viên qua việc chấp nhận và không phán xét thái độ của các thành viên.

- Sử dụng âm điệu vừa phải.
- Giữ vững số lượng lý tưởng từ 6 đến 8 (hoặc có thể lên đến 12) thành viên trong một nhóm và lựa chọn thành viên một cách phù hợp.
- Có thể chia nhóm theo giới tính.

+Địa điểm tiến hành tư vấn cần yên tĩnh, rộng để có thể tổ chức trò chơi hoặc di chuyển dễ dàng. Sử dụng các sinh hoạt tập thể, trò chơi, hoạt động nghệ thuật để các thành viên cảm thấy thư giãn và thoải mái khi tham gia vào tư vấn nhóm. Khi tư vấn, các thành viên ngồi vòng tròn để tăng cường giao tiếp, tương tác với nhau.

-Giữ những hồ sơ của từng lần tư vấn nhóm (bao gồm các chủ đề chính đã thảo luận trong nhóm và quá trình mỗi thành viên trong nhóm đặt đến mục tiêu của họ).

-Có khả năng chẩn đoán hay đánh giá mức độ và sự tiến bộ không chỉ của nhóm mà của từng thành viên trong nhóm.

-Giúp các thành viên trong nhóm trao đổi những gì họ học được từ nhóm với môi trường của họ. Ví dụ, qua việc giao nhiệm vụ, khuyến khích các thành viên chia sẻ những ví dụ về việc họ đã thay đổi và cải thiện hành vi của mình như thế nào ở môi trường ngoài nhóm.

-Nhắc các thành viên giữ kín những thông tin được chia sẻ trong nhóm của mình.

-Thiết lập nội quy cho nhóm

Các nhóm tư vấn có hiệu quả nhất khi không có quá nhiều nội quy và các nội quy phải rõ ràng. Nếu có quá nhiều nội quy, các thành viên sẽ rất dễ quên. Các nội quy nên rõ ràng và dễ hiểu đối với mọi thành viên của nhóm. Nếu nội quy không rõ ràng, một số thành viên sẽ vô tình hoặc cố ý vi phạm nội quy. Các nội quy có thể bao gồm:

- + Không nói chuyện riêng khi người khác đang nói;
- + Lắng nghe và tôn trọng những gì các thành viên bày tỏ.
- + Tham gia một cách tích cực nhất vào các hoạt động trong nhóm;
- + Từng người nói một;
- + Không châm chọc người khác hoặc đánh nhau;
- + Cam kết tham gia vào các lần gặp gỡ của nhóm (nếu các thành viên bỏ không tham gia liên tục, các em sẽ không đạt được lợi ích từ quá trình nhóm);
- + Đúng giờ và cam kết tham gia vào mỗi lần tư vấn.

Nhà tư vấn nên cho phép HS tự đề ra một số “các nội quy cơ bản” trong lần tư vấn đầu tiên. Điều này sẽ giúp trẻ cảm thấy như chúng “làm chủ” nhóm và khiến nhà tư vấn không giống một “người độc đoán”. Sẽ rất có ích khi viết các nội quy này lên bảng trắng hay giấy to rồi treo trên tường.

- Lưu giữ hồ sơ

Nhà tư vấn cần lưu giữ các hồ sơ được ghi chép về mỗi cuộc tư vấn nhóm, ghi nhận bất cứ vấn đề quan trọng nào mà thành viên nhóm nêu ra, tâm trạng của từng trẻ và mức độ tham gia của từng trẻ vào nhóm. Các nhà tư vấn nhóm cũng nên ghi chép các mục tiêu của từng trẻ và cách nhóm có thể giúp trẻ đạt được những mục tiêu đó.

-Hòm thư và bảng tin tư vấn

Hòm thư và bảng tin tư vấn là một hình thức trả lời một cách công những vướng mắc về các vấn đề liên quan đến giới tính, SKSS VTN của HS. Khi HS có những

vướng mắc, băn khoăn thì các em sẽ bỏ câu hỏi vào các hòm thư đặt trong trường. Cách làm này vừa khắc phục được tâm lí của học sinh là e ngại, không dám hỏi trực tiếp người lớn những thắc mắc về các vấn đề nhạy cảm, vừa có tác dụng phổ biến một cách rộng rãi các thông tin kiến thức về các vấn đề liên quan đến giới tính và chăm sóc SKSS mà nhiều HS quan tâm.

-Người chủ trì tổ chức và quản lý: có thể là những người chủ trì tổ chức CLB tự quản kết hợp với cố vấn của Đoàn trường. Cố vấn chuyên môn có thể là giáo viên môn Sinh học, Giáo dục công dân hoặc có thể mời các chuyên gia có kinh nghiệm có thể giải đáp được các thắc mắc về các vấn đề SKSS VTN.

-Mục tiêu: Giúp HS tháo gỡ, cùng chia sẻ những vướng mắc về các vấn đề SKSS VTN có liên quan mà các em không dám hỏi trực tiếp.

+ Tạo niềm tin, lôi kéo các em đến với các hoạt động truyền thông và chia sẻ các vấn đề vướng mắc của các em trong nhà trường.

Tài liệu tham khảo

1. Trần Văn Chiến và Đỗ Ngọc Tấn (2004), *Giáo dục dân số, sức khỏe sinh sản và kế hoạch hóa gia đình cho học sinh trung học phổ thông và vị thành niên*, Viện khoa học Dân số Gia đình và Trẻ em.
2. Phạm Hữu Dũng (1996), *Giáo dục giới tính*, NXB Giáo dục.
3. Đào Xuân Dũng (2002), *Giáo dục giới tính vì sự phát triển của trẻ vị thành niên*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
4. Đào Xuân Dũng (2006), *Cha mẹ cần biết về vị thành niên*, NXB Lao động.
5. Phạm Hoàng Gia và Minh Đức, *Vấn đề giáo dục giới tính cho Thanh thiếu niên*, Tạp chí nghiên cứu Giáo dục.
6. Phạm Hoàng Gia và Minh Đức, *Vấn đề giáo dục giới tính cho Thanh thiếu niên*, Tạp chí nghiên cứu Giáo dục.
7. Lê Ngọc Lan (Tạp chí Tâm lí học, số 3, 1998), *Nhận thức của sinh viên về tình yêu và giới tính*.
8. Nguyễn Văn Lê, Nguyễn Thị Đoan (1997), *Giáo dục giới tính*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội
9. Bùi Ngọc Oánh (2006), *Tâm lí học giới tính và giáo dục giới tính*, NXB Giáo dục.

MÔ ĐUN 8: THỰC HÀNH VÀ KIỂM TRA CUỐI KHOÁ

1. MỤC TIÊU

+ Biết cách thu thập, xử lý và phân tích thông tin về học sinh có khó khăn cần tư vấn; nắm được một số phương pháp và kỹ thuật đánh giá về khó khăn của học sinh (ở mỗi cấp học); hiểu được quy trình và các chiến lược tư vấn nhằm phòng ngừa một số khó khăn nảy sinh đối với học sinh ở các cấp học hiện nay; nhớ và hiểu được các bước lập kế hoạch tư vấn cho học sinh; hiểu và biết cách vận dụng một số nguyên tắc, hình thức, phương pháp và kỹ năng tư vấn cho học sinh cơ bản.

+ Vận dụng được lý thuyết cơ bản về tư vấn cho học sinh để phát hiện, phòng ngừa và bước đầu can thiệp các vấn đề tâm lý xảy ra ở học sinh (ở từng cấp học cụ thể) nhằm giúp các em học tập và có đời sống tâm lý tốt hơn; vận dụng được kiến thức và kinh nghiệm thực tiễn để trợ giúp học sinh (ở từng cấp học) phát huy tối đa khả năng học tập hoặc điều chỉnh phương pháp học tập phù hợp; vận dụng được các bài tập, trắc nghiệm để giúp học sinh (cấp THCS và THPT) định hướng nghề nghiệp dựa trên năng lực và sở thích của bản thân và đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động; xây dựng được hồ sơ ban đầu về tâm lý học sinh; xây dựng được chương trình tư vấn phòng ngừa, hỗ trợ giải quyết những khó khăn tâm lý của học sinh ở từng cấp học (xác định mục tiêu, đối tượng, nội dung, thời gian, cách thức thực hiện, nhân lực); lập được kế hoạch tư vấn can thiệp cho học sinh có khó khăn tâm lý ở cấp độ 1 (cấp độ thấp).

+ Tích cực chia sẻ, phản hồi thông tin khi thực hành; chủ động cùng tham gia, hợp tác trong các hoạt động; cam kết về sự tôn trọng học sinh, sẵn sàng lắng nghe, đồng cảm và giữ bảo mật thông tin của học sinh.

2. NỘI DUNG, HÌNH THỨC TỔ CHỨC, PHÂN BỐ THỜI GIAN CHI TIẾT

Xây dựng hệ thống các chủ đề/nội dung tư vấn (thuộc các cấp học khác nhau) đã được bồi dưỡng, mỗi học viên được lựa chọn ngẫu nhiên một trong số các tình huống dưới đây và tiến hành tư vấn tại cơ sở giáo dục (nơi học viên đang công tác):

Nội dung	Hình thức tổ chức (Số tiết)		Tổng số tiết
	Lên lớp	Thực hành và tự học	
1. Tư vấn học sinh có hành vi lệch chuẩn	5	25	30
2. Tư vấn học sinh có khó khăn tâm lý			
3. Tư vấn học tập			
4. Tư vấn hướng nghiệp			
5. Tư vấn giới tính và sức khỏe sinh sản vị thành niên			

3. ĐÁNH GIÁ CUỐI KHÓA TẬP HUẤN

Sử dụng kết quả bài tập thực hành ở phần trên để đánh giá cuối khóa tập huấn, cụ thể là:

- + Năng lực đánh giá tâm lý học sinh (sử dụng các phương pháp đánh giá: quan sát, trò chuyện,...của học sinh);
- + Năng lực xây dựng và tổ chức các hoạt động phòng ngừa trong nhà trường;
- + Năng lực tư vấn can thiệp đối với học sinh có khó khăn tâm lý ở cấp độ 1 (lập kế hoạch can thiệp; triển khai can thiệp...);
- + Năng lực tìm hiểu phong cách học tập của học sinh;
- + Năng lực tìm hiểu khả năng học tập của học sinh;
- + Năng lực tư vấn cho học sinh về chương trình học tập; phương pháp học tập và các hình thức tổ chức hoạt động học tập phù hợp với khả năng và hoàn cảnh riêng;
- + Năng lực tư vấn hướng nghiệp cho học sinh;...

4. NỘI DUNG CHI TIẾT

1.1. Tư vấn hướng nghiệp

Thực hành phương pháp và cách thức tổ chức tư vấn hướng nghiệp

Phương pháp cùng tham gia sẽ được sử dụng trong quá trình tư vấn, bên cạnh đó là các hình thức hoạt động đa dạng như đóng vai, thảo luận nhóm, chơi trò chơi, kể chuyện, vẽ tranh, xử lý tình huống.

Chia lớp thành các nhóm; lựa chọn chủ đề và tình huống để thực hành tư vấn

-Các nhóm sẽ dựa vào chương trình sau đây để tiến hành thực tập tư vấn

Ngày	Tên chuyên đề	Nội dung	Giảng viên
Ngày 1	Đặc điểm tâm lý học sinh	- Đặc điểm tâm lý học sinh trung học phổ thông trong hoạt động TVHN. - Tìm hiểu và thực hành một số trắc nghiệm tư vấn hướng nghiệp: + Test đo tính khí của Eysenck + Test tìm hiểu xu hướng nghề theo đối tượng lao động. + Test đo một số phẩm chất tâm lý theo yêu	GS.TS. Trần Thị Minh Đức

		cầu của nghề. + Test Raven - Thực hành tình huống tư vấn nâng cao nhận thức cho học sinh về đặc điểm tâm lý bản thân phù hợp với nghề - Kết thúc	
Ngày 2	Tìm hiểu về nghề và thị trường lao động xã hội với các nghề	- Cung cấp thông tin về một số nghề cơ bản trong xã hội. - Giới thiệu đặc điểm và yêu cầu các phẩm chất tâm sinh lý đối với nghề. - Xây dựng phác đồ nghề nghiệp - Thực hành tư vấn nâng cao nhận thức cho học sinh với nghề và nhu cầu xã hội với nghề.	GS.TS. Trần Thị Minh Đức
Ngày3	Hướng dẫn qui trình tư vấn hướng nghiệp	- Giới thiệu qui trình tư vấn hướng nghiệp cho học sinh THPT - Thực hành qui trình tư vấn hướng nghiệp cho học sinh THPT.	GS.TS. Trần Thị Minh Đức
Ngày 4	Thực hành tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông	- Thực hành ca theo từng nhóm với các tình huống giả định. + Nhóm 1: Nghề y + Nhóm 2: Nghề Điện tử viễn thông + Nhóm 3: Nghề làm báo + Nhóm 4: Nghề ngân hàng - Các thành viên khác nhận xét về ca tham và giảng viên nhận xét về ca. - Học viện rút ra kết luận	GS.TS. Trần Thị Minh Đức

THÔNG TIN VỀ NGHỀ

MỘT SỐ PHẨM CHẤT NGHỀ NGƯỜI TƯ VẤN CẦN NẮM VỮNG

I. Những phẩm chất/năng lực chung

Có phẩm chất/ năng lực cần thiết cho nhiều lĩnh vực hoạt động của nghề nghiệp:

- Trung thực
- Có tinh thần trách nhiệm
- Niềm say mê với nghề nghiệp
- Tận tụy với công việc
- Năng lực về trí tuệ (khả năng quan sát, trí nhớ, tư duy, tưởng tượng, ngôn ngữ...)
- Sức khỏe tâm lí và thể chất

II. Những phẩm chất/ năng lực riêng biệt

1. *Nghề làm báo*

- Năng khiếu phát hiện thông tin: Nhà báo phải có khả năng nhìn thấy thông tin ở khắp nơi trong đời sống xã hội, nhận ra “vấn đề” ngay trong những cái bình thường mà người khác bỏ qua.
- Năng khiếu truyền tin: Nhà báo phải biết cách chọn lọc thông tin, chi tiết, khiến thông tin trở nên sinh động, hấp dẫn, dễ hiểu và thực sự thiết với công chúng.
- Đam mê nghề thông tin: Nhà báo rất dễ bị căng thẳng về thần kinh trước áp lực của công việc và sự kiện. Hơn nữa, đây là nghề nặng nhọc, nguy hiểm, phải có năng khiếu riêng. Chính vì thế, cần có một sự đam mê thông tin.
- Có lập trường tư tưởng vững vàng, phẩm chất chính trị trong sáng: Báo chí là nghề hoạt động chính trị xã hội nên cần lập trường tư tưởng vững vàng, phẩm chất chính trị trong sáng, Người làm báo có “đôi mắt trong sáng, lòng trong và cây bút sắc”.
- Năng bồi dưỡng cho mình một vốn văn hóa, vốn sống phong phú: Nghề báo phải tiếp cận với mọi lĩnh vực của đời sống xã hội nên cần phong kiến thức rộng. Bên cạnh đó, kiến thức cần phải sâu để có bài viết sắc sảo và tỉ mỉ.
- Có trình độ ngoại ngữ và tin học: Ngoại ngữ và tin học là rất cần thiết cho các ngành nghề trong môi trường giao lưu quốc tế hiện nay, đặc biệt

là đối với nghề báo. Có trình độ ngoại ngữ tốt là một lợi thế lớn cho các nhà báo khi tác nghiệp.

- Ưu vận động: Nghề nhà báo phải bôn ba nhiều nơi, do đó thích đi và biết cách đi là một trong những yếu tố quan trọng. Tuy nhiên, các cuộc đi này khác với đi chơi, nhường đầu óc nhà báo luôn căng thẳng với những nhiệm vụ đã được vạch sẵn cho mỗi chuyến đi.

2. Nghề *Quan hệ công chúng*

- Khả năng giao tiếp tốt: Cần biết giải thích gãy gọn, chính xác và logic mọi vấn đề. Người làm nghề phải làm thế nào để những đối tượng công chúng khác nhau đều tiếp nhận được công việc mình đang gửi tới họ,
- Biết cách tạo sự tin cậy: Người làm PR phải luôn chăm chút cho danh tiếng tạo lòng tin cậy nên luôn phải thông tin trung thực.
- Óc quan sát tốt và phán đoán tốt, tư duy phân tích cao: Nghề quan hệ công chúng đòi hỏi phải nghiên cứu, phân tích công chúng để tư vấn cho giới lãnh đạo và trung thực hiện những chiến dịch truyền thông,
- Năng lực tổ chức: Người làm PR phải có đầu óc tinh táo nhạy bén và khả năng tổng hợp của một nhà tổ chức thực sự, cần biết cách làm việc theo nhóm và khả năng quyết định độc lập.
- Khả năng nhạy bén, linh hoạt trong mọi tình huống: Nghề PR có rất nhiều tình huống bất ngờ, do đó sự khéo léo, và tinh tế là vô cùng quan trọng với người làm nghề.
- Có vốn ngoại ngữ và tin học: Nghề PR thường xuyên tiếp xúc với các tổ chức nước ngoài nên đòi hỏi phải thông thạo ít nhất một ngoại ngữ, thường là tiếng anh. Kiến thức và kỹ năng về tin học cũng không thể thiếu.
- Biết chăm chút cho vẻ bề ngoài của mình: Trong mọi trường hợp, người PR luôn đòi hỏi sự lịch sự và trang nhã.

3. Nghề *Marketing*

- Tính kiên trì: Người làm Marketing nếu không nhẫn nại rất dễ bị căng thẳng trước những áp lực của công việc, hay những kết quả không như mong muốn.
- Tính tự tin, tạo mao hiểm và chấp nhận rủi ro: Sự tự tin giúp người làm nghề cảm thấy có động lực để làm việc, tin vào những gì mình làm. Biết

chấp nhận rủi ro và có đầu óc mạo hiểm giúp họ đi tiên phong trong nhiều ngành kinh doanh và thu được những kết quả to lớn.

- Sự năng động, linh hoạt và sáng tạo: Người làm nghề Marketing phải luôn linh hoạt, biết cách điều chỉnh hợp lý các quyết định của mình cho phù hợp với sự thay đổi của thị trường.
- Khả năng giao tiếp, chuyển giao thông tin cũng như tình cảm và sự nhiệt thành: Khả năng giao tiếp được coi như cơ sở quan trọng giúp người làm nghề tiếp nhận và xử lý thông tin tốt nhất để đưa ra những quyết định đúng đắn nhất.

4. Nghề Quảng cáo

- Tính sáng tạo, óc tưởng tượng phong phú, khả năng nhìn điều bình thường theo một cách độc đáo: Người làm quảng cáo là người tạo ra các ý tưởng, bảo đảm cho quảng cáo của mình có nét lạ thu hút và chinh phục khách hàng.
- Năng lực sáng tác và truyền tải thông điệp: Người làm quảng cáo phải tạo ra những thông điệp, khẩu hiệu quảng cáo, viết kịch bản cho những thước phim quảng cáo. Họ phải lựa chọn câu chữ hình ảnh để trong thời gian ngắn nhất để lại được những ấn tượng mạnh mẽ nhất, thu hút nhiều nhất sự quan tâm và yêu mến của khách hàng.
- Tư duy phân tích, năng lực tổ chức và tính toán: quảng cáo bao giờ hướng đến mục đích kinh doanh và lợi nhuận rõ ràng. Việc tính toán những yếu tố như chi phí cho chiến dịch quảng cáo, thời điểm tung ra quảng cáo . . . là vô cùng quan trọng.
- Kỹ năng giao tiếp tốt: Người làm quảng cáo luôn phải làm việc với đối tác khách hàng và thuyết trình về phương án, kế hoạch, chương trình quảng cáo của mình. Công việc này cần đến sự nhã nhặn, hóm hỉnh trong giao tiếp, khả năng hùng biện, thuyết phục.
- Vốn văn hóa sâu rộng và tính nhân văn: Quảng cáo nào cũng hướng đến những nhóm khách hàng mục tiêu, đòi hỏi người làm nghề hiểu sở thích, nhu cầu, phong tục, tập quán của họ. Do đó, vốn văn hóa sâu rộng và khả năng hiểu biết tâm lý con người điều vô cùng quan trọng đối với người làm nghề này.

- Tính kiên trì và cầu thị: Để có một tác phẩm quảng cáo ưng ý, có thể người làm quảng cáo phải mất nhiều ngày tháng làm việc miệt mài. Tính kiên trì giúp họ vững vàng đi đến đích cuối cùng. Ý tưởng quảng cáo đến từ đời sống phong phú và quá trình học hỏi, do đó sự cầu thị là vô cùng quan trọng.
- Tính hài hước, lãng mạn: Người làm nghề quảng cáo cần có cái nhìn nghệ thuật, sự dí dỏm để có được những thông điệp quảng cáo hấp dẫn và độc đáo.

5. Nghề Ngoại giao

- Có lòng yêu nước, bản lĩnh chính trị vững vàng, tinh thần trách nhiệm cao: Hiểu biết tình hình nước mình, các chính sách lớn của Nhà nước và của ngành Ngoại giao.
- Trình độ cao về kiến thức và nghiệp vụ: Nhà ngoại giao cần hiểu biết sâu sắc về văn hóa, lịch sử, ngôn ngữ không chỉ của nước mình, mà các nước mà mình phụ trách để có thể kết hợp hiệu quả quyền lợi của nước mình với quyền lợi của họ.
- Trình độ diễn đạt chính xác, thuyết phục và có duyên: Nhà ngoại giao phải thay mặt nước mình trình bày rõ quan điểm về một vấn đề nhất định, biết dùng lời nói che giấu những bí mật quốc gia, những sách lược cần được giữ kín của nhà nước. Nhà ngoại giao luôn phải là người lịch thiệp nhã nhặn nhất.
- Nhạy bén, tinh tế, chủ động linh hoạt: Nhà ngoại giao cần tìm hiểu diễn biến tình hình, chủ động đối phó với tình huống bất ngờ. Khi trao đổi ý kiến họ phải nắm được nội dung của đối phương, làm sáng tỏ những điều còn thiếu rõ ràng.
- Dũng cảm: Nhà ngoại giao phải vì quyền lợi của đất nước mà dám trung thực với đất nước mình, luôn nói theo quan điểm của nước mình trước các vấn đề quốc tế và trong nước, dù việc nói thật có thể bất lợi cho bản thân.

6. Nghề Du lịch

- Chuyên nghề: Nghề du lịch cần người có “duyên nghề” nhiều hơn là người đẹp. Tác phong cần linh hoạt, sống động, vẻ mặt tươi tắn thân

thiện, ánh mắt biểu cảm, thái độ của giúp đỡ quan tâm, kiến thức vững vàng, ứng xử thông minh khéo léo.

- Nhạy cảm: quan tâm đến những người xung quanh đặt mình vào những hoàn cảnh của người khác, ứng xử một cách tâm lý, biết lắng nghe: để lấy được tình cảm của khách, làm cho khách hài lòng.
- Hoạt ngôn: Người làm nghề du lịch cần khéo léo trong lời ăn tiếng nói, học cách nói cho hấp dẫn, lôi cuốn người nghe một cách tự nhiên, truyền cảm.
- Hiểu biết: Nghề du lịch đòi hỏi phải hiểu biết nhiều, cần có phong kiến thức rộng rãi và phong phú. Người làm nghề cần hiểu biết về lịch sử địa lý, con người, phong tục tập quán của từng địa phương.
- Hài hước: Sự hài hước rút ngắn khoảng cách giữa khách và người làm nghề, tạo một hình ảnh dễ mến và thân thiện trong con mắt của khách. Tuy nhiên, không được lạm dụng sự hài hước vì có thể dẫn đến sự thiếu tôn trọng khách.
- Kiên nhẫn: Sự kiên nhẫn giúp xóa bỏ cảm giác nhàm chán, xuất hiện trong công việc phải đi nhiều nên người làm nghề này cần luôn có ý thức giữ gìn sức khỏe.

7. Nghề Kế toán

- Kiến thức chuyên môn: Nghề kế toán đòi hỏi nhiều kiến thức tổng hợp công việc chủ yếu là làm việc với các con số. Do vậy, người làm nghề phải học tốt các môn tự nhiên nhất là môn toán.
- Khả năng ngoại ngữ: Nghề kế toán liên quan chặt chẽ tới những điều luật về kinh tế, tài chính trong nước và nước ngoài. Do đó người làm nghề luôn phải nâng cao vốn ngoại ngữ. Điều này là yêu cầu bắt buộc, nếu họ làm việc ở các công ty liên doanh có quan hệ làm ăn với nước ngoài.
- Kiến thức về tin học: Nhân viên kế toán phải sử dụng công cụ máy tính với các phần mềm trợ giúp để nâng cao hiệu quả.
- Khách quan: Nhân viên kế toán phải tuyệt đối khách quan trước những hoạt động kinh tế trong đơn vị mình, nếu không làm hại cơ quan, tổ chức và làm hại chính mình.

- Chính xác: Công việc kế toán, đòi hỏi sự chính xác trong từng cách tính. Chỉ cần mắc phải một lỗi ở đâu đó, sẽ kéo theo sai cả hệ thống, làm tiêu tốn thời gian tìm kiếm chỗ sai.
- Chăm chỉ, cẩn thận: Thiếu yếu tố này, bạn sẽ không bao giờ thực hiện được giấc mơ nhân viên kế toán đáng tin cậy trong lòng mọi người.
- Năng động sáng tạo: Những công việc hàng ngày trong ngành kế toán có thể giống nhau nhưng những nghiệp vụ kinh tế phát sinh không vậy. Do đó, người làm nghề phải năng động, sáng tạo.
- Khả năng quan sát, phân tích tổng hợp: Kế toán viên phải làm khá nhiều việc như thu nhập chứng từ, ghi sổ và lên báo cáo. . . Những việc này đòi hỏi khả năng quan sát để phản ứng kịp thời với những việc phát sinh.
- Có tính độc lập cao trong công việc và có tinh thần tập thể: Người làm kế toán thường chuyên vào một lĩnh vực nhất định như kế toán tiền mặt, kế toán vật tư, kế toán chi phí giá thành. . . nên cần phải làm việc một mình trong lĩnh vực mình đảm nhiệm. Nhưng họ cũng là một cá thể trong hệ thống kế toán của đơn vị nên cần có tinh thần tập thể cao.
- Khả năng diễn đạt: Ngoài việc tính toán ghi chép các số liệu thì kế toán sẽ phải thuyết trình trước lãnh đạo và nhân viên nơi mình làm việc tình hình tài chính của đơn vị, do vậy, khả năng diễn đạt là không thể thiếu.
- Khả năng chịu áp lực công việc: Do nhân viên kế toán ngày nào cũng phải đối mặt với lượng lớn các thông tin tài chính, kinh tế, tập trung xử lý linh hoạt các nghiệp vụ cho chính xác và hợp lý.
- Yêu thích những con số: Nhân viên kế toán luôn phải làm việc với con số ngày này qua ngày khác. Do đó, sẽ là sai lầm nghiêm trọng nếu ai đó với nghề kế toán mà không đam mê những con số.

8. Nghề Ngân hàng

- Có khả năng về các môn khoa học tự nhiên, đặc biệt là toán học: Ngành ngân hàng luôn phải tiếp xúc với những con số và các phép tính. Người làm nghề này cần có khả năng tính toán, tư duy logic và trí nhớ tốt.
- Bản tính trung thực: Hoạt động trong ngành ngân hàng luôn phải tiếp xúc với khách hàng, với tiền bạc. Sẽ có không ít những “lời đề nghị riêng tư” kèm theo những thỏa thuận hấp dẫn cho nhân viên ngân hàng.

Do đó, nếu ai kém trung thực sẽ gặp không ít các khó khăn trong quá trình làm việc.

- Cần cù, cẩn trọng và tỉ mỉ: Chỉ một sai sót về con số có thể đẩy người làm nghề ngân hàng vào rắc rối liên quan đến một khoản tiền khổng lồ. Có khi cả sự nghiệp sẽ bị phá hỏng vì một sai sót nhỏ đó.
- Sử dụng máy tính thành thạo: Bất kỳ nghiệp vụ nào của ngân hàng cũng đòi hỏi sử dụng máy vi tính tính thành thạo. Trong một số nghiệp vụ, nếu không có khả năng này sẽ không làm việc được
- Khả năng ngoại ngữ: Ngoại ngữ đặc biệt trong ngành kinh tế, tài chính trở thành yêu cầu tất yếu đối với nhân viên ngân hàng Việt Nam hiện nay.
- Năng lực giao tiếp: Là khả năng thể hiện mình, biết tiến lui đúng lúc trong quá trình giao dịch, đàm phán với đối tác, nhạy cảm, nắm bắt nhanh ý đồ của đối tác, nhẹ nhàng, mềm mỏng và kiên quyết khi cần thiết để thuyết phục đối tác.

9. Nghề Kiểm toán

- Tính độc lập: Người làm ngành này không được phụ thuộc vào bất cứ khách hàng hay số tài liệu tài chính nào, như thế mới tìm ra được những cơ sở trong công việc kinh doanh để đưa ra những lời tư vấn xác đáng nhất.
- Tính thận trọng trong công việc: Nhận xét, báo cáo kiểm toán có khả năng quyết định số phận của cả một công ty với những con người làm việc ở đó. Người làm nghề này phải thận trọng trong công việc để đưa ra quyết định cuối cùng.
- Khả năng diễn đạt gãy gọn, khúc triết: Diễn đạt tốt trong kiểm toán là biết cách lập luận hợp lý, với những luận chứng và luận cứ thuyết phục, ngôn từ trong sáng, gãy gọn, khúc chiết luôn nêu bật nội dung chủ chốt.
- Óc quan sát và tư duy phân tích cao: Điều này giúp nhân viên kiểm toán tìm ra những bất hợp lý để đưa ra nhận xét cuối cùng.
- Chăm chỉ học hỏi: Luôn tìm những kiến thức thức mới về kế toán, kiểm toán và luật kinh tế của các nước trên thế giới để có thể trở thành kiểm toán giỏi.

- Giỏi tính toán, yêu thích những con số: Có niềm say mê khám phá những con số khô khan trong các bản báo cáo.
- Khả năng chịu đựng áp lực công việc: Niềm tin của khách hàng đối với mỗi quyết định của kiểm toán viên là áp lực lớn nhất đối với người theo nghề này. Họ luôn phải suy nghĩ xem mình đã tìm được cách giải quyết đúng đắn nhất chưa.

10. Nghề Luật

- Công bằng, khách quan và trung thực: Muốn bảo vệ công lý thì trước hết người làm nghề phải yêu lẽ phải, tôn trọng sự thật và chuộng lẽ công bằng. Nếu người làm nghề luật không trung thực, không có lương tâm nghề nghiệp sẽ lợi dụng sự kém hiểu biết của người dân để thu lợi cho cá nhân mình.
- Có sự mẫn cảm nghề nghiệp, khả năng phân tích, tổng hợp cao: Khi giải quyết một vấn đề liên quan đến pháp luật, người làm nghề cần linh cảm được sự thật nằm ở đâu. Từ linh cảm ban đầu, họ tìm các chứng cứ, phân tích các sự kiện, đánh giá sự liên hệ giữa những tình tiết và căn cứ vào các quy định của pháp luật để lập luận, thuyết phục người khác.
- Có bản lĩnh vững vàng: Nghề luật thường xuyên tiếp xúc với mặt trái của xã hội, nhiều khi bị kẻ xấu đe dọa. Nếu không có bản lĩnh vững vàng và sự dũng cảm, có thể đi đến thất bại hoặc không giữ cho mình được công tâm.
- Có khả năng diễn đạt tốt: Đây là yếu tố không thể thiếu của người làm nghề luật vì họ cần phải biết cách trình bày vấn đề một cách rành mạch, rõ ràng với những lập luận chặt chẽ, thuyết phục người nghe.

11. Nghề công an

- Nhiệt huyết, yêu thương con người: Đây là nghề nghiệp mang tính nhân văn, bảo vệ và giữ gìn bình yên, hạnh phúc cho nhân dân. Bên cạnh đó, nghề này luôn đối mặt với nguy hiểm và gian khó nên rất cần đến lòng nhiệt huyết và sự yêu thương con người.
- Tính kỷ luật cao: Ngành công an không có chiến công đơn lẻ cho cá nhân đơn lẻ. Mỗi thành tích đạt được là công sức, trí tuệ của cả một tập thể.

- Can đảm, chấp nhận khó khăn gian khổ: người công an với trọng trách mà Đảng và Nhà nước giao phó nên phải chịu thương, chịu khó, cần mẫn với công việc.
- Kiên định: Sự kiên định vững vàng giúp người công an vượt qua được những cạm bẫy trên con đường công lý, hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao.
- Nhanh nhạy, khôn khéo: Sự nhanh nhạy khôn khéo giúp người công an tìm ra những chứng cứ, điều tra thủ phạm, tìm đúng người đúng tội, đồng thời giúp họ phát hiện những biểu hiện đáng nghi của các đối tượng, có biện pháp đối phó kịp thời và thuyết phục đối tượng khai ra sự thật.

12. Ngành y

- Lòng nhân hậu, thương người: Làm nghề y phải tiếp xúc với nỗi đau đớn cả tinh thần lẫn thể xác của nhân loại, nếu không có lòng thương người, người làm nghề y không bao giờ đặt mình vào hoàn cảnh bệnh nhân, cảm nhận nỗi đau của họ để hết lòng cứu chữa.
- Sự kiên trì, nhẫn nại: Số năm học trường Y cũng là một thử thách đòi hỏi đến sự kiên trì, nhẫn nại. 6 năm đại học để có bằng tốt nghiệp bác sĩ. 3 năm bác sĩ nội trú, chuyên khoa 1, chuyên khoa 2, thạc sĩ. . . Phải mất đến 9, 10 năm người học mới có thể trở thành bác sĩ chuyên khoa có tay nghề vững.
- Can đảm: Lòng can đảm của thầy thuốc thể hiện ở sự chiến thắng chính bản thân mình. Nghề y hay phải tiếp xúc với máu, các bộ phận cơ thể con người, thậm chí là thi thể. Điều này đòi hỏi người theo nghề phải có lòng can đảm cao.
- Cẩn thận, tỉ mỉ, trung thực: Nghề y mang tính sống còn bởi một quyết định của bác sĩ có thể liên quan đến sự sống chết của một mạng người. Nếu bác sĩ không cân nhắc cẩn thận, đưa ra quyết định vội vàng, không kịp thời có thể sẽ hại cả đời.
- Biết cách tạo sự tin cậy, cảm thông chia sẻ với bệnh nhân: Người bác sĩ chính là niềm an ủi, hy vọng của người bệnh. Bác sĩ có tài và tâm sẽ biết cách tạo sự tin cậy cho bệnh nhân vào tay nghề và tấm lòng của mình.

- Khả năng quan sát, phán đoán tốt, nhạy bén: Thầy thuốc giỏi là người có khả năng phán đoán tốt, quan sát, hướng tới chuẩn đoán đúng và nhạy bén trước một trường hợp bệnh khó,
- Đôi bàn tay khéo léo: Đôi bàn tay được ví như gia tài quý báu của bác sĩ ngoại khoa. Sự khéo léo giúp bác sĩ rất nhiều trong việc chuẩn đoán bệnh chính xác và đặc biệt là có những ca mổ thành công.

13. Nghề Dược

- Năng lực, thiên hướng về khoa học tự nhiên đặc biệt là hóa học và sinh học: Tân dược được chủ yếu có nguồn gốc từ hóa chất. Từ sản phẩm hóa dầu, các nhà nghiên cứu tổng hợp thành những sản phẩm trung gian, từ đó chế ra thuốc. Mỗi loại thuốc được sàng lọc từ hàng ngàn chất hóa học nên người làm nghề cần có kiến thức hóa học phong phú. Bên cạnh đó thuốc dùng cho con người. Khi thuốc vào cơ thể, các yếu tố cơ thể làm thay đổi thuốc và sự thay đổi ở các bộ phận khác nhau là khác nhau. Vì thế, dược sĩ còn cần có kiến thức về sinh học.
- Kiên trì, cẩn thận và ngăn nắp: Nghề dược đòi hỏi tính kiên trì cao, thời gian lâu dài. Bào chế thuốc cần nhiều công đoạn nghiên cứu và thực hiện chính xác, tỉ mỉ về nhiều lĩnh vực. Tính gọn gàng, ngăn nắp giúp cho các thao tác hợp lý, nhanh chóng, giảm nhiều nhầm lẫn.
- Ham đọc sách và thích khám phá: Dược sĩ cần đề định hướng nghiên cứu, thực hiện công việc với thời gian ngắn nhưng hiệu quả.
- Có đầu óc kinh doanh: Đặc biệt cần thiết cho người làm trong lĩnh vực sản xuất hoặc kinh doanh thuốc. Người dược sĩ cần nhạy cảm, biết nắm bắt thời cơ, nắm được nhu cầu thuốc khi chữa bệnh phát sinh.
- Giỏi ngoại ngữ, đặc biệt là có vốn từ chuyên ngành phong phú: Nghề dược thường xuyên phải tiếp xúc với tài liệu nước ngoài chưa qua chuyển dịch, do đó, cần có vốn ngoại ngữ phong phú để nhanh chóng tiếp thu những thành tựu y dược học mới của thế giới.

14. Nghề Sư phạm

- Giàu tình yêu thương, đặc biệt là lớp người trẻ tuổi: Nghề sư phạm đòi hỏi phải có tình yêu thương với con người thì mới có thể yêu nghề. Nghề sư phạm thực sự không phù hợp với ai chỉ thích tiền bạc và danh vọng, sống tự kỉ và ham tỏ rõ quyền uy.

- Thích giúp người khác hiểu biết: Một giờ dạy thành công là giờ dạy mà người thầy thật lòng cảm thấy tha thiết muốn trao gửi cho học trò những điều mà mình biết là cần bổ ích cho cuộc sống trước mắt và sau này của các em.
- Biết cách truyền đạt: Giọng nói và khả năng nói là điều vô cùng quan trọng với người làm nghề sư phạm để có thể lôi cuốn học trò chăm chú lắng nghe.
- Biết tạo không khí thoải mái, dễ chịu: Không khí quá nghiêm và mô phạm sẽ làm giảm giá trị bài giảng. Do vậy, một sự hài hước, vui tính sẽ làm cho tiết học không bị tẻ nhạt và căng thẳng.
- Giàu lòng bao dung, độ lượng: Đây là một phần trong cái tâm của người thầy, là cái gốc tạo nên tình thầy trò. Chính điều này dạy cho học sinh biết nhân ái hơn, tin tưởng vào cuộc sống và tình người.
- Ham học hỏi: Nghề giáo ngoài lĩnh vực chuyên sâu đòi hỏi một kiến thức tổng hợp, vốn văn hóa sâu rộng và học hỏi không ngừng nghỉ.
- Biết nghĩ như học trò: Người thầy phải có khả năng và thói quen đặt mình vào vị trí các học trò, biết nhìn công việc học tập bằng con mắt học trò. Người thầy chân chính thường lấy chính học trò làm chuẩn mực cho sự dạy của mình thay vì coi mình là chuẩn mực cho sự học của học trò.

15. Ngành Điện tử viễn thông

- Thông minh và năng động: Điện tử viễn thông là ngành công nghệ mới. Người làm nghề nếu có sự thông minh và năng động, đam mê tìm hiểu sẽ dễ dàng tiếp thu công nghệ mới trên thế giới.
- Kiên trì, nhẫn nại: Trong ngành Điện tử viễn thông, nếu không có tính kiên trì nhẫn nại thì khi một hệ thống gặp khó khăn, người làm nghề sẽ có thể giải quyết được sự cố xảy ra.
- Có mục tiêu và đam mê: Đây là điều không thể thiếu cho sự thành công ở bất cứ ngành nghề hay lĩnh vực khoa học nào, trong đó ngành điện tử viễn thông.
- Tìm tòi, học hỏi, khả năng ngoại ngữ: Ngành điện tử viễn thông luôn đòi hỏi phải tìm kiếm các công nghệ mới đều được viết bằng tiếng nước ngoài nên cần khả năng ngoại ngữ.

- Khả năng làm việc theo nhóm: khối lượng công việc lớn và sự phức tạp của nó đòi hỏi sự chung sức của nhiều người. Người làm nghề ngoài năng lực làm việc độc lập, còn có khả năng làm việc theo nhóm.

-Một số trắc nghiệm tâm lý dung trong tư vấn hướng nghiệp

+ Người hoạt bát, hăng hái

Đây là kiểu người sống năng động, ham hiểu biết, linh hoạt. Là người giao tiếp, ứng xử tốt. Cân bằng trong cuộc sống. Là người sống sôi nổi, luôn vui cười, yêu đời. Là người luôn hướng tới tương lai.

Do có hệ thần kinh mạnh nên có tinh lực dồi dào để hoạt động với cường độ nặng và thời gian kéo dài. Người thích làm việc, hay giúp đỡ người khác. Học hỏi nhanh.

Do hệ thống thần kinh linh hoạt dễ thích nghi, học hỏi, làm quen với những thay đổi, những mới lạ. Là người thích sáng tạo. Quan tâm nhiều đến các khía cạnh khác nhau của cuộc sống.

Là người chóng quên những giận dữ. Hay hướng về tập thể, dễ dàng thiết lập quan hệ, nhanh chóng làm quen với những người khác, cởi mở, thiện chí.

Nhược điểm của người này là người dễ tự tin, dễ chủ quan, cậy sức. Dễ nản lòng khi công việc gặp khó khăn, thất bại, khi làm việc đơn giản, đơn điệu.

Học sinh có kiểu khí chất này thường nhanh chóng tiếp thu cái mới, nhanh chóng hiểu rõ bài, dễ dàng di chuyển chú ý nếu bài học hứng thú vừa sức. Trong điều kiện không thuận lợi, học sinh có kiểu khí chất này có thể thể hiện thái độ khinh suất, thiếu quan tâm, dửng dưng đối với học tập và công việc, không muốn làm công việc đến cùng, thái độ chảnh mảng đối với học tập và lao động, tự đề cao bản thân và khả năng của mình.

+ *Người điềm tĩnh*

Người thuộc kiểu này thì chậm chạp, điềm tĩnh, không vội vàng, hấp tấp. Trong hoạt động thể hiện tính có căn cứ, tính chín chắn, sự kiên trì. Do hệ thần kinh có đặc điểm là ức chế lớn hơn hưng phấn nên ít có xu hướng tiếp cận mới lạ. Thành lập phản xạ và động hình mới có khó khăn. Thích duy trì, gìn giữ những kinh nghiệm. Dễ trở thành người bảo thủ.

Trong quan hệ giao tiếp với người khác, người điềm tĩnh luôn bình thản, cởi mở có mức độ, tâm trạng khá ổn định. Không thích giao tiếp, quan hệ rộng với những người mới lạ. Là người cân bằng trong cuộc sống. Người ưa thực tế, không mơ mộng viễn

vô, sống chắc chắn, đáng tin cậy. Là người thích sự ngăn nắp, trật tự, thích những hoàn cảnh quen thuộc, không thích những thay đổi, xáo trộn trong tư duy và cuộc sống. Thiếu tính mạo hiểm.

Là người có hệ thống thần kinh nên dễ yêu thích lao động, là người có tính bền bỉ, kiên nhẫn, có khả năng chịu đựng những khó khăn. Càng gặp khó khăn càng ngày càng cố gắng thích hoạch định mức định mục tiêu lâu dài cho cuộc sống.

Thông thường, đây là những người tiến hành công việc đến cùng. Mọi quá trình tâm lý của họ đều diễn ra chậm chạp. Sự chậm chạp này có thể cản trở họ trong công việc học tập, đặc biệt ở nơi nào đòi hỏi phải nhớ nhanh, hiểu nhanh, làm nhanh.

Với sự giáo dục đúng đắn và những công việc phù hợp, ở những học sinh có khí chất này dễ hình thành những phẩm chất như cần cù, thạo việc, vững vàng. Nhưng trong những hoàn cảnh không thuận lợi, ở những học sinh này có thể phát triển những tính xấu đặc trưng như tính uể oải, tính ỷ, thụ động, lười biếng, đôi khi còn có thể có thái độ thờ ơ, dửng dưng đối với lao động, đối với cuộc sống và những người xung quanh, thậm chí với cả bản thân mình.

+ *Người nóng nảy*

Là người hướng ngoại, dễ mạo hiểm. Do hưng phấn quá mạnh nên dễ bị nổi xung, cáu bẳn. Dễ bị kích động, khi bị kích động không làm chủ được hành vi. Đó là người khi hành động dễ bị chi phối bởi các cảm xúc nhất thời. Tính nóng khó tự kìm chế. Trong sự giao tiếp với người khác, người có kiểu khí này thể hiện tính gay gắt, dễ nổi nóng, dễ bị kích thích, không kiềm chế được mình. Họ ít có khả năng đánh giá cử chỉ người khác một cách khách quan và do đó, thường tạo ra những tình huống xung đột trong tập thể.

Tính không cân bằng của người có kiểu khí chất này được thể hiện rõ ràng trong hoạt động của họ: họ nhiệt tình, hào hứng, say mê làm việc, thích làm việc. Họ thể hiện những sáng kiến trong công việc. Họ làm việc có thể nhanh chóng bị cạn kiệt trong quá trình làm việc. Đặc biệt, khi công việc đơn điệu và đòi hỏi sự cần cù và kiên trì, lúc đó có thể xuất hiện thái độ lãnh đạm, thiếu hứng khởi và suy sụp tâm trạng.

Luôn có xu hướng giúp đỡ người khác. Là người trung thực, chân thành với mọi người. Dễ bày tỏ thái độ chủ quan trước các vấn đề của người khác, nên dễ làm mất lòng người khác.

Trong những điều kiện thuận lợi, những học sinh có khí chất này bộc lộ ra những ưu điểm là: sự nhiệt tình, tích cực, say mê, sáng kiến trong các hoạt động tập thể và học

tập. Tính kiên quyết, đã nói là làm, nhận việc gì thì gắng làm tới cùng, không nề hà. Tuy nhiên, trong những hoàn cảnh không thuận lợi, những học sinh này cũng dễ bộc lộ nhược điểm là tính không kiềm chế được bản thân, tính thô bạo, gay gắt, hay nổi nóng, cục cằn trong tập thể.

+ *Người ưu tư, ủy mị*

Người thuộc kiểu khí chất này thường phản ứng lại các kích thích một cách khó khăn. Ở họ, các quá trình tâm lý diễn ra một cách chậm chạp. Những kích thích mạnh, liên tục, kéo dài luôn là thách thức đối với kiểu người này. Họ là người không có tinh lực dồi dào để làm việc nặng. Vì vậy có xu hướng ngại lao động. Hay cảm thấy mệt mỏi về thể lực và tinh thần. Là người tự ti, tự đánh giá thấp mình. Ngại đối đầu, va chạm. Tuy nhiên, trong những hoàn cảnh quen thuộc và thanh thản thì họ lại cảm thấy bình thản và làm việc có kết quả.

Là người hướng nội, nhạy cảm cao. Các trạng thái cảm xúc ở người có khí chất này được nảy sinh một cách chậm chạp nhưng lại sâu sắc, lâu bền. Họ dễ bị xúc phạm, chịu đựng những giận dữ một cách chậm chạp những giận dữ một cách nặng nề, hay u sầu, buồn bã. Những người này tình cảm đui, ủy mị. Họ dễ được yêu mến, dễ thông cảm với người khác. Là người của “quá khứ” hay bị chìm đắm vào những việc đã xảy ra. Khó có thể thích nghi, đương đầu với hiện tại. Làm việc có hiệu quả trong môi trường quen thuộc, công việc đều đều, ít thay đổi.

Trong giao tiếp, người có khí chất này có khuynh hướng khép kín, tránh giao tiếp với những người ít quen biết. Thường lúng túng, vụng về trong những hoàn cảnh mới. Tuy nhiên, đây cũng là người mềm mỏng, tế nhị, nhã nhặn, chu đáo và vị tha. Là người cảm nhận tinh tế nỗi đau của mình và của người khác.

Trong những điều kiện thuận lợi, những học sinh này lại là những người có sự nhạy bén, tinh tế về mặt cảm xúc, sự cảm nhận sâu sắc thế giới xung quanh. Những ưu điểm này là cơ sở để những học sinh này đạt được những thành tích trong nghệ thuật: âm nhạc, hội họa, thơ ca. Trong những điều kiện không thuận lợi, những học sinh có kiểu khí chất này có thể sẽ phát triển những đặc điểm như dễ bị tổn thương, ngã lòng nản chí, u sầu, hay lo lắng, nghi ngờ, giấu giếm, bi quan, xa lánh tập thể, sống với thế giới nội tâm của mình.

-Một số trắc nghiệm sử dụng khi tư vấn hướng nghiệp

TRẮC NGHIỆM LOẠI THẦN KINH-TINH KHÍ

Dưới đây là bản trắc nghiệm tìm hiểu kiểu hình thần kinh và tính khí người. Bạn hãy đánh dấu (+) nếu trả lời là có “có”, đánh dấu (-) nếu trả lời là “không” vào các câu dưới đây. Tốc độ trả lời trung bình 2-3 câu trong một phút.

1	Bạn thường xuyên bị lôi cuốn bởi những cảm tưởng, ấn tượng mới mẻ hoặc đi tìm nguồn cảm xúc mạnh mẽ để giải buồn và làm cho mình phấn chấn.
2	Bạn thường xuyên cần những người bạn có thể hiểu mình để động viên, an ủi mình
3	Bạn là người vô tư, không bận tâm đến điều gì
4	Bạn cảm thấy khó khăn khi phải từ bỏ ý định của mình hoặc từ chối người khác, cả khi hoàn cảnh buộc phải làm như thế
5	Bạn luôn muốn cân nhắc, suy nghĩ kỹ càng trước khi quyết định một điều đó
6	Bạn luôn giữ lời hứa bất kể lời hứa đó thuận lợi hay không với bạn
7	Tâm trạng của bạn thường hay thay đổi lúc vui, lúc buồn
8	Bạn thường nói và hành động rất nhanh cần suy nghĩ
9	Bạn thường cảm thấy mình bất hạnh mà không rõ nguyên nhân
10	Bạn không hề lúng túng và luôn có lời giải đáp khi phải đánh giá, nhận xét một vấn đề nào đó và sẵn sàng bảo vệ ý kiến của mình đến cùng trong các cuộc tranh luận
11	Bạn cảm thấy rụt rè, ngượng ngùng khi nói chuyện với người khác giới chưa quen biết
12	Đôi lúc bạn cũng nổi nóng không kiềm chế được
13	Bạn thường hành động một cách nóng nảy, bùng bột
14	Bạn ân hận về những lời mình đã nói, day dứt vì đã làm một việc lẽ ra không nên làm
15	Bạn thường thích đọc sách hơn là gặp gỡ trò chuyện với người khác
16	Bạn dễ phật ý
17	Bạn thích luôn luôn nhập hội với bạn bè
18	Có những ý nghĩ trong đầu mà giữ gìn, không cho người khác biết
19	Đôi khi bạn cảm thấy mình đầy nghị lực, nhiệt tình để làm mọi việc nhưng có lúc lại hoàn toàn chán chường, uể oải
20	Bạn thích tha ít nhưng là bạn thân
21	Bạn hay mơ ước
22	Bạn phản ứng lại ngay khi người ta nói nặng lời với người bạn
23	Bạn thường day dứt khi thấy mình mắc sai lầm
24	Tất cả những thói quen của bạn đều là tốt và cần thiết
25	Bạn là người có khả năng truyền cảm hứng và làm vui nhộn trong nhóm bạn bè
26	Bạn là một người nhạy cảm và dễ bị kích thích

27	Bạn là một người hoạt bát vui vẻ
28	Sau khi làm một công việc quan trọng, bạn thường có cảm giác lẽ ra có thể làm tốt hơn
29	Bạn thường im lặng nơi có người lạ, hay chỗ đông người
30	Bạn cũng có lúc đã tin đồn chuyện, thêu dệt câu chuyện
31	Bạn thường mất ngủ vì những ý nghĩ khác trong đầu
32	Nếu muốn biết điều gì đó bạn thường thích tự tìm hiểu hơn hỏi người khác
33	Nhiều khi bạn thấy hồi hộp
34	Bạn thích công việc đòi hỏi phải chú ý liên tục
35	Cũng có lúc bạn run sợ
36	Bạn luôn luôn tuân thủ các quy tắc, quy định, luật lệ ngay cả khi không hề bị kiểm soát
37	Bạn cảm thấy khó chịu ở nơi mà người ta thường hay châm chọc nhau
38	Bạn dễ bức tức, nổi nóng
39	Bạn thích những công việc đòi hỏi hoàn thành gấp gáp
40	Bạn cảm thấy hồi hộp trước những việc bất lợi có thể hoặc không thể xảy ra
41	Bạn đi đứng chậm rãi và ung dung
42	Đã có lúc bạn đến nơi hẹn hoặc nơi làm việc muộn giờ
43	Bạn thường có những cơn ác mộng
44	Bạn thích trò chuyện đến nỗi không bao giờ bỏ qua cơ hội được nói chuyện, kể cả với những người không quen biết
45	Bạn hay lo lắng vì nỗi đau nào đó
46	Bạn cảm thấy khổ sở và bất hạnh nếu như trong thời gian dài không được tiếp xúc rộng rãi với mọi người
47	Bạn là người dễ cáu kỉnh, dễ phản ứng
48	Trông số những người quen của mình có những người bạn không thích nhưng bạn không công khai chuyện đó
49	Bạn là người rất tự tin
50	Bạn dễ phật ý khi người khác chỉ ra khuyết điểm của bạn
51	Bạn nghĩ rằng khó có thể thực sự hài lòng, thỏa mãn trong các cuộc liên hoan, gặp mặt
52	Bạn cảm thấy không yên tâm, khó chịu khi cảm nhận rằng mình thấp kém hơn người khác
53	Bạn dễ dàng mang lại sự sôi nổi, vui vẻ cho một cuộc họp mặt đang buồn chán, tẻ nhạt
54	Đôi khi bạn nói về những vấn đề mà bạn chưa nắm chắc
55	Bạn lo lắng về sức khỏe của bản thân
56	Bạn thích trêu đùa người khác
57	Bạn bị mất ngủ

BẢNG KHÓA TRẮC NGHIỆM

Kiểm tra		Hướng nội-hướng ngoại		Ổn định – Không ổn định	
6	+	1	+	2	+
12	-	3	+	4	+
18	-	5	-	7	-
24	+	8	+	9	+
30	-	10	+	11	+
36	+	13	+	14	+
42	-	15	-	16	-
48	-	17	+	19	+
54	-	20	-	21	-
		22	+	23	+
		25	+	26	+
		27	+	28	+
		29	-	31	-
		32	-	33	-
		34	-	35	-
		37	-	38	-
		39	+	40	+
		41	-	43	-
		44	+	45	+
		46	+	47	+
		49	+	50	+
		51	-	52	-
		53	+	55	+
		56	+	57	+

XỬ LÝ KẾT QUẢ

⇒ *Xử lý phiếu trả lời*

Đối chiếu kết quả trả lời với bảng khóa của trắc nghiệm để tiến hành:

⇒ *Kiểm tra độ tin cậy của câu trả lời* (theo cột “Kiểm tra”). Số câu trả lời trùng với “Kiểm tra” không được quá 4 câu. Nếu trên 4 câu, phiếu trả lời không có giá trị.

- Tính điểm đối với yếu tố “Hướng nội- Hướng ngoại”. Những câu trùng hợp (cùng dấu) được tính 1 điểm, những câu không trùng hợp (khác dấu) được tính 0 điểm. Sau đó tổng số điểm của các yếu tố.

- Tính điểm đối với yếu tố “ổn định- Không ổn định”. Những câu trùng hợp (cùng dấu) được tính một điểm, những câu không trùng hợp (khác dấu) được tính 0 điểm. Sau đó tính tổng số điểm các yếu tố.

⇒ **Xác định đặc điểm khí chất**

- Tìm điểm thứ nhất trên trục “Hướng nội- Hướng ngoại” (trục được chia làm 24 điểm tính từ phải qua trái)

- Tìm điểm thứ hai trên trục “ổn định- Không ổn định” (trục được chia làm 24 điểm từ dưới lên trên).

- Căn cứ vào điểm có tọa độ trên rơi vào góc nào để xác định đặc điểm khí chất theo bảng phân chia kiểu khí chất.

TRẮC NGHIỆM RIASEC

BẠN HỢP VỚI NGHỀ NÀO?

Làm theo những bước sau đây để xem bạn phù hợp với nghề nào.

Đọc mỗi câu. Nếu bạn thấy đúng với mình thì tô kín vào vòng tròn. Không có câu trả lời sai, chỉ có câu trả lời phù hợp với bạn!

Tôi thích xe cộ	☐					
Tôi thích giải các câu đố		☐				
Tôi thích làm việc một mình			☐			
Tôi thích làm việc nhóm				☐		
Tôi có nhiều tham vọng, tôi đặt nhiều mục tiêu cho mình					☐	
Tôi thích sắp xếp các thứ trong góc HT hay trong nhà			☐			☐
Tôi thích các trò chơi xây dựng (nhà cửa, đường xá...)	☐					
Tôi thích đọc về nghệ thuật và âm nhạc						☐
Tôi thích có những chỉ dẫn rõ ràng để làm theo					☐	
Tôi thích gây ảnh hưởng hay thuyết phục người khác						
Tôi thích làm các thí nghiệm (vật lý, hóa học...)		☐		☐		
Tôi thích dạy hay đào tạo người khác						
Tôi thích giúp người khác giải quyết vấn đề của họ				☐		
Tôi thích chăm sóc động vật	☐					

Đối với tôi, làm việc 8 giờ một ngày trong văn phòng là chuyện bình thường					☐	☐
Tôi thích buôn bán		☐				
Tôi thích làm mọi việc theo cách mới sáng tạo			☐			
Tôi thích khoa học					☐	
Tôi thích lĩnh các trách nhiệm mới				☐		
Tôi thích chăm sóc người khác		☐				
Tôi thích khám phá xem thế mọi vật HD như thế nào						
Tôi thích sắp xếp hoặc lắp ráp mọi vật	☐					
Tôi là người sáng tạo	☐					
Tôi hay quan tâm tới chi tiết						☐
Tôi thích làm việc với văn bản hay đánh máy						☐
Tôi thích phân tích các vấn đề hay tình huống		☐	☐			
Tôi thích chơi nhạc cụ hoặc hát		☐	☐			
Tôi thích tìm hiểu về các nền văn hóa khác nhau						
Tôi thích mở công ty riêng				☐		
Tôi thích nấu ăn			☐		☐	
Tôi thích các diễn xuất trong phim, kịch	☐					
Tôi là người thực tế	☐					
Tôi thích làm việc với những con số và biểu đồ		☐				
Tôi thích tranh luận với người khác						☐
Tôi thường ghi chú về mọi việc mình làm				☐		
Tôi thích lãnh đạo					☐	
Tôi thích làm việc ngoài trời	☐					
Tôi thích làm việc trong văn phòng						
Tôi thích môn toán						☐
Tôi thích giúp đỡ người khác		☐				
Tôi thích vẽ				☐		
Tôi thích nói trước nhiều người			☐		☐	
TỔNG						
	H	K	N	X	T	Q

Cộng tổng các vòng tròn được tô đậm ở mỗi cột rồi viết vào cột tương ứng.

H = Hiện thực	Tổng:.....	Viết ba chữ cái bên trái có điểm cao nhất và viết vào “Lĩnh vực yêu thích”
K = Khám phá	Tổng:.....	
N = Nghệ thuật	Tổng:.....	LĨNH VỰC YÊU THÍCH _____
X = Xã hội	Tổng:.....	
T = Thuyết phục	Tổng:.....	
Q = Quy tắc	Tổng:.....	

BẠN HỢP VỚI NGHỀ NÀO?

H = Hiện thực Bạn hợp với những công việc liên quan đến kỹ thuật hay những công việc đòi hỏi lao động chân tay. Các chuyên ngành phù hợp là: - Nông nghiệp / Lâm nghiệp - Quản trị/sửa chữa máy móc - Máy tính - Xây dựng - Thợ máy / Công nhân cơ khí - Kỹ sư - Thực phẩm - Nấu ăn	X = Xã hội Bạn thích làm việc với con người, thích giúp đỡ người khác. Những nghề phù hợp là: - Tư vấn tâm lý - Y tá - Trị liệu vật lý - Hướng dẫn du lịch - Quảng cáo - Quan hệ công chúng (PR) - Giáo dục - Bru điện - Thư viện
K = Khám phá Bạn thích xem xét, học tập, phân tích và giải quyết các vấn đề. Các chuyên ngành phù hợp là: - Các ngành liên quan đến sinh học - Kỹ thuật - Hóa học - Khí tượng thủy văn - Y học / Y khoa - Nghiên cứu kinh tế - Tâm lý học	T = Thuyết phục Không chỉ thích làm việc với người khác, bạn còn muốn thuyết phục người khác và thích thể hiện. Những nghề phù hợp là: - Kinh doanh / buôn bán - Marketing - Luật - Chính trị - Ngoại thương - Tài chính/ Ngân hàng

N = Nghệ thuật Bạn thích làm việc trong môi trường không có quá nhiều quy tắc hay cấu trúc. Các nghề phù hợp là: - Phát thanh / Truyền hình - Chăm sóc sắc đẹp - Nghệ thuật trình diễn - Thiết kế nội thất - Kiến trúc sư - Nhiếp ảnh - Nhạc sĩ, ca sĩ - Nhà văn	Q = Quy tắc Bạn quan tâm tới chi tiết, có tính tổ chức và thích làm việc với số liệu, với con số. Những nghề phù hợp là: - Kế toán - Bảo hiểm - Quản trị - Ngân hàng - Phần mềm máy tính - Xử lý số liệu

Phụ lục 4.5. BIÊN BẢN PHÒNG VẤN SÂU KHÁCH THỂ THỰC NGHIỆM 4.5. **Tư vấn giới tính và sức khỏe sinh sản vị thành niên**

Thực hành phương pháp và cách thức tổ chức tư vấn giới tính và sức khỏe sinh sản vị thành niên

Phương pháp cùng tham gia sẽ được sử dụng trong quá trình tư vấn, bên cạnh đó là các hình thức hoạt động đa dạng như đóng vai, thảo luận nhóm, chơi trò chơi, kể chuyện, vẽ tranh, xử lý tình huống.

Chia lớp thành các nhóm; lựa chọn chủ đề và tình huống để thực hành tư vấn giới tính và sức khỏe sinh sản.

Ví dụ 1: KẾ HOẠCH TƯ VẤN NHÓM

CHỦ ĐỀ “TÌNH YÊU VÀ TÌNH YÊU CHÂN CHÍNH”

A. Mục tiêu: Giúp HS:

- Nắm được một số kiến thức về tình bạn, tình yêu nam nữ,
- Nhận biết được thế nào là tình yêu chân chính.
- Nhận thức được các biểu hiện trong tình yêu
- Nâng cao tính trách nhiệm với bản thân mình, trách nhiệm trong tình yêu.

B. Nội dung

- Thời gian tư vấn: 1 buổi – 90 phút
- Tìm hiểu về tình bạn, tình bạn khác giới ở lứa tuổi VTN.

- Nhận thức chung về tình yêu, tình yêu chân chính
- Vai trò của tình yêu
- Những thành tố cấu tạo nên tình yêu: tình thương trong tình yêu, tình bạn trong tình yêu, tình dục trong tình yêu.
- Sự hình thành và phát triển của tình yêu
- Mối quan hệ giữa tình yêu và hôn nhân.

C. Đối tượng tham gia: 30 HS lớp 11A1 trường THPT....

D. Tiến trình tư vấn

Ví dụ 2: Tư vấn về có thai ngoài ý muốn

Bạn X là học sinh lớp 10 ở một trường THPT đến gặp nhà tư vấn về vấn đề của mình.

X có bạn trai tên là M, học trên một lớp ở trường. Hai bạn quen nhau đã được 6 tháng trong một lần sinh hoạt Đoàn. M học giỏi và đã giúp X trong học tập bằng cách thi thoảng đến nhà X để cùng học. Trong những lần học cùng, hai bạn cũng có những cử chỉ thân mật và gần gũi nhau song cả hai đều tự kiềm chế được bản thân. Tháng trước, sau khi học bài xong, hai bạn ngồi nói chuyện với nhau, lúc đó nhà X không có ai ở nhà và M đã chủ động đòi hỏi quan hệ tình dục trong khi X không cưỡng lại được. Tháng này X bị chậm kinh đã 20 ngày, em không biết làm sao.

Trong trường hợp này, khi X đến xin được tư vấn, nhà tư vấn cần vận dụng các bước tư vấn và kỹ năng tư vấn trên cơ sở bảo đảm những nguyên tắc tư vấn để giúp bạn X có thể đủ kiến thức và kỹ năng giải quyết vấn đề của mình:

- Trước tiên bày tỏ sự quan tâm, lắng nghe và chia sẻ
- Có thể đặt câu hỏi để nắm thêm thông tin về chu kỳ kinh nguyệt của X, sức khỏe của X.
- Có thể trao đổi với X bằng những câu:
 - + Bạn vừa rằng các bạn đã quan hệ tình dục vào tháng trước, lần đầu tiên có phải không?
 - + Bạn có nhớ quan hệ TD vào thời điểm nào của chu kỳ kinh nguyệt không?
 - + Chu kỳ kinh nguyệt của bạn có đều không?
 - + Bạn có thể nói rõ hơn về tình trạng hiện nay của mình cho tôi nghe
 - + Dường như bạn đang lo lắng vì tháng này không thấy kinh nguyệt?
 - + Chúng ta cùng trao đổi nhé!
- ...

- Cung cấp thông tin cho X về chu kỳ kinh nguyệt, sinh lý thụ thai
- Cùng thảo luận về vấn đề chậm kinh nguyệt của X:
 - + Gợi ý để X đưa ra các giải pháp
 - + Có thể gợi mở để giúp X tự quyết định:
- Có thể tâm sự chia sẻ với bạn thân, bố mẹ, chị em,... và trao đổi với M để cùng nhau tìm cách giải quyết
- Sử dụng que thử thai để xác định có thai hay không
- Có thể đến các cơ sở y tế tin cậy để tìm sự giúp đỡ, xét nghiệm chính xác xem có thai hay không. Nếu chậm kinh mà chưa có thai có thể được cung cấp thêm kiến thức, kỹ năng, biện pháp tránh thai đối với VTN, thực hiện TD an toàn. Nếu có thai sẽ được tư vấn và chọn giải pháp phá thai an toàn.
- Khi X đã quyết định, có thể cùng trao đổi với X để thực hiện quyết định đó. Ví dụ, cung cấp một số địa chỉ y tế tin cậy...
- Có thể trao đổi thêm với X và khuyến khích X trao đổi với M
 - + Cần sinh hoạt TD an toàn
 - + Mang thai ở tuổi VTN ảnh hưởng đến sức khỏe thể chất và tinh thần
 - + TD an toàn: không giao hợp (không tiếp xúc trực tiếp giữa bộ phận sinh dục nam và nữ), chỉ âu yếm nắm tay, ôm hôn hoặc sử dụng bao cao su đúng cách. Như vậy sẽ tránh được mang thai ngoài ý muốn và tránh được các bệnh lây nhiễm qua đường TD.
- Khích lệ X tự tin để thực hiện kế hoạch của mình
- Hẹn gặp lại nếu có vấn đề phát sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trần Thị Minh Đức, *Tham vấn tâm lý*, NXB ĐHQG HN, 2012.
2. Tài liệu “*Giáo dục giới – bình đẳng giới trong chăm sóc SKSS VTN cho HS THPT qua hoạt động GDNGLL*”, Viện KHGD VN
3. Tài liệu “*Giáo dục giới tính – tình dục và SKSS*”, Viện KHGD VN
4. Tài liệu “*GD dân số - SKSS VTN thông qua các hoạt động ngoại khóa trong nhà trường*”, Viện KHGD VN, 2010
5. Tài liệu tập huấn “*Bồi dưỡng giáo viên đáp ứng yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học*” – Bộ GD & ĐT

