

ỨNG DỤNG CÁC LÝ THUYẾT TÂM LÝ HỌC TRONG DẠY HỌC MẦM NON

TRẦN NGUYỄN NGUYÊN HÂN*

TÓM TẮT

Bài viết trình bày tóm tắt các lý thuyết tâm lý học tiêu biểu được xem là nền tảng của dạy học mầm non và việc ứng dụng các lý thuyết này trong dạy học mầm non; qua đó, giáo viên (GV) có thể lựa chọn nội dung và phương pháp dạy học phù hợp với trình độ phát triển của trẻ.

Từ khóa: lý thuyết tâm lý học, dạy học mầm non.

ABSTRACT

Applying psychological theories in preschool education

The article presents a summary of typical psychological theories which form the foundation of preschool education and the application of these theories in preschool education; in light of which, teachers can choose contents and methods that are appropriate to children's levels of development.

Keywords: psychological theories, preschool education.

1. Đặt vấn đề

Tâm lý học được xem là cơ sở cho dạy học. K. D. Usinxki viết: “Nếu muốn giáo dục con người về mọi mặt thì trước hết giáo dục học phải hiểu biết con người về mọi mặt.” [1, tr.17]. Dựa trên kiến thức và sự hiểu biết về các lý thuyết tâm lý học, GV nhận thức được trình độ phát triển của trẻ, từ đó, có thể lựa chọn nội dung và phương pháp dạy học phù hợp, đồng thời, giúp trẻ quyết định phương pháp học phù hợp nhất cho bản thân. Nhận thức được tầm quan trọng của các lý thuyết tâm lý học đối với dạy học mầm non, trong bài viết này, chúng tôi trình bày tóm tắt về các lý thuyết tâm lý học tiêu biểu và việc ứng dụng các lý thuyết tâm lý học vào dạy học mầm non.

2. Nội dung

2.1. Thuyết chín tuổi sinh học (*maturism theory*)

Theo thuyết chín tuổi sinh học, từ khi sinh ra, sự phát triển của con người đi theo trình tự được lập trình sẵn. Quan điểm này dựa trên nền tảng triết học của J.J. Rousseau, lấy chuẩn hành động trong tâm lý học của A. Gessell và học thuyết của C. Darwin, G. Stanley Hall làm cơ sở. Những chương trình tiêu biểu đi theo quan điểm này có trường phái Summerhill, chương trình Montessori, Waldorf...

Theo J. J. Rousseau - nhà triết học Thụy Sĩ, khi sinh ra, sự phát triển của con người diễn ra một cách bản năng, tự nhiên theo trình tự có sẵn, vì thế, nếu trẻ chưa đạt đến sự chín tuổi sinh học, tác động của môi trường sẽ ảnh hưởng tiêu

* TS, Trường Đại học Sư phạm TPHCM; Email: han929@gmail.com

cực đến sự tăng trưởng tự nhiên của trẻ. Trẻ có đặc trưng khác với người lớn và trẻ sẽ trưởng thành, thuần thục theo các cột mốc phát triển được quyết định theo yếu tố di truyền. GV phải biết chấp nhận điều đó và chờ đợi cho đến khi trẻ được chín muồi về mặt sinh học.

Chịu ảnh hưởng bởi thuyết tiến hóa của C. Darwin - nhà triết học người Anh, trong cuốn “Suy nghĩ của trẻ (The contents of Children’s Mind)”, G. Stanley Hall - nhà tâm lý đồng thời là nhà giáo dục người Mỹ khẳng định sự phát triển của con người trải qua các giai đoạn được dự tính trước. Trên cơ sở nghiên cứu của G. Stanley Hall, A. Gesell - nhà tâm lý học trẻ em người Mỹ cho rằng mẫu hành động của cơ thể sinh học được quyết định bởi các yếu tố di truyền, theo đó, ông trình bày khái niệm độ chuẩn bị học, sự chín muồi sinh học. Trong nghiên cứu của ông, thông qua quá trình quan sát, đánh giá trẻ, phỏng vấn phụ huynh, ông đã lập ra danh sách chuẩn hành động theo độ tuổi được coi là tiêu chuẩn về sự phát triển, tăng trưởng của trẻ và là thông tin hữu ích giúp GV lập kế hoạch giáo dục phù hợp với trình độ phát triển của trẻ theo từng độ tuổi.

Độ chín muồi và độ chuẩn bị học tập là hai khái niệm cốt lõi của thuyết chín muồi sinh học. Khi vận dụng thuyết chín muồi sinh học vào dạy học mầm non, GV cần nắm rõ độ chuẩn bị học tập của cá nhân để cung cấp nội dung giáo dục phù hợp. ① Độ chín muồi (maturation) là trẻ có thể thực hiện kỹ năng mới theo trình độ phát triển của trẻ, nhờ vậy mà hành động của trẻ được biến

hóa một cách tự do. Sự phát triển của trẻ bị kiềm chế và bị điều chỉnh theo sự thuần thục, chín muồi. Động cơ của sự phát triển chính là yếu tố di truyền. ② Độ chuẩn bị học tập (learning readiness) là thời kì học tập diễn ra sau khi trẻ chín muồi về mặt sinh học. Nếu muốn dạy nội dung nào cho trẻ, GV phải biết chờ đợi cho đến khi trẻ chín muồi về mặt sinh học. Quan điểm này cho rằng trẻ khi đạt đến sự chín muồi để học điều gì đó, trẻ sẽ nắm bắt được phương pháp học điều đó. GV không cần phải thúc ép trẻ học điều không phù hợp với trình độ phát triển của trẻ mà cần quan sát hành động tự phát của trẻ, nhận biết chính xác thời điểm cần phải can thiệp bằng giáo dục để có thể lôi kéo trẻ tham gia vào hoạt động học tập. Nói một cách cụ thể là GV cần cung cấp hoạt động phù hợp với độ chuẩn bị của trẻ, xây dựng môi trường thoải mái, tiếp nhận trẻ để trẻ tự hình thành năng lực học tập, đồng thời, tổ chức hoạt động linh hoạt phù hợp với nhu cầu và hứng thú của trẻ.

2.2. Thuyết hành vi (behaviorism theory)

Theo thuyết hành vi, học tập được hình thành bởi tác động và phản ứng của môi trường bên ngoài. Tức là, việc người lớn cung cấp kinh nghiệm phù hợp sẽ làm biến đổi hành động của trẻ theo chiều hướng tích cực. Quan điểm này dựa trên nền tảng triết học của J. Locke, lấy cơ sở tâm lý học của J. Watson, Ivan Pavlov, E. Thorndike, B. F. Skinner, A. Bandura... Chương trình tiêu biểu cho quan điểm này là DISTAR.

Quan điểm của J. Locke – nhà triết

học người Anh dựa trên cơ sở của tabula rasa (từ Latin: có nghĩa là một tấm thẻ gỗ nhẵn bóng hay tấm bảng trắng, thuật ngữ dùng trong lí thuyết về nhận thức luận để chỉ việc con người sinh ra chưa hề biết gì về thế giới, còn “trắng” và toàn bộ nguồn tri thức được xây dựng dần dần từ trải nghiệm và tri giác về thế giới bên ngoài). Theo đó, đứa trẻ khi sinh ra như tờ giấy trắng, mọi hành vi của trẻ được hình thành thông qua kinh nghiệm mà trẻ có được trong quá trình tăng trưởng. Thông qua hướng dẫn cụ thể, làm mẫu, khen thưởng, củng cố, trẻ sẽ phát triển theo mong đợi của người lớn.

Đại diện cho học thuyết hành vi là B. F. Skinner - nhà tâm lí học người Mĩ. Nếu người lớn xây dựng môi trường đáp ứng hành vi của trẻ thông qua điều kiện được thực hiện bởi thao tác, hành vi của trẻ sẽ dễ dàng nảy sinh, lúc này, nếu người lớn khen thưởng trẻ sẽ giúp củng cố hành vi của trẻ. Ngược lại, khi trẻ thực hiện hành vi nào đó mà bị người lớn khiển trách, hành động đó sẽ bị giảm dần. Tất cả hành vi của trẻ đều được kiểm chế bởi tác động bên ngoài gọi là: khen thưởng và củng cố. Quá trình này được thực hiện một cách liên tục có hệ thống.

Theo thuyết học tập xã hội của A. Bandura - nhà tâm lí học người Canada, dù trẻ không nhận được sự củng cố trực tiếp nhưng thông qua quá trình quan sát người lớn thực hiện hành động (củng cố gián tiếp), hành động mới sẽ được hình thành. Hành động của trẻ không phải được học tập thông qua phản ứng hình thành nhờ tác động môi trường một cách đơn giản mà được quyết định bởi phản

ứng và phân tích của cá nhân về tình huống. Theo đó, trẻ không bắt chước máy móc hành động của người khác mà thông qua phân tích cá nhân về tình huống, mỗi trẻ thực hiện hành vi khác nhau.

Khi vận dụng thuyết hành vi trong dạy học ở bậc mầm non, GV cần nắm rõ hai khái niệm cốt lõi của thuyết hành vi là củng cố và làm gương. ① Củng cố là nếu GV khen thưởng, khích lệ một cách tích cực đối với phản ứng của trẻ thì trẻ sẽ thể hiện phản ứng nhiều hơn. Sự phát triển của trẻ là nhờ ảnh hưởng của môi trường và quá trình luyện tập. Lúc này, nếu trẻ nhận được sự khuyến khích của GV thì sự phát triển của trẻ được diễn ra một cách tích cực hơn. ② Làm gương (modeling) là nhờ quan sát hành động của người lớn, trẻ học tập hay từ chối hành động mới. Đây có thể gọi là học tập nhờ bắt chước hay học tập gián tiếp. GV xác định mục tiêu cần thiết cho trẻ, trình bày nội dung học tập theo trình tự, hệ thống, mức độ cụ thể để đạt được mục tiêu đã xác định. GV cần hướng dẫn trẻ lĩnh hội kiến thức mới dựa trên cơ sở kinh nghiệm sẵn có của trẻ. Ngoài ra, GV cần hình thành môi trường cơ sở vật chất, môi trường tâm lí phù hợp để hình thành hành động đúng ở trẻ, khuyến khích trẻ tương tác với môi trường, lập kế hoạch hoạt động không những phù hợp với độ tuổi mà còn tôn trọng sự khác biệt cá nhân. Để củng cố hành động đúng ở trẻ, GV nên thường xuyên tổ chức cho trẻ luyện tập, thực hành, giảng dạy trực tiếp, chấp nhận ý kiến của trẻ, khen ngợi, khích lệ trẻ.

2.3. Thuyết kiến tạo kiến thức

(constructivism theory)

Thông qua sự tương tác giữa môi trường và di truyền, con người được phát triển. Khác với lí thuyết chủ nghĩa hành vi xem trẻ tồn tại một cách thụ động, thuyết kiến tạo kiến thức nhận định đứa trẻ có thể tự kiến tạo kiến thức một cách tích cực thông qua tương tác với môi trường. Kiến thức không phải là sự truyền đạt cho trẻ thông qua phương pháp học tập hay dạy học được thực hiện theo trình tự bắt buộc, củng cố, lặp lại mà được hình thành một cách tích cực thông qua chính kinh nghiệm của trẻ.

Nguồn gốc của thuyết kiến tạo kiến thức là tư tưởng triết học của I. Kant, J.Dewey, lấy quan điểm tâm lí học của Hunt, Bloom làm nền tảng và được J.Piaget và L. X. Vygotsky tiếp tục phổ biến. Các chương trình đại diện cho quan điểm này là Bank Street, Kamii-DeVries, High-Scope, cách tiếp cận Reggio Emilia...

J. Dewey - nhà triết học đồng thời là nhà tâm lí học người Mỹ - cho rằng giáo dục là quá trình tăng trưởng thông qua quá trình tái kiến tạo kinh nghiệm. Vì quá trình tái kiến tạo kinh nghiệm được diễn ra thông qua việc tương tác không ngừng giữa trẻ và môi trường nên ông đã đưa ra phương pháp giáo dục lấy trẻ làm trung tâm, lấy hứng thú làm trung tâm, lấy kinh nghiệm làm trung tâm nhằm mục đích cho trẻ học tập thông qua kinh nghiệm của bản thân. Nghĩa là, giáo dục không phải là sự chuẩn bị cho tương lai mà giáo dục chính là cuộc sống sinh hoạt, thông qua đó, chương trình giáo dục được xây dựng phù hợp với sự phát triển

và hứng thú của trẻ. Trẻ được quyền tự do lựa chọn trong tình huống trải nghiệm có ý nghĩa để hình thành kinh nghiệm, từ đó, trẻ kiến tạo kiến thức cho bản thân. [4]

Thuyết phát triển nhận thức của J.Piaget - nhà tâm lí học người Thụy Sĩ - cũng cho rằng trẻ có thể kiến tạo kiến thức một cách tích cực thông qua quá trình tìm hiểu, thao tác với sự vật trong thế giới xung quanh. Tức, thông qua quá trình đồng hóa và điều chỉnh, trẻ lĩnh hội kiến thức mới hoặc vừa tái cấu trúc hệ thống trí tuệ vừa kiến tạo kiến thức. J.Piaget đã giải thích 4 mức độ phát triển trí tuệ (Vận động cảm giác (0-2 tuổi), Tiền thao tác (2-7 tuổi), Thao tác cụ thể (7-11 tuổi), Thao tác mệnh đề (11-15 tuổi), mỗi mức độ có sự khác biệt rõ ràng và được thực hiện theo trình tự định sẵn, tuy nhiên, tốc độ phát triển của mỗi cá nhân là khác nhau. Theo J. Piaget, ở thời kì vận động cảm giác, trẻ hiểu môi trường xung quanh thông qua kinh nghiệm cảm giác và hoạt động thể lực. Năng lực biểu tượng và bắt chước được coi là đặc trưng của ngôn ngữ ở thời kì vận động cảm giác, tính trọng tâm bản ngã được coi là đặc trưng trí tuệ ở thời kì tiền thao tác. [6]

L. X. Vygotsky - nhà tâm lí học người Nga - là người đại diện cho thuyết kiến tạo kiến thức thông qua tương tác xã hội. Ông lập luận rằng hoạt động tinh thần của con người là kết quả của hoạt động học tập có tính chất xã hội chứ không phải hoạt động học tập một cách cá thể [7]. Sự phát triển của trẻ được hình thành thông qua quá trình tương tác xã hội chứ không thể hiện ở

các mức độ phát triển trí tuệ được đồng nhất cho tất cả trẻ. Khi trẻ gặp phải những nhiệm vụ khó khăn trong cuộc sống, trẻ sẽ hợp tác với người lớn và với bạn bè có năng lực cao hơn, những người này sẽ hỗ trợ, khuyến khích trẻ hoàn thành nhiệm vụ của mình. Thuyết kiến tạo kiến thức thông qua tương tác xã hội của L.X.Vygotsky đề cao yếu tố văn hóa, xã hội đối với sự phát triển của trẻ. Theo đó, để hiểu trẻ, người lớn phải hiểu bối cảnh văn hóa, xã hội, tập tục nơi trẻ đang sống, cung cấp kinh nghiệm, hướng dẫn, hỗ trợ trẻ học tập phù hợp với vùng phát triển gần.

Khi vận dụng thuyết kiến tạo kiến thức trong dạy học ở bậc mầm non, GV cần nắm rõ các khái niệm quan trọng như: ① Đồng hóa và điều chỉnh: Đồng hóa là quá trình hấp thụ, tích hợp sự vật mới vào phác đồ trí tuệ (scheme) có sẵn. ② Điều chỉnh là làm biến đổi phác đồ trí tuệ có sẵn cho phù hợp với sự vật mới. ③ Cân bằng hóa: Là trạng thái cân bằng của trí tuệ, đồng hóa và điều chỉnh trí tuệ ở trạng thái cân bằng. ④ Vùng phát triển gần (Zone of Proximal Development): Là vùng trung gian giữa trình độ phát triển thực tế thể hiện qua việc trẻ có thể thực hiện công việc một cách độc lập với trình độ phát triển tiềm ẩn mà trẻ có thể đạt được khi nhận được sự giúp đỡ của người lớn hay bạn bè. ⑤ Xây dựng giàn giáo (Scaffolding): Là sự giúp đỡ của người lớn hay bạn bè để trẻ có thể thực hiện công việc một cách độc lập.

Phương pháp giảng dạy theo thuyết kiến tạo kiến thức dựa trên cơ sở thuyết phát triển nhận thức của J. Piaget nhấn mạnh yếu tố trí tuệ của cá nhân đối với

sự hình thành kiến thức và thuyết hình thành xã hội của L. S. Vygotsky nhấn mạnh quan hệ tương tác xã hội trong việc hình thành kiến thức cá nhân. Hai nguyên tắc chủ đạo của thuyết hình thành là:

- Kiến thức bản thân nó tự hình thành;

- Trẻ đóng vai trò tích cực trong việc hình thành kiến thức.

Theo thuyết kiến tạo kiến thức, trẻ không phải là người lĩnh hội kiến thức được lập trình sẵn mà là “người học tích cực” tự tạo ra kiến thức phù hợp với thời điểm hiện tại. Vì thế, yếu tố tiên quyết của phương pháp giảng dạy này là sự tham gia của trẻ vào quá trình dạy học với tư cách chủ thể của hoạt động. Trẻ có năng lực trí tuệ có khả năng học tập tự chủ (self-regulated learning), có thể tự đưa ra và thực hiện mục tiêu, phương pháp học tập. GV đóng vai trò là người hướng dẫn, người đề xuất, bạn học cùng trẻ để giúp trẻ học tập.

Kiến thức được hình thành từ phương pháp giảng dạy theo thuyết kiến tạo kiến thức bao gồm: kiến thức vật lí, kiến thức logic-toán, kiến thức xã hội.

- Kiến thức vật lí: Là kiến thức nhận biết tất cả vật thể đều biến đổi và được tái tạo theo tác động của thời gian, không gian, lực. Khi tiếp xúc với môi trường, trẻ sử dụng các giác quan để tìm hiểu, tri giác, hình thành biểu tượng về sự vật, từ đó trẻ tự kiến tạo kiến thức, thể hiện suy nghĩ.

- Kiến thức toán-logic: Trẻ sử dụng kiến thức toán-logic trong quá trình tìm hiểu, nhận biết thế giới xung quanh. Kiến thức toán là đếm số, so sánh 1 đối 1, phân loại... Kiến thức logic là hiểu, thể hiện

trật tự và quan hệ nguyên nhân-hệ quả của sự vật, tính lặp lại và quan hệ trước sau của sự kiện.

- Kiến thức xã hội: Là kiến thức về quy tắc xã hội, tập quán truyền thống, văn hóa được truyền đạt thông qua tương tác giữa người và người hay ngôn ngữ và ngôn ngữ, hiểu và tôn trọng những người xung quanh.

Ví dụ về sự kiến tạo kiến thức của trẻ theo thuyết hình thành trong hoạt động “Bé tập buộc dây giày”:

- Kiến thức vật lí: Trẻ hiểu rằng đặc điểm của loại giày có dây là khi mang giày phải cột dây giày lại mới đi chuyển được; hiểu có rất nhiều loại dây khác nhau nhưng dây giày được làm bằng chất liệu khác với các loại dây khác.

- Kiến thức toán-logic: Trẻ hiểu được trình tự buộc dây giày. Khi buộc dây giày, trẻ đếm số, dùng lời giải thích trình tự buộc dây giày. Qua đó, trẻ hình thành kiến thức về toán và tư duy logic [2].

Brooks & Brooks (1993) đã chỉ ra vai trò của GV khi thực hiện phương pháp này như sau:

- GV khuyến khích sự tự chủ và tính tích cực của trẻ.

- GV sử dụng nguyên vật liệu sẵn có cùng với tài liệu được chế tác.

- GV thực hiện giờ học theo phản ứng của trẻ, sửa đổi nội dung và phương pháp tổ chức giờ học phù hợp với tình huống.

- GV cần tìm hiểu mức độ hiểu về khái niệm của trẻ trước khi truyền tải khái niệm, kiến thức cho trẻ.

- GV khuyến khích việc giao tiếp giữa GV với trẻ, trẻ với trẻ.

- GV đặt câu hỏi mở cụ thể, chi tiết liên quan đến chủ đề, khuyến khích trẻ đặt câu hỏi nhằm thúc đẩy trẻ học tập theo cách thức khám phá.

- GV sau khi đặt câu hỏi nên có “thời gian chờ đợi” để trẻ suy nghĩ và trả lời. [3]

2.4. Thuyết trí thông minh đa dạng (theory of multiple intelligences)

Howard Gardner sinh ngày 11/7/1943, là một nhà tâm lí học và giáo dục học người Mỹ. Ông là người đề xuất 8 loại hình trí thông minh (TTM). Năm 1983, trong cuốn “*Cấu trúc của tinh thần*” (Frames of Mind), ông nhấn mạnh năng lực trí tuệ phong phú của con người và bác bỏ khái niệm TTM IQ được sử dụng đồng nhất cho tất cả mọi đối tượng trước đó.

Trí tuệ của con người được định nghĩa là năng lực giải quyết hay sáng tạo ra vấn đề trong các môi trường văn hóa. Khác với các thuyết thông minh khác chỉ nhấn mạnh đến năng lực tư duy logic, ngôn ngữ hay toán, các phạm trù của thuyết TTM đa dạng phong phú hơn.

Quan niệm của Gardner về TTM đa dạng như sau: Có nhiều dạng TTM và chúng phản ánh theo những cách thức khác nhau trong cuộc sống. Con người có tất cả các dạng TTM, nhưng mỗi người có một sự kết hợp độc đáo hoặc có đặc tính riêng. Tất cả chúng ta có thể cải thiện TTM của mình, mặc dù một số người sẽ cải thiện dễ dàng hơn những người khác trong cùng một dạng TTM. Đánh giá các dạng TTM của một cá nhân có thể thông qua phong cách học tập và cách giải quyết vấn đề. [5]

Gardner đã đề xuất ra 10 loại hình TTM như sau:

| STT | Loại hình TTM | Đặc trưng |
|-----|--|--|
| 1 | TTM ngôn ngữ (Linguistic Intelligence): Word/Book Smart | Trẻ thích các hoạt động ngôn ngữ như nói, đọc sách, viết chữ. Thể hiện, truyền đạt chính xác suy nghĩ, cảm xúc của bản thân bằng lời nói hoặc chữ viết. Có năng lực ghi nhớ lâu và biết trình bày vấn đề cho người khác hiểu. Có năng khiếu về ngoại ngữ. Thích đặt câu hỏi. Tương lai trẻ có thể trở thành nhà báo, GV, luật sư... |
| 2 | TTM logic-toán học (Logio-Mathematical Intelligence): Number/Logic Smart | Trẻ hiểu rõ số, đếm, quy tắc..., có năng lực giải toán nhanh lẹ. Ghi nhớ lâu thông tin liên quan đến toán học. Có nhu cầu khám phá về đối tượng, hiện tượng tự nhiên, nguyên lí vận động và tác dụng của sự vật rất mạnh mẽ. Trẻ quan tâm đến các tình huống suy luận “Nếu ~ thì”. Có khả năng phân tích, tư duy để giải quyết vấn đề. Trẻ thích hợp với nghề kế toán, kĩ sư, nhà xây dựng chương trình... |
| 3 | TTM âm nhạc (Musical Intelligence): Music/Sound Smart | Ghi nhớ và phản ứng tích cực, chính xác với giai điệu, nhịp điệu, âm sắc, âm thanh phong phú. Có năng lực sáng tác vượt trội. Có năng khiếu về hát, cảm âm, biểu diễn nhạc cụ... Thực hiện vận động theo nhạc dễ dàng. Trẻ thích hợp với nghề soạn nhạc, nhạc sĩ... |
| 4 | TTM không gian-hình ảnh (Visual – Spatial Intelligence): Art/Picture Smart | Trẻ hiểu và phân tích tranh, hình dạng, kí hiệu, bản đồ... rất chính xác. Có khả năng tìm đường chính xác, hiểu và bố trí, sáng tạo không gian dù không nhìn thấy, năng lượng tưởng tượng về không gian lập thể phong phú. Có năng khiếu và hứng thú vẽ tranh hay tạo hình. Có thể mô tả chi tiết hình ảnh. Tương lai trẻ có thể trở thành nhà hàng hải, kiến trúc sư, nhà điêu khắc... |
| 5 | TTM vận động cơ thể (Bodily-Kinesthetic Intelligence): Body/ Movement Smart | Trẻ có năng lực điều khiển vận động cơ thể, duy trì sự cân bằng khi nhảy, múa, vận động, trình diễn... Có năng lực điều chỉnh vận động tinh, vận động thô, năng lực sử dụng dụng cụ. Phát triển năng lực phối hợp tay và mắt. Hiểu và truyền đạt suy nghĩ bằng ngôn ngữ cử chỉ tốt. Tương lai trẻ thích hợp với nghề vận động viên thể thao, lính cứu hỏa... |
| 6 | TTM tương tác cá nhân (Inter-personal) | Trẻ có khả năng nắm bắt chính xác cảm xúc và mong muốn của người khác. Khả năng đồng cảm rất tốt. Có năng lực duy trì quan hệ cá nhân và giải quyết vấn đề tốt. Thể |

| | | |
|----|---|---|
| | ntelligence): People/ Group Smart | hiện năng lực lãnh đạo. Được bạn bè yêu mến, thực hiện vai trò tư vấn hay trung gian hòa giải tốt. Khả năng hợp tác vượt trội. Tương lai trẻ có thể trở thành nhà tư vấn tâm lí, chính trị gia |
| 7 | TTM nội tại (Intra-personal intelligence): Self/ Intospection Smart | Trẻ có năng lực tự kiểm chế, tự suy xét bản thân, hiểu rõ cảm xúc của mình và nhận biết tài năng của bản thân. Có khả năng truyền tải cảm xúc tốt. Biết rõ điểm mạnh và điểm yếu của bản thân, tự tin về năng lực của bản thân. Xây dựng mục đích phù hợp trước khi tiến hành công việc. Tương lai trở thành nhà nghiên cứu, nhà văn... |
| 8 | Trí thông minh tự nhiên (Naturalist Intelligence): Nature/ Environment Smart | Quan tâm đến môi trường tự nhiên cao, có kiến thức về đặc trưng và sự tăng trưởng của động-thực vật. Quan tâm đến thế giới vũ trụ. Có năng lực quan sát, phân loại vượt trội và kéo dài liên tục. Tích cực bảo vệ động-thực vật. Tương lai trẻ có thể trở thành nhà môi trường, kĩ sư nông lâm... |
| 9 | TTM tồn tại (Existential Intelligence): | Trẻ có khuynh hướng quan tâm đến “chân lí” (vấn đề cuối cùng). Tương lai trẻ có thể trở thành triết gia, nhà lí luận... |
| 10 | TTM tâm linh (Spiritual Intelligence) | Trẻ có nhận thức về tâm linh. Tương lai trẻ có thể trở thành nhà truyền giáo, nhà ngoại cảm, nhà tu hành... |

Nguồn: [8]

Khi vận dụng thuyết thông minh đa dạng trong dạy học ở bậc mầm non, GV cần lưu ý TTM vượt trội của trẻ không có sẵn. Khi người lớn tạo cơ hội giáo dục, điều kiện môi trường có tài liệu và hoạt động phong phú để trẻ được tương tác với môi trường, TTM của trẻ sẽ được phát hiện và ngày càng phát triển. Trẻ phải được cung cấp cơ hội phát triển các loại hình kiến thức và TTM phong phú. GV cần chú trọng cho trẻ tìm hiểu sâu khái niệm cốt lõi hơn là học nhiều nội dung. Trong hoạt động dạy học, nhằm tạo điều kiện cho trẻ ứng dụng kinh nghiệm

và kiến thức, GV cần hiểu cấu trúc trí tuệ (profile) của trẻ để sử dụng phương pháp dạy học phù hợp. Ngoài ra, GV nên tổ chức hoạt động nhằm đến điểm mạnh của trẻ để trẻ thể hiện năng lực của bản thân, cung cấp cơ hội để trẻ học thông qua việc sử dụng các giác quan nhằm giúp trẻ thể hiện suy nghĩ phong phú.

3. Kết luận

Các lí thuyết tâm lí học tiêu biểu trong giáo dục mầm non có thể kể đến là thuyết chín muồi sinh học, thuyết hành vi, thuyết kiến tạo kiến thức, thuyết TTM đa dạng. Mỗi lí thuyết đều thể hiện quan

điểm đặc trưng về quá trình tăng trưởng và phát triển của đứa trẻ. Đặc trưng của dạy học mầm non là dạy học lấy trẻ làm trung tâm, dạy học thông qua tương tác, dạy học thông qua vui chơi, dạy học thông qua lựa chọn tự do. Vì thế, nếu hiểu rõ các lí thuyết tâm lí học và vận dụng linh hoạt các lí thuyết vào dạy học mầm non, các nhà giáo dục có thể xác định nội dung và phương pháp dạy học phù hợp với trình độ phát triển, hứng thú, nhu cầu của từng trẻ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Thị Ánh Tuyết (2011), *Tâm lí học trẻ em lứa tuổi mầm non*, Nxb Đại học sư phạm.
2. Branscombe, N. A., Castle, K., Dorsey, A. G., Surbeck, E., & Taylor, J. B. (2003), *Early childhood curriculum: A constructivist perspective*. Boston: Houghton Mifflin.
3. Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993), *The case for constructivist classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
4. Dewey, J. (1933), *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston, MA: D.C. Heath & Company.
5. Gardner, H. (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*, New York: Basic Books.
6. Piaget, J. (1970), Piaget's theory, In P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of psychology* (3rd ed.). New York: Wiley.
7. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
8. http://www.multi-intel.com/MI_chart.html

(Ngày Tòa soạn nhận được bài: 23-01-2016; ngày phản biện đánh giá: 27-02-2016;
ngày chấp nhận đăng: 20-4-2016)