

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
VIỆN KHOA HỌC GIÁO DỤC VIỆT NAM**

ĐỖ NGỌC MIÊN

**PHÁT TRIỂN MỘT SỐ YẾU TỐ CỦA TƯ DUY
SÁNG TẠO CHO HỌC SINH TIỂU HỌC**

**Chuyên ngành: Lý luận và lịch sử giáo dục
Mã số: 62.14.01.02**

TÓM TẮT LUẬN ÁN TIẾN SĨ KHOA HỌC GIÁO DỤC

Hà Nội, 2014

**Luận án được hoàn thành tại
VIỆN KHOA HỌC GIÁO DỤC VIỆT NAM**

Người hướng dẫn khoa học:

GS.TS. Nguyễn Hữu Châu

Phản biện 1: **PGS.TSKH. Nguyễn Kế Hào**
Trường ĐH Sư phạm Hà Nội

Phản biện 2: **PGS.TS. Nguyễn Dục Quang**
Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

Phản biện 3: **PGS.TS. Phạm Hồng Quang**
Đại học Thái Nguyên

Luận án sẽ được bảo vệ trước hội đồng chấm luận án cấp Viện họp tại
Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, 101 Trần Hưng Đạo, Hà Nội
Vào hồigiờngàytháng.....năm 2014

Có thể tìm hiểu luận án tại thư viện:

- Thư viện Quốc gia
- Thư viện Viện Khoa học giáo dục Việt Nam

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ THEO ĐỀ TÀI LUẬN ÁN

1. Đỗ Ngọc Miên (2009), *Hình thành, phát triển tư duy sáng tạo cho học sinh tiểu học qua kích thích thói quen mò mẫm trong giải toán chuyển động đều*, Tạp chí Giáo dục, số 214/kì 2(5/2009).
2. Đỗ Ngọc Miên (2011), *Phát triển trí tưởng tượng sáng tạo cho học sinh trong dạy học toán ở tiểu học*, Tạp chí Giáo dục, số 271/kì 1(10/2011).
3. Đỗ Ngọc Miên (2011), *Phát triển tư duy sáng tạo cho học sinh trong dạy học tiểu học*, Tạp chí GD&XH, số 4, tháng 6/2011.
4. Đỗ Ngọc Miên (2011), *Một số yếu tố cần thiết trong dạy học để phát triển tư duy sáng tạo cho học sinh tiểu học*, Tạp chí GD&XH, số 7, tháng 9/2011.
5. Đỗ Ngọc Miên (2011), *Vận dụng thao tác phân tích - tổng hợp vào giải toán tiểu học nhằm phát triển tư duy cho học sinh*, Tạp chí GD&XH, số 8, tháng 10/2011.
6. Đỗ Ngọc Miên (2011), *Vận dụng thao tác phân tích - tổng hợp vào giải toán tiểu học nhằm phát triển tư duy cho học sinh (tiếp theo)*, Tạp chí GD&XH, số 9, tháng 11/2011.
7. Đỗ Ngọc Miên (2011), “Một số vấn đề về tổ chức dạy tư duy cho học sinh”, Hội thảo NCS 2011 tại Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
8. Đỗ Ngọc Miên (2012), *Vận dụng thao tác phân tích - tổng hợp vào giải toán tiểu học nhằm phát triển tư duy cho học sinh (Kì cuối)*, Tạp chí GD&XH, số 11, tháng 1- 2/2012.
9. Đỗ Ngọc Miên (2012), *Hiểu đúng mức độ tư duy sáng tạo của học sinh tiểu học - một yếu tố quan trọng trong dạy học phát triển tư duy sáng tạo cho học sinh*, Tạp chí Giáo dục Việt Nam, tháng 1/2012.
10. Đỗ Ngọc Miên (2012), *Chiến lược và phát triển chiến lược của giáo viên trong dạy học phát triển tư duy cho học sinh phổ thông*, Tạp chí Giáo dục, / Số 281/Kì 1/Tháng 3/2012.
11. Đỗ Ngọc Miên (2012), *Tổng quan về lịch sử nghiên cứu các vấn đề của sáng tạo và tư duy sáng tạo - tham khảo mang tính định hướng cho nghiên cứu về tư duy sáng tạo trong dạy học trong thời gian tới (số 1)*, Tạp chí GD&XH, số 13, tháng 3/2012.
12. Đỗ Ngọc Miên (2012), *Tổng quan về lịch sử nghiên cứu các vấn đề của sáng tạo và tư duy sáng tạo - tham khảo mang tính định hướng cho nghiên cứu về tư duy sáng tạo trong dạy học trong thời gian tới (tiếp theo - số cuối)*, Tạp chí GD&XH, số 14, tháng 4/2012.
13. Đỗ Ngọc Miên (2012), *Lợi thế của toán chuyển động đều trong phát triển tư duy sáng tạo cho học sinh tiểu học*, Tạp chí Giáo dục Việt Nam, tháng 4/2012.
14. Đỗ Ngọc Miên (2012), *Phát triển hành vi của học sinh phổ thông trong lớp học “tư duy”*, Tạp chí Giáo dục, / Số 294/Kì 2/Tháng 9/2012.
15. Đỗ Ngọc Miên (2012), *Phân biệt hành vi “không tư duy” và hành vi “tư duy” của học sinh trong lớp học*, Tạp chí Giáo dục Việt Nam, tháng 10/2012.

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

Tư duy sáng tạo (TDST) - bậc cao nhất của hoạt động trí tuệ con người, có tầm quan trọng vô cùng đặc biệt đối với sự phát triển các nền văn minh của loài người. Vì vậy nó luôn là một thuộc tính nhân cách mong muốn của xã hội và được coi là mục đích giáo dục toàn cầu. Do đó, TDST không chỉ thu hút sự quan tâm của các nhà tâm lý học mà cả các nhà khoa học sư phạm, bởi mối quan hệ sâu sắc của nó với hoạt động học tập của HS trong nhà trường.

Ở Việt Nam, theo Luật giáo dục 2005 (Điều 28), song song với việc dạy tri thức, phát triển TDST được xem là mục tiêu quan trọng trong giáo dục con người: “Dạy cho trẻ không những biết thông tin mà còn dạy kỹ năng suy nghĩ giúp trẻ sử dụng thông tin một cách tốt nhất” [16, tr9].

Từ những năm 50 của thế kỉ XX, trên thế giới đã có nhiều công trình nghiên cứu về sáng tạo tập trung vào các vấn đề như: những tiêu chuẩn cơ bản của hoạt động sáng tạo; sự khác biệt giữa sáng tạo và không sáng tạo; bản chất hoạt động của sáng tạo; thuộc tính của nhân cách sáng tạo; phát triển năng lực sáng tạo, kích thích hoạt động sáng tạo,... của nhiều tác giả lớn như J.P.Guilford (1950, 1956, 1967a, 1967b, 1970), Barron (1955, 1952, 1981, 1995), Getzels J.W (1962, 1975), Jackson (Getzels J.W & Jackson P.W, 1962), Torrance (1962, 1963, 1965, 1975,...).

Trong nước, cũng có nhiều công trình nghiên cứu về TDST của các tác giả lớn như: Hoàng Chúng (1964), Nguyễn Cảnh Toàn (2003, 2004), Nguyễn Huy Tú (1996, 2006,..), Đức Uy (1999), Phạm Văn Hoàn (1969), Phan Dũng (1992, 1994, 2002,...), Tôn Thân (1995, 1996), Trần Luận (1996), Phạm Thành Nghị (1993, 2011),... Các công trình nghiên cứu đã góp phần giải quyết được phần nào những đòi hỏi của thực tiễn DH. Tuy vậy, các nghiên cứu này tập trung ở những cấp học cao như THCS, THPT,...

Tóm lại:

Giáo dục thế hệ trẻ có nhân cách sáng tạo là một trong những nhiệm vụ hàng đầu của giáo dục, trong đó có Giáo dục tiểu học. Điều này được thể hiện trong mục đích của mọi hoạt động của nhà trường, đặc biệt là việc tổ chức hoạt động học tập nhằm hướng đến việc hình thành và phát triển ở HS các phẩm chất của một nhân cách sáng tạo. Hiện nay, tuy đã có những nghiên cứu về TD, TDST và rèn luyện, phát triển TDST cho HS, nhưng thường là ở cấp học cao hơn như Trung học cơ sở, Trung học phổ thông, gắn với một môn học cụ thể và thường cho HS khá, giỏi. Ở cấp Tiểu học, các nghiên cứu về TDST thường tập trung vào việc thiết kế bài tập hoặc chỉ gắn với một chủ đề, phạm vi kiến thức hẹp trong một môn học. Luận án của chúng tôi tiếp tục đi sâu hơn vào một vấn đề chưa được quan tâm nhiều: phát triển một số yếu tố của TDST cho HS tiểu học, với quan niệm rằng: các yếu tố như tính linh hoạt, mềm dẻo, tính thuần thực, tính nhạy cảm, tính phê phán, tính độc đáo, tính chi tiết,... có thể phát triển ngay từ cấp Tiểu học thông qua các môn học. Ngoài ra, cũng cần thấy là có thể phát triển những yếu tố của TDST cho mọi HS (kể cả HS trung bình) bằng việc tạo ra một lớp học khích lệ TD của HS cũng như việc vận dụng các biện pháp chuyên biệt theo các cách thức và mức độ khác nhau phù hợp với từng nhóm đối tượng HS. Đó chính là mục đích nghiên cứu của Luận án này.

2. Mục đích nghiên cứu

Đề xuất các biện pháp tổ chức dạy học nhằm phát triển một số yếu tố của TDST cho HS tiểu học.

3. Khách thể, đối tượng nghiên cứu

3.1. Khách thể nghiên cứu: Quá trình dạy học tiểu học.

3.2. Đối tượng nghiên cứu: Biện pháp phát triển một số yếu tố của TDST cho HS trong dạy học tiểu học.

4. Phạm vi và giới hạn nghiên cứu

Đề tài tập trung vào nghiên cứu:

- Các vấn đề về TDST và TDST của HS ở các lớp cuối cấp tiểu học.
- Các vấn đề về dạy tư duy - cơ sở để phát triển một số yếu tố của TDST cho HS tiểu học.
- Xây dựng các biện pháp phát triển một số yếu tố của TDST cho HS trong dạy học ở các lớp cuối cấp tiểu học.
- Thực nghiệm các biện pháp trong dạy học môn Toán, Tiếng Việt, Tự nhiên – Xã hội ở các lớp 4 và 5.

5. Giả thuyết khoa học

Mọi HS bình thường đều có khả năng TDST ở các mức độ khác nhau. Vì vậy có thể phát triển được một số yếu tố của TDST cho HS tiểu học trên cơ sở tạo ra một môi trường lớp học thúc đẩy tư duy kết hợp với những biện pháp dạy tư duy thích hợp.

6. Nhiệm vụ nghiên cứu

- Xác định cơ sở lý luận của việc phát triển TDST cho HS tiểu học.
- Đánh giá thực trạng dạy học phát triển TDST cho HS ở trường tiểu học hiện nay.
- Đề xuất biện pháp phát triển một số yếu tố của TDST cho HS trong dạy học tiểu học.
- Thực nghiệm sư phạm.

7. Các luận điểm đưa ra bảo vệ

- Các yếu tố của TDST không chỉ có ở HS khá, giỏi. Mỗi HS bình thường đều có thể phát triển các phẩm chất trên của TDST ở các mức độ khác nhau. Vì vậy, một số yếu tố của TDST như tính độc lập, mềm dẻo, nhạy cảm, phê phán, linh hoạt, thuần thực, độc đáo, chi tiết có thể hình thành và phát triển ngay từ cấp tiểu học và cho các trình độ HS khác nhau.

- Muốn TDST thì trước hết HS phải tích cực TD. Muốn HS tích cực TD thì người GV phải tổ chức được “lớp học TD”. Có nghĩa là tổ chức được lớp học trong đó mọi HS đều được TD một cách nhiều nhất theo khả năng của mình. Tiếp theo, GV phải tạo được các điều kiện cần thiết kích thích TDST của HS. Sau cùng, tác động phát triển chính các yếu tố của TDST cho HS trong quá trình học tập của các em.

- Việc phát triển một số yếu tố của TDST cho các đối tượng HS trong cùng một lớp học đòi hỏi GV phải vận dụng biện pháp ở các mức độ khác nhau sao cho phù hợp để có thể phát triển tối đa một số yếu tố của TDST ở từng nhóm đối tượng HS.

8. Phương pháp nghiên cứu

8.1. Phương pháp nghiên cứu lý luận: Phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa, khái quát hóa các nguồn tư liệu (sách, tài liệu, các công trình nghiên cứu - luận án, luận văn, khóa luận, bài báo khoa học,...) để xây dựng cơ sở lý luận cho đề tài nghiên cứu.

8.2. Phương pháp nghiên cứu thực tiễn:

+ Điều tra giáo dục: điều tra, khảo sát thực tế hoạt động dạy học của GV bằng cách sử dụng phiếu hỏi, phỏng vấn và dự giờ nhằm đánh giá thực trạng việc DH phát triển TDST cho HS ở các trường tiểu học hiện nay.

+ Thực nghiệm sư phạm: nhằm kiểm nghiệm tính khả thi và hiệu quả của biện pháp đã đề xuất.

+ Các phương pháp hỗ trợ khác:

- Lấy ý kiến chuyên gia: xin ý kiến của các chuyên gia về các vấn đề thuộc phạm vi nghiên cứu của đề tài.

- Quan sát sư phạm: quan sát các hoạt động của GV và HS trong quá trình dạy và học;

- Nghiên cứu các sản phẩm hoạt động giáo dục: nghiên cứu sản phẩm của GV và HS (vở HS, kế hoạch DH, giáo án của GV) để góp phần đưa ra những đánh giá về việc DH phát triển TDST cho HS tiểu học;

- Tổng kết kinh nghiệm giáo dục: tổng kết những sáng kiến kinh nghiệm của GV tiểu học, cán bộ quản lý ở một số trường tiểu học về vấn đề trên).

8.3. Phương pháp thống kê toán học: sử dụng các phần mềm thống kê toán học trong đó chủ yếu là phần mềm SPSS để xử lý số liệu điều tra khảo sát và thực nghiệm sư phạm.

9. Đóng góp của đề tài luận án

- **Về lý luận:**

Xây dựng được khung lí thuyết tương đối hoàn chỉnh về các vấn đề lý luận có liên quan đến TDST và phát triển TDST cho HS trong DH. Trong đó bao gồm: hệ thống hóa và hoàn thiện các khái niệm cũng như các vấn đề liên quan đến TD, TDST, TDST của HS tiểu học; làm rõ một số yếu tố tác động đến TDST như trí tưởng tượng, lối mòn tư duy, các phẩm chất của nhân cách sáng tạo; làm sáng tỏ các vấn đề liên quan đến dạy TD và việc tổ chức một “lớp học TD” – cơ sở để phát triển một số yếu tố của TDST cho HS;

- **Về thực tiễn:**

+ Phân tích và đánh giá thực trạng việc dạy TD nói chung, phát triển TDST nói riêng cho HS thông qua dạy các môn học ở một số trường tiểu học;

+ Xây dựng hai nhóm biện pháp dạy học nhằm phát triển một số yếu tố của TDST cho HS các lớp cuối cấp tiểu học.

CHƯƠNG 1. CƠ SỞ LÝ LUẬN CỦA VIỆC PHÁT TRIỂN TDST CHO HS TRONG DH TIỂU HỌC

1.1. Tổng quan lịch sử nghiên cứu các vấn đề thuộc lĩnh vực đề tài

Có thể nói nghiên cứu về sáng tạo một cách có hệ thống được bắt đầu vào năm 1950. Người có công lớn là nhà tâm lý học Mỹ Guilford. J.P. Ông là người đầu tiên đưa ra các khái niệm: tư duy hội tụ và tư duy phân kì. Trong đó, tư duy phân kì (divergent thinking) là kiểu tư duy rộng ra, tìm ra nhiều lời giải, nhiều phương án vượt ra khỏi khuôn khổ ban đầu. Đây là kiểu tư duy của người sáng tạo. Từ đó, số lượng các tác giả, tác phẩm và các cơ sở nghiên cứu vấn đề sáng tạo tăng nhanh. Chỉ riêng việc nghiên cứu vấn đề sáng tạo thuộc phạm vi tâm lý học, giáo dục học đã có tới 14 nhóm nghiên cứu và những công trình nghiên cứu về sáng tạo liên tục được xuất bản với nội dung chủ yếu là hoạt động sáng tạo.

Ở giai đoạn này, tiếp tục có những nghiên cứu vấn đề sáng tạo với các tên tuổi lớn như: Holland (1959), May (1961), Mackinnon D.W (1962), Yahamoto Kaoru (1963), Torrance E.P (1962, 1963, 1965, 1979, 1995),... và một số tác giả người Mỹ như: Barron (1952, 1955, 1981, 1995), Getzels (1962, 1975),... Nội dung của các nghiên cứu này chủ yếu đề cập tới một số vấn đề cơ bản

của hoạt động sáng tạo như: tiêu chuẩn cơ bản của hoạt động sáng tạo, sự khác biệt giữa sáng tạo và không sáng tạo, bản chất và quy luật của hoạt động sáng tạo, vấn đề phát triển năng lực sáng tạo và kích thích hoạt động sáng tạo, những thuộc tính nhân cách của hoạt động sáng tạo, linh tính, trí tưởng tượng, tính ì tâm lí, ... trong quá trình TDST.

Vấn đề bồi dưỡng năng lực sáng tạo cho HS trong nhà trường, hiện đã có các cuốn sách và bài báo của nhiều tác giả như: “Phát triển khả năng sáng tạo trong lớp học” (Penick J.E), “Nghiên cứu về khả năng sáng tạo của HS” (Reid J. và King F., 1976), “Những khám phá về TDST ở đầu tuổi học” (Torrance E. P., 1965), “Vai trò của TDST và trí thông minh trong thành tích học tập” (Yamamoto Kaoru, 1963),...

Ở Việt Nam, những hoạt động liên quan đến khoa học về lĩnh vực sáng tạo mới thật sự bắt đầu vào thập kỉ 70 của thế kỷ XX, trước đó những hoạt động này chưa có tổ chức cao. Tuy vậy, những nghiên cứu về sáng tạo cho đến nay vẫn còn khá ít. Có thể kể ra một số nghiên cứu tiêu biểu như: “Rèn luyện khả năng sáng tạo toán học ở nhà trường phổ thông” (Hoàng Chúng, 1964), “Làm thế nào để sáng tạo” (Phan Dũng, 1992), “Khơi dậy tiềm năng sáng tạo” (Nguyễn Cảnh Toàn (chủ biên), 2004). Một số tác giả khác cũng rất quan tâm đến vấn đề sáng tạo như Vũ Dương Thụy (2003), Trần Hiệp, Đỗ Long (1990), Tôn Thân (1995). Ngoài ra còn một số tác giả có bài giảng về sáng tạo như: “Tâm lý học sáng tạo” (Nguyễn Huy Tú, 1996), “Tâm lý học sáng tạo” (Đức Uy, 1999),...

Nghiên cứu về vấn đề sáng tạo trong cấp trung học cơ sở và phổ thông trung học, đặc biệt phải kể đến hai tác giả Tôn Thân (1995) và Trần Luận (1995, 1996).

Kết luận:

- Thứ nhất, TDST là một phẩm chất trí tuệ cần thiết và quan trọng của con người: “*TDST là năng lực quan trọng nhất để mỗi người chuẩn bị cho cuộc sống của mình*” (Erick Laudau (1990)). Chỉ có TDST của con người mới thúc đẩy mọi phát triển của xã hội loài người. Không một cách giải quyết vấn đề nào mà không đòi hỏi phải sáng tạo.

- Thứ hai, tầm quan trọng của TDST trong hoạt động học tập và hoạt động thực tiễn được nhận thức sâu sắc và đang từng bước thực hiện thành chương trình hành động cụ thể trong giáo dục và trong DH. Việc phát triển TDST nói riêng, hoạt động sáng tạo nói chung trong chương trình học tập của HS là việc làm hết sức cần thiết và cấp bách không chỉ bởi đòi hỏi của xã hội ngày nay: “đổi mới tư duy”, phát huy tinh thần độc lập suy nghĩ và sáng tạo của HS – SV,... mà còn là yêu cầu tự thân của QTDH, quá trình đổi mới PPDH, đổi mới giáo dục.

- Thứ ba, TDST mặc dù đã được đề cập và nghiên cứu từ lâu trên thế giới nhưng cụ thể đối với lĩnh vực giáo dục tiểu học ở Việt Nam còn khá mới mẻ. Việc phát triển TDST cho HS tiểu học nhìn chung còn hạn chế bởi nhiều nguyên nhân khác nhau, trong đó chưa có biện pháp phù hợp hiệu quả được xem là nguyên nhân chính.

Vì vậy, cần có những công trình nghiên cứu tiếp tục về lĩnh vực sáng tạo, đặc biệt là TDST và phát triển tư duy sáng tạo cho học sinh nhằm đáp ứng những đòi hỏi cấp thiết của giáo dục: đào tạo thế hệ trẻ năng động sáng tạo.

1.2. Các vấn đề chung về tư duy

Trong phần này, chúng tôi trình bày một số vấn đề cơ bản nhất về tư duy như khái niệm tư duy, đặc điểm của tư duy, các giai đoạn của tư duy, các thao tác tư duy. Trong đó nhấn mạnh vào các TTTD, vì rằng tính giai đoạn của TD mới chỉ phản ánh được cấu trúc bên ngoài của TD, còn nội dung bên trong của mỗi giai đoạn trong hành động TD lại là một quá trình diễn ra trên cơ sở những

thao tác tư duy (TTTTD). Có thể nói các thao tác trí tuệ chính là các quy luật bên trong của TD. Theo các kết quả nghiên cứu trong tâm lý học, TD diễn ra thông qua các thao tác cơ bản như phân tích, tổng hợp, so sánh, trừu tượng hoá, khái quát hoá. Trong thực tế TD, các thao tác đan chéo vào nhau mà không theo trình tự máy móc.

1.3. Các vấn đề về tư duy sáng tạo

1.3.1. Khái niệm tư duy sáng tạo

Đã có nhiều giải thích về khái niệm TDST của các tác giả lớn như Vugotxki L.X., Torrance P. E., Guilford J.P., Nguyễn Đức Uy, Nguyễn Huy Tú, ... Mặc dù giải thích về TDST ở các góc độ khác nhau nhưng các tác giả đều thống nhất cho rằng: TDST là một thuộc tính, một phẩm chất trí tuệ đặc biệt của con người; bản chất của sáng tạo là con người tìm ra cái mới, cái độc đáo và có giá trị xã hội.

Trong luận án này chúng tôi quan niệm: ***TDST là tư duy có khuynh hướng phát hiện và giải thích bản chất sự vật theo lối mới, hoặc tạo ra ý tưởng mới, cách giải quyết mới không theo tiền lệ đã có.***

1.3.2. Đặc trưng của tư duy sáng tạo

Trong đề tài này chúng tôi thống nhất với quan điểm của các nhà nghiên cứu tâm lý học sáng tạo kinh điển như Guilford J.P., Torrance P. E. Các ông cho rằng TDST được đặc trưng bởi các yếu tố chính như tính mềm dẻo, tính thuần thực, tính độc đáo.

- Tính mềm dẻo (*flexibility*)

Có thể thấy rằng tính mềm dẻo (linh hoạt) của TD có những đặc điểm sau: dễ dàng chuyển từ hoạt động trí tuệ này sang hoạt động trí tuệ khác; dễ dàng chuyển từ giải pháp này sang giải pháp khác; điều chỉnh kịp thời hướng suy nghĩ nếu gặp trở ngại; suy nghĩ không rập khuôn, không áp dụng một cách máy móc những tri thức, kinh nghiệm, kỹ năng đã có vào trong những điều kiện, hoàn cảnh mới trong đó có những yếu tố đã thay đổi; có khả năng thoát khỏi ảnh hưởng kim hãm của những kinh nghiệm, phương pháp, cách thức suy nghĩ đã có; nhận ra vấn đề mới trong điều kiện đã quen thuộc, nhìn thấy chức năng mới của đối tượng đã quen biết.

- Tính thuần thực (*fluency*)

Tính thuần thực của TD thể hiện ở các đặc trưng sau: khả năng xem xét đối tượng dưới nhiều khía cạnh khác nhau; có cái nhìn đa chiều, toàn diện đối với một vấn đề; khả năng tìm được nhiều giải pháp trên nhiều góc độ và nhiều tình huống khác nhau; khả năng tìm được nhiều giải pháp cho một vấn đề từ đó sàng lọc các giải pháp để chọn được giải pháp tối ưu.

- Tính độc đáo (*originality*)

Tính độc đáo được đặc trưng bởi các khả năng sau: khả năng tìm ra những liên tưởng và kết hợp mới; khả năng tìm ra các mối liên hệ trong những sự kiện bên ngoài tưởng như không có quan hệ với nhau; khả năng tìm ra những giải pháp lạ tuy đã biết những giải pháp khác.

Ngoài ra, TDST còn được đặc trưng bởi nhiều yếu tố khác. Chẳng hạn như: ***tính chi tiết (elaboration), tính nhạy cảm (problemsensibility)*** (Loowenfeld (1962)),...

Các đặc trưng trên của TDST không tách rời nhau mà chúng có liên hệ mật thiết với nhau, bổ sung cho nhau, trong đó tính độc đáo được cho là quan trọng nhất trong biểu đạt sáng tạo, tính nhạy cảm vấn đề đi liền với cơ chế xuất hiện sáng tạo. Tính mềm dẻo, thuần thực là cơ sở để có thể đạt được tính độc đáo, tính nhạy cảm, tính chi tiết và hoàn thiện [63, tr12].

1.3.3. Đặc điểm nhân cách của người có tư duy sáng tạo

Nhiều học giả nghiên cứu sáng tạo đã tìm các chứng cứ để khẳng định các thuộc tính nhân cách có liên quan đến sáng tạo. Đó là các tên tuổi tiêu biểu như: Dacey J. & Lennon K. (1998), Csikszentmihalyi M. (1996), Winner E. (1996), Sternberg R.J. & Lubart T.L. (1995), Getzel J.W (1975), Amabile T.M. (1996), Torrance E.P. (1979, 1995), Mackinnon D. (1978), Barron F. (1995), Barron F. & Welsh G.S. (1952),... Các nhà nghiên cứu đã khái quát những thuộc tính tạo thành nhân cách sáng tạo như: nhìn từ các con đường, các cách giải quyết khác nhau một cách tích cực; chuyển từ mô hình này sang mô hình khác; nhạy cảm với các vấn đề mới từ các vấn đề cũ đã giải quyết xong; lao động chuyên cần, say mê, kiên trì với công việc và lòng tin mãnh liệt cùng nhiều phẩm chất khác như: độc lập, tự tin, tò mò, hiếu kỳ, dũng cảm, linh hoạt, nhạy cảm,... Trong DH, GV cần xem những thuộc tính phẩm chất nhân cách sáng tạo như một trong những điều kiện cần để phát triển TDST cho HS.

1.3.4. Quan hệ giữa trí tưởng tượng và tư duy sáng tạo

Trí tưởng tượng là một phẩm chất cực kì quan trọng và quý giá của con người. Giữa thế kỉ XIX, nhiều tác giả trên thế giới như Vugotxki L.X. (1985), Rudich P.A.(1930), Singer (1999), Bruner (1962), Sutton – Smith (1988), Schwartzman (1978),... đã có những đóng góp to lớn vào việc giải quyết mối liên hệ giữa yếu tố tưởng tượng với TDST. Theo các nhà khoa học, trí tưởng tượng là hoàn toàn cần thiết và là thành phần không thể phân biệt với TDST. Họ khẳng định trong nhận thức hay trong hoạt động sáng tạo nói chung đều có sự tham gia của tưởng tượng và bản chất của tính tích cực sáng tạo là hoạt động tưởng tượng, nhờ hoạt động tưởng tượng mà kích thích khả năng sáng tạo. Vì vậy, kích thích trí tưởng tượng có tác dụng rất lớn trong việc phát triển TDST cho HS trong DH.

1.3.5. Trở ngại của lối mòn tư duy đối với tư duy sáng tạo

Theo nhiều học giả, lối mòn TD (còn gọi là *tính ì tâm lý* hay *tâm lý quán tính*) chỉ hoạt động tâm lý của con người có khuynh hướng duy trì trạng thái hiện tại (những hiện tượng tâm lý cụ thể đã, đang trải qua) và chống lại sự chuyển sang trạng thái (các hiện tượng tâm lý) mới. Vì vậy, lối mòn TD này làm cho đầu óc con người bị ràng buộc bởi những hiểu biết thông thường hoặc kinh nghiệm quá khứ. Nó giống như một chiếc hộp nhốt chặt tiềm năng sáng tạo của con người, làm cho con người không thể bút phá để suy nghĩ sáng tạo. Như vậy, có thể thấy lối mòn TD vô cùng hữu ích và cần thiết trong cuộc sống. Nó giúp người ta không phải suy nghĩ về những gì đã quen. Tuy nhiên, nó cũng là trở ngại cho việc khám phá những điều mới. Đây là vấn đề mà trong DH phát triển TDST cho HS, GV cần lưu ý để có tác động phù hợp nhằm khắc phục lối mòn TD gây cản trở đến TDST.

1.4. Tư duy sáng tạo ở học sinh tiểu học

Trong phần này chúng tôi trình bày khái quát các vấn đề về đặc điểm tâm lý của HS tiểu học, đặc điểm TD và TDST của HS tiểu học. Trong đó nhấn mạnh:

+ Hệ thần kinh của HS tiểu học đang trong thời kì phát triển mạnh. Tri giác mang tính đại thể, toàn bộ, ít đi sâu vào chi tiết, mang tính không chủ động, gắn với hành động và với hoạt động thực tiễn. Chú ý không chủ định còn chiếm ưu thế ở HS tiểu học. Tưởng tượng của HS tiểu học đã phát triển phong phú. Tuy vậy, tưởng tượng của HS đầu cấp vẫn còn tản mạn, ít có tổ chức, hình ảnh của tưởng tượng còn đơn giản, hay thay đổi, chưa bền vững.

+ Các TTTD như phân tích – tổng hợp, khái quát – trừu tượng hóa còn sơ đẳng ở các lớp đầu cấp tiểu học, chủ yếu chỉ tiến hành hoạt động phân tích – trực quan - hành động khi tri giác trực tiếp đối tượng. Nhưng trong quá trình học tập dần lên các lớp trên thì khả năng phân tích - tổng hợp, trừu tượng hóa – khái quát hóa trong TD của trẻ có sự phát triển vượt bậc. HS cuối cấp này có thể phân

tích đối tượng mà không cần tới những hành động thực tiễn đối với đối tượng đó. Sự thay đổi mối quan hệ giữa TD hình tượng, trực quan cụ thể sang TD trừu tượng, khái quát chiếm ưu thế và là đặc điểm mới, nổi bật về hoạt động TD của HS cuối cấp tiểu học.

+ TDST của HS tiểu học đã tương đối phát triển. Cụ thể: Thứ nhất, có thể khẳng định rằng sự khác nhau giữa sáng tạo của người lớn với sự sáng tạo của trẻ em chỉ là mức độ của sản phẩm sáng tạo, mức độ giải quyết vấn đề, mức độ tự lập trong suốt quá trình sáng tạo. Còn về cơ chế, về nguyên tắc, bản chất TDST không có sự khác biệt nào giữa sáng tạo của HS tiểu học với người lớn và với các nhà khoa học. Thứ hai, mức độ TDST của HS tiểu học được Nguyễn Huy Tú [101, tr16] cho rằng ở cấp độ đầu tiên: sáng tạo biểu hiện. Đồng thời cũng có những biểu hiện của sáng tạo chế tạo và sáng tạo phát kiến (mức độ 2 và 3) trong thang năm mức độ của sáng tạo: sáng tạo biểu hiện (mức sáng tạo cơ bản nhất không đòi hỏi kỹ năng quan trọng nào); sáng tạo chế tạo (đòi hỏi những kỹ năng nhất định - kỹ năng xử lý thông tin hoặc kỹ năng kỹ thuật); sáng tạo phát kiến (có đặc trưng là sự phát hiện hoặc tìm ra các quan hệ mới dựa vào cách sắp xếp các thông tin trước đây); sáng tạo cải biến (việc xây dựng các ý tưởng đòi hỏi một trình độ trí tuệ nhất định của chủ thể); sáng tạo phát minh - là mức độ sáng tạo cao nhất (tạo ra những sản phẩm vật chất hay tinh thần hoàn toàn mới, những cách thức hành động chưa từng có trong kinh nghiệm). Thứ ba, một số yếu tố của TDST ở HS tiểu học cũng được thể hiện ở tính mềm dẻo, thuần thực, chi tiết, độc đáo,... ở các mức độ khác nhau thông qua cách thức con đường giải quyết vấn đề và thông qua sản phẩm học tập. Trong DH, GV cần nhận diện được những yếu tố đặc trưng của TDST này thể hiện ở mỗi cá nhân HS để có tác động phù hợp làm cho nó phát triển hơn.

1.5. Một số vấn đề về dạy tư duy cho học sinh

1.5.1. Quan niệm về dạy tư duy

Dạy tư duy (TD) hay *dạy người học tư duy* là làm cho người học biết cách để TD tốt, có kỹ năng để TD hiệu quả hơn. Dạy TD là làm cho người học vận dụng được nhiều trạng thái TD và vận dụng các trạng thái TD một cách có hiệu quả. Nói cách khác, dạy TD chính là việc tìm những cách làm cho HS được suy nghĩ nhiều nhất trong mọi tình huống học tập. Để HS cải tạo chính TD của họ.

1.5.2. Làm thế nào để tạo lập một “lớp học tư duy”

Muốn phát triển TD cho HS trong DH, trước hết cần phải tạo ra một “lớp học TD”. Để tạo lập một “lớp học TD” đòi hỏi sự kết hợp của nhiều yếu tố. Trong đó, các nhân tố chính tạo nên một lớp học TD được xác định là *môi trường* cho việc dạy và học được tiến hành, *GV và HS* với tư cách là người dạy và người học. Những nhân tố này có mối liên hệ chặt chẽ với nhau. Trong đó, môi trường lớp học được xem là điều kiện bên ngoài của hoạt động học tập, hoạt động TD. Nếu môi trường tốt, nó sẽ tăng cường các thuộc tính tâm lý cá nhân, phát triển các thuộc tính đó tạo nên hoạt động TD, hoạt động sáng tạo. Nếu môi trường ngược lại nó sẽ cản trở, kìm hãm TD. Thứ hai, một “lớp học TD” là lớp học trong đó diễn ra sự phối hợp nhịp nhàng giữa phương pháp dạy của GV và những hành vi tương ứng của HS nhằm giải quyết được các nhiệm vụ học tập một cách *tích cực và hiệu quả*. Ở đó HS không chỉ khám phá ra tri thức mà còn khám phá, làm chủ phương pháp học, phương pháp TD.

Theo AnneJ. Udall và Joan E. Daniels (1991) [125], trong “lớp học TD”, người thầy (GV) là nhân tố quan trọng gợi mở và hướng dẫn TD của HS. Người thầy có vai trò đặt nền móng cho khả năng TD của HS phát triển qua việc xây dựng quy trình tổ chức một bài học “tư duy” một cách có hệ thống. Bao gồm:

1. Xác định nội dung DH có thể dạy “tư duy”.
2. Xác định loại hình TD sẽ được dạy và nhấn mạnh (TDST, TDPP,...).
3. Xác định những chiến lược (biện pháp, kỹ thuật) dạy mà GV sẽ sử dụng.
4. Xác định những hành vi của HS mà GV sẽ khuyến khích và phát triển.
5. Phác thảo một cách chi tiết tiến trình của bài học.

Tuy nhiên chủ thể của “lớp học TD” lại chính là HS với vai trò là người tham gia, thực hiện các hoạt động học tập. Vai trò của HS sẽ được thể hiện thông qua các hành vi của chúng trong lớp học.

Tóm lại, tạo lập một “lớp học TD” là tạo lập một lớp học trong đó mọi HS không chỉ là người chỉ biết học tập tốt mà còn là người biết TD tốt. Ngoài môi trường lớp học thúc đẩy TD của HS thì GV và HS được xem là hai nhân tố quan trọng tạo nên “lớp học TD”.

1.5.3. Phát triển một số yếu tố của tư duy sáng tạo cho học sinh

1.5.3.1. Khái niệm phát triển

Theo quan điểm biện chứng về sự phát triển: phát triển là một phạm trù triết học dùng để khái quát quá trình vận động tiến lên từ thấp đến cao, từ kém hoàn thiện đến hoàn thiện hơn. Phát triển là quá trình tự thân của mọi sự vật hiện tượng. Do vậy, phát triển là một quá trình khách quan, độc lập với ý thức của con người [86].

1.5.3.2. Phát triển một số yếu tố của tư duy sáng tạo cho học sinh

Từ quan niệm triết học về sự phát triển và quan niệm về sự phát triển trí tuệ nói chung, có thể hiểu phát triển một số yếu tố của TDST cho HS trong QTDH là việc GV sử dụng các biện pháp, cách thức DH phù hợp để tác động vào quá trình TD của HS làm cho quá trình TD đó thể hiện được tính linh hoạt, mềm dẻo, tính thuần thực và độc đáo,... trong cách thức giải quyết vấn đề cũng như trong sản phẩm học tập. Nói cách khác là làm cho TD của HS thể hiện được các đặc trưng của TDST trong quá trình học tập.

1.5.4. Biện pháp phát triển một số yếu tố của tư duy sáng tạo cho học sinh

1.5.4.1. Khái niệm biện pháp

- Theo từ điển giáo khoa Tiếng Việt tiểu học (Nguyễn Như Ý chủ biên), biện pháp là cách làm, cách thức tiến hành.

- Biện pháp dạy học là cách thức sử dụng hay áp dụng riêng biệt hoặc phối hợp các yếu tố khác nhau trong DH như phương pháp, phương tiện, công cụ, tài liệu, tình huống, môi trường, thời gian, công nghệ, hành chính, quản lý, quan hệ giáo dục, các nhân tố tâm lý xã hội của quá trình học tập và người học để tiến hành DH, giải quyết các nhiệm vụ DH [38].

1.5.4.2. Biện pháp phát triển một số yếu tố của tư duy sáng tạo cho học sinh

Có thể hiểu một cách chung nhất: biện pháp phát triển một số yếu tố của TDST cho HS là tổ hợp các tác động có định hướng của chủ thể dạy (GV) đến chủ thể học (HS) tập trung vào quá trình học tập của HS nhằm hình thành và phát triển các phẩm chất, đặc trưng của TDST ở HS, làm cho quá trình TD của HS trong việc giải quyết các nhiệm vụ học tập thể hiện được những nét đặc trưng của TDST.

Kết luận chương 1

Thứ nhất, chúng tôi đánh giá những kết quả, thành tựu cũng như những vấn đề còn tồn tại trong nghiên cứu lĩnh vực sáng tạo nói chung, TDST trong DH nói riêng. Đồng thời chúng tôi cũng lý giải sự cần thiết của đề tài Luận án.

Trong chương này, chúng tôi tập trung nghiên cứu các vấn đề về TD, TDST. Bao gồm các vấn đề chung về TD, TDST cũng như các yếu tố đặc trưng của TDST.

Ngoài ra, một số vấn đề có liên quan đến TDST cũng được nghiên cứu. Chẳng hạn các vấn đề như đặc điểm nhân cách của người có TDST, trở ngại tâm lý đối với TDST. Một yếu tố có quan hệ mật thiết với TDST là trí tưởng tượng cũng được chúng tôi làm rõ. Hơn nữa, chúng tôi cũng làm rõ đặc điểm về nhận thức cũng như TD và TDST của HS tiểu học, tạo cơ sở cho các biện pháp phát triển một số yếu tố của TDST cho HS phù hợp, đảm bảo tính vừa sức trong DH.

Đặc biệt, trong chương này chúng tôi đi sâu phân tích các vấn đề liên quan đến việc tổ chức một “lớp học TD”. Các vấn đề như quan niệm về dạy TD, các điều kiện để tạo lập “lớp học TD”, một số khái niệm, vấn đề cơ bản của đề tài luận án như phát triển và phát triển một số yếu tố của TDST cho HS, biện pháp và biện pháp phát triển một số yếu tố của TDST cho HS cũng được xác định làm rõ, tạo cơ sở cho các biện pháp phát triển một số yếu tố của TDST cho HS được đề cập trong chương 3 của Luận án.

CHƯƠNG 2. THỰC TRẠNG PHÁT TRIỂN TDST CHO HS TRONG DH TIỂU HỌC HIỆN NAY

2.1 Khái quát về khảo sát thực trạng

2.1.1. Mục đích khảo sát

Tìm hiểu thực trạng phát triển TDST cho HS trong DH tiểu học hiện nay. Cụ thể là:

- Nhận thức của GV về dạy TD, TDST, sự cần thiết của việc phát triển TDST cho HS.
- Thực trạng vấn đề phát triển TDST cho HS trong DH của GV hiện nay.
- Biểu hiện TDST của HS trong quá trình học tập.

2.1.2. Đối tượng khảo sát

Đối tượng khảo sát là GV đang trực tiếp giảng dạy tại một số trường tiểu học của tỉnh Nam Định, Thái Bình và Hà Nội, cùng toàn bộ HS lớp 4, 5 các trường được khảo sát.

2.1.3. Phương pháp khảo sát

Để tìm hiểu các vấn đề nêu trên chúng tôi sử dụng các phương pháp: Phương pháp điều tra giáo dục; phương pháp tổng kết kinh nghiệm giáo dục và phương pháp nghiên cứu tài liệu liên quan đến thực trạng DH phát triển TDST cho HS.

2.1.4. Mô tả nội dung khảo sát

Để khảo sát thực trạng phát triển TDST cho HS trong DH tiểu học hiện nay, chúng tôi đã tiến hành các nội dung cụ thể sau:

- + Đề nghị GV & HS trả lời câu hỏi trong phiếu xin ý kiến (phiếu hỏi cho GV & HS).
- + Phòng vấn trực tiếp cán bộ quản lý và một số GV đang giảng dạy khối 4 và 5 của các trường điều tra.
- + Dự giờ một số tiết dạy các môn học cơ bản như: Toán, Tiếng Việt, Tự nhiên - Xã hội.
- + Trò chuyện với HS về nhận thức của các em về TDST và quan sát các biểu hiện TDST của các em trong giờ học.
- + Nghiên cứu tài liệu, xem vở HS, tìm hiểu giáo án, kế hoạch DH của GV.

2.1.5. Mô tả việc đánh giá kết quả khảo sát

Chúng tôi đánh giá kết quả khảo sát qua các phần chính:

- 1) Qua trò chuyện, phỏng vấn

- 2) Qua phiếu thăm dò
- 3) Qua dự giờ
- 4) Qua quan sát, tổng kết kinh nghiệm, nghiên cứu sản phẩm giáo dục,...

2.2. Kết quả khảo sát thực trạng

Qua kết quả khảo sát chúng tôi cho rằng nhìn chung việc DH phát triển TDST cho HS hiện nay ở các trường tiểu học còn rất hạn chế.

2.2.1. Nhận thức của GV về TDST và dạy học phát triển TDST cho HS

Qua kết quả phiếu hỏi, qua trò chuyện, phỏng vấn, tọa đàm chúng tôi nhận thấy đa số GV còn quan niệm chung chung và mơ hồ về TDST và TDST của HS tiểu học, thậm chí có những quan niệm sai lầm về chúng. Nó thể hiện ở việc không nhất quán, không đồng nhất, thậm chí đối lập nhau trong trả lời phiếu hỏi, trong tọa đàm phỏng vấn,... Việc phát triển TDST cho HS trong DH của GV còn rất đơn điệu, chưa có một quan điểm, cách thức, biện pháp rõ ràng. Nó thể hiện rõ nhất thông qua các tiết dạy mà chúng tôi đã dự giờ. Qua các tiết dạy, thể thấy rằng:

- Thứ nhất, trong giờ dạy, đa số GV chỉ chú ý và cố gắng giảng hết những phần nội dung đã được trình bày trong SGK, rất ít, thậm chí không đưa thêm những câu hỏi hay bài tập nhằm mở rộng, khắc sâu kiến thức hay những bài tập có tác dụng phát triển TDST cho HS.

- Thứ hai, GV chưa dành thời gian thỏa đáng để HS suy nghĩ về vấn đề cần giải quyết. Các hoạt động thảo luận được tiến hành rất nhanh, rất gấp gáp, dường như cho xong việc.

- Thứ ba, GV chưa thực sự tạo điều kiện cho HS được hoạt động, trao đổi, dẫn đến việc HS chỉ tuân theo cách giải của GV, hình thành nên cho chúng suy nghĩ rằng chúng không thể tìm ra cách nào khác, chưa tạo ra sự thi đua, thử thách, kích thích động cơ sáng tạo của HS. Điều này thực sự cản trở TDST của HS.

- Thứ tư, GV chưa chú ý tạo ra các điều kiện để kích thích và rèn luyện TDST của HS, chẳng hạn như: chưa chú ý rèn việc sử dụng linh hoạt các TTTD cơ bản vào phân tích, giải quyết các nhiệm vụ học tập; chưa rèn thói quen mò mẫm – thử sai trong quá trình tìm kiếm, chưa chú ý kích thích trí tưởng tượng sáng tạo qua các nội dung cụ thể; chưa chú ý rèn luyện tính linh hoạt, mềm dẻo, thuần thục trong giải quyết các nội dung học tập mở; chưa phân hóa NDDH có ưu thế phát triển TDST cũng như phân hóa cách hướng dẫn, tổ chức để phát huy được TDST của các nhóm đối tượng HS trong lớp.

Tất cả những cách thực hiện như nêu trên của GV trong giờ dạy sẽ dẫn đến hệ quả là không phát huy được TDST của HS.

2.2.2. Biểu hiện TDST của HS trong quá trình học tập

Theo kết quả, có thể thấy mức độ thực hiện một số hoạt động (hành vi, việc làm) của HS để tạo nên một “lớp học TD” như: tích cực tham gia vào các hoạt động học tập; lắng nghe bạn khác nói; kiên trì bám đuổi nhiệm vụ mặc dù nhiệm vụ đó có thể khó,... dao động nhiều nhất ở mức “không thường xuyên”. Điều đó chứng tỏ thực tế HS vẫn chưa có những hoạt động học tập góp phần tạo nên “lớp học TD”. Ngoài ra, các hoạt động (hành vi, việc làm) thể hiện TDST của HS cũng rất hạn chế, thậm chí có những hoạt động đa số HS còn chưa bao giờ tiến hành, chẳng hạn như hoạt động “Tìm ra cách giải quyết vấn đề hay và độc đáo cho câu hỏi, bài tập hay bài toán. (độc đáo)”, đa số HS Nam Định chưa bao giờ thực hiện (68%); hoạt động “Đưa ra những câu hỏi sâu về chủ đề đang giải quyết (thuần thục)”, đa số HS Thái Bình (69%) chưa bao giờ thực hiện.

2.2.3. Đánh giá chung

Qua phân tích kết quả điều tra thực trạng, chúng tôi cho rằng nhìn chung việc phát triển TDST cho HS hiện nay ở trường tiểu học chưa được quan tâm đúng mức, cụ thể là: Hầu hết GV chưa tạo ra được một môi trường lớp học “an toàn” và “thân thiện”, mọi HS được đối xử một cách tôn trọng, công bằng,... và một bầu không khí lớp học vừa cởi mở vừa cạnh tranh để khuyến khích, cổ vũ cho TD của HS. Mặc dù GV đã ít nhiều nhận thức được cần thiết phải phát triển các yếu tố như tính mềm dẻo, thuần thực và độc đáo của TDST cho HS cũng như có thể rèn luyện để phát triển nó cho HS nhưng phần lớn GV đều chưa có biện pháp cụ thể để phát triển TDST cho HS. Điều này thể hiện trong kết quả phiếu hỏi, trong trò chuyện, phỏng vấn,... Đặc biệt thể hiện cụ thể trong các giờ dạy mà chúng tôi đã dự trong đợt khảo sát. Cụ thể, khi dự giờ một số tiết dạy của các GV, chúng tôi không hề thấy GV đề cập gì đến vấn đề phát triển TDST cho HS. Trong suốt tiết học, có những nội dung có thể khai thác để phát triển các yếu tố của TDST cho HS nhưng đều bị GV bỏ qua. Ngoài ra, GV cũng chưa tạo điều kiện, khuyến khích HS sáng tạo trong quá trình giải quyết các nhiệm vụ học tập. Nhiều GV không chú ý đến việc phát triển TDST cho mọi đối tượng HS, kể cả những GV đã quan niệm rằng tiềm năng sáng tạo có ở mọi HS bình thường thì trong thực tế DH, họ cũng không chú ý đến phát triển TDST cho nhóm đối tượng HS trung bình và dưới trung bình. Cuối cùng, biểu hiện các hoạt động, hành vi thể hiện TDST trong học tập của HS không nhiều, không rõ nét. Cụ thể, HS:

- * Chưa biết và chưa có thói quen tìm ra nhiều cách giải quyết cho một vấn đề;
 - * Áp dụng máy móc kiến thức kĩ năng, cách giải. Chẳng hạn khi so sánh hai hoặc nhiều hơn hai phân số, HS luôn phải quy đồng rồi so sánh (vận dụng máy móc quy tắc so sánh) mà không vận dụng các tính chất của phân số để so sánh mà có thể không cần thiết phải quy đồng mẫu số,...
 - * Khi thực hiện bài giải, HS chủ yếu làm theo trình tự các bước tính, trình tự thực hiện các phép tính, HS cặm cụi tính từng bước tỉ mỉ, cẩn thận mà không biết làm gộp, làm tắt các bước tính, chưa kết hợp giữa kĩ năng tính toán và suy luận vấn đề; vận dụng các tính chất của các phép tính, các phương pháp giải điển hình vào giải quyết một cách sáng tạo;
 - * Chủ yếu là viết câu, viết đoạn theo mẫu mà chưa biết phá cách, kết hợp (đảo ngữ, thêm thành phần phụ, sử dụng từ ngữ biểu cảm, độc đáo,...) để làm cho câu văn, bài viết trở nên sinh động; không viết được các bài tập làm văn “phá mẫu” mà chủ yếu tuân theo trình tự chặt chẽ;
 - * Chưa biết vận dụng kiến thức được học vào xử lý linh hoạt, sáng tạo các tình huống thực tiễn. Chẳng hạn như chưa biết tách các chất trong dung dịch, hỗn hợp bằng các cách khác với thông thường; tận dụng sức gió, sức nước, không khí, ôxi, nhiệt độ, ánh nắng mặt trời, ánh sáng,... vào giải quyết các công việc một cách hiệu quả, kinh tế, ...;
 - * Chưa biết chia nhỏ vấn đề (bài tập, câu hỏi) để giải quyết từng phần một cách dễ dàng;
- Đây là hệ quả của việc GV không chú ý phát triển TDST cho HS trong quá trình DH của họ.

Kết luận chương 2

Nhìn chung việc phát triển TDST cho HS hiện nay ở trường tiểu học chưa được quan tâm đúng mức. Nó thể hiện ở việc: nhận thức của GV, HS về dạy TD, TDST còn rất mơ hồ; chưa có một môi trường sư phạm thích hợp cho việc dạy TD nói chung, phát triển TDST cho HS nói riêng; GV chưa có những biện pháp DH phát triển TDST cho HS một cách hiệu quả; trong QTDH, GV chưa chú ý đến việc phát triển TDST cho nhiều nhóm đối tượng HS (khá, giỏi, trung bình,...),...

CHƯƠNG 3. BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN MỘT SỐ YẾU TỐ CỦA TDST CHO HS CÁC LỚP CUỐI CẤP TIỂU HỌC

3.1. Nhóm 1: Các biện pháp tạo lập điều kiện cần thiết để phát triển TDST cho học sinh

Chúng tôi cho rằng trước khi phát triển một loại hình TD cụ thể (TDPP, TDST,...) cho HS, GV cần tạo ra được các điều kiện cần thiết để thúc đẩy TD theo một khuynh hướng mong muốn. Muốn phát triển TDST cho HS, điều kiện cần là GV phải tạo lập được môi trường sáng tạo trong lớp học cũng như tổ chức được “lớp học TD”. Mục tiêu của nhóm biện pháp 1 là người GV bằng những biện pháp và kỹ thuật DH của mình để tạo ra môi trường kích thích sáng tạo trong lớp học và tổ chức được bài học trong đó mọi HS đều được TD một cách nhiều nhất theo khả năng của mình.

3.1.1. Tạo lập môi trường sáng tạo trong lớp học

Môi trường sáng tạo được xem là điều kiện bên ngoài của hoạt động sáng tạo. Nếu môi trường tốt, nó sẽ tăng cường các thuộc tính tâm lý cá nhân, phát triển các thuộc tính đó tạo nên các hoạt động sáng tạo. Nếu môi trường ngược lại nó sẽ cản trở, kìm hãm sáng tạo. Do đó một vấn đề đặt ra là phải làm sao tạo ra được một môi trường sáng tạo cho HS. Chúng tôi đề xuất một số cách có thể tạo ra môi trường kích thích sáng tạo cho HS, cụ thể như: *giáo dục cho HS lòng khát khao, sự hứng thú đối với việc tiếp thu cái mới; định hướng động cơ học tập đúng đắn cho HS; tạo ra sự thử thách - làm nảy sinh hoạt động sáng tạo; cần loại bỏ chướng ngại vật ngăn cản hoạt động sáng tạo của HS; loại bỏ trở ngại tâm lý “lối mòn tư duy”; khuyến khích tính tích cực sáng tạo ở mỗi HS.*

3.1.2. Tổ chức “lớp học tư duy” – cơ sở để phát triển TDST cho HS

Trong nhóm biện pháp này sẽ có hai phần: thứ nhất là GV phát triển các biện pháp và kỹ thuật dạy “tư duy” cho bản thân họ, thứ hai là GV sử dụng các biện pháp và kỹ thuật dạy “TD” để phát triển các hành vi của HS (gọi tắt là các hành vi TD của HS) nhằm tạo nên một “lớp học TD”.

3.1.2.1. GV phát triển các biện pháp dạy TD của mình để tạo lập “lớp học tư duy”

Thực tế cho thấy sự thành công của một bài học TD chủ yếu thông qua những biện pháp dạy mà GV tiến hành. Theo chúng tôi để phát huy TD của HS, khi DH mỗi bài học cụ thể, GV cần thực hiện và phát triển những biện pháp sau:

- Biện pháp 1: GV nhấn mạnh trách nhiệm của HS về nhiệm vụ học tập.

Đây là biện pháp có tác dụng định hướng quá trình TD của HS và nhằm mục đích để cuốn hút HS vào các nhiệm vụ học tập của họ. Vấn đề là làm thế nào để GV có thể tập trung HS của mình vào nhiệm vụ học tập. Có lẽ kỹ thuật tốt nhất mang tính “chìa khóa” là GV có thể làm như sau:

+ Ghi rõ mục tiêu của bài học.

+ Ghi rõ những câu hỏi thảo luận và ghi câu hỏi chính lên bảng để HS có thể quan sát được.

Đồng thời đảm bảo những câu hỏi trọng tâm phải điển hình.

+ Tiến hành một hay nhiều hoạt động đánh giá quá trình của HS. Có thể sử dụng máy ghi âm hay video nhằm đánh giá các câu hỏi trong bài học.

Bằng những cách như trên, GV sẽ làm cho HS chuẩn bị tâm thế sẵn sàng, chủ động để tập trung vào nhiệm vụ học tập của mình một cách rất tự nhiên. Đồng thời sẽ giúp cho HS tránh được việc thảo luận những vấn đề không liên quan và không bị chệch hướng khi tiến hành các hoạt động tiếp theo của bài học.

- Biện pháp 2: Sử dụng những câu hỏi mở và câu hỏi mở rộng.

Câu hỏi nên như thế nào thì có thể kích thích được tư duy HS? Các chuyên gia giáo dục cho rằng một trong những loại câu hỏi có ưu thế kích thích TD của HS nhiều nhất là câu hỏi “mở” và câu

hỏi “mở rộng”. Đó là những câu hỏi có nhiều hơn một câu trả lời, đồng thời không trả lời bằng “có” hoặc “không”. Những câu hỏi mở rộng nhằm khai thác những thông tin sâu hơn, rộng hơn dựa trên câu trả lời trước đó. Đó là những câu hỏi nhằm làm rõ, hỗ trợ, giải thích hay chi tiết, cụ thể hóa những ý tưởng trong câu trả lời trước. Những loại câu hỏi này có tác dụng kích thích HS tự phát hiện và giải quyết vấn đề, kích thích tính sáng tạo của HS. Sử dụng những câu hỏi “mở” và câu hỏi “mở rộng” được xem là một trong những biện pháp quan trọng để phát triển TD của HS.

GV có thể phát triển biện pháp này bằng một số kỹ thuật như:

+ *Ghi những câu hỏi trước khi tiến hành bài học và treo chúng ở nơi dễ quan sát nhất trong suốt bài học, và sau đó:*

+ *Thảo luận với HS về câu hỏi “mở”, câu hỏi “mở rộng”;*

Khi đã ý thức được tác dụng của câu hỏi “mở” và “mở rộng”, những kỹ thuật trên sẽ giúp cho GV phát triển và sử dụng hiệu quả chúng trong DH. Đặc biệt, câu hỏi “mở” khi được sử dụng để gợi ý, gợi mở vấn đề còn giúp HS tự phát hiện và giải quyết vấn đề, kích thích tính chủ động sáng tạo của chúng.

- Biện pháp 3: Dành thời gian chờ đợi để HS suy nghĩ tìm câu trả lời hoặc đáp lại yêu cầu của GV.

- Biện pháp 4: Khuyến khích những phản ứng của HS đồng thời chấp nhận sự đa dạng trong những câu trả lời của HS.

Trong dạy TDST, một mục tiêu cơ bản là phát triển càng nhiều càng tốt sự phản ứng của HS. Mặc dù ít nghiên cứu chứng minh rằng HS nói nhiều thì sẽ làm tăng TDST ở chúng nhưng chắc chắn rằng nếu GV nói càng ít thì sẽ tạo càng nhiều cơ hội cho HS được phản ứng và do đó nó sẽ làm cho quá trình hoạt động thần kinh được mạnh thêm.

- Biện pháp 5: Không nhắc lại những câu trả lời của HS và không đưa ra những ý kiến hay những phán xét câu trả lời của HS.

- Biện pháp 6: yêu cầu HS hồi tưởng, phản chiếu lại quá trình tư duy của chúng.

Khi GV yêu cầu HS giải thích về quá trình TD mà qua đó HS có được câu trả lời, phương án hay cách thức giải quyết vấn đề sẽ có tác dụng đánh giá, kiểm nghiệm lại tính hiệu quả của quá trình TD của mỗi HS. Nó có thể xảy ra trong và sau bài học TD.

Sau đây là một số cách tốt để phát triển biện pháp này:

+ Sử dụng kỹ thuật đặt câu hỏi “phản chiếu” vào cuối mỗi hoạt động. (*Chẳng hạn: Tại sao em làm như vậy? Em quyết định như thế nào? Những mô hình em sẽ thấy là gì?..*).

+ Chỉ cho HS biết làm thế nào bạn tìm ra câu trả lời hay cách giải quyết vấn đề và sau đó yêu cầu HS làm theo tương tự. Ngoài ra GV có thể dạy các kỹ thuật lắng nghe, đọc và nghiên cứu hỗ trợ cho việc hồi tưởng lại quá trình TD của HS.

+ Đưa ra danh sách các cách giải quyết vấn đề như: đảo ngược bài toán, chia nhỏ vấn đề để giải quyết từng phần, liên tưởng đến những vấn đề tương tự và tìm kiếm các mô hình giải quyết.

Như vậy, ngoài tác dụng kích thích TD của HS trong suốt quá trình học tập, các **biện pháp** còn có tác dụng rèn luyện một số đặc tính của TDST cho HS. Cụ thể như: biện pháp 2 có tác dụng giúp cho HS rèn tính mềm dẻo, linh hoạt và năng động của TD; biện pháp 3 có tác dụng làm cho HS phải suy nghĩ, TD về vấn đề, câu hỏi GV đưa ra và làm cho TD của HS được tự do sáng tạo theo sức tưởng tượng của họ (chủ thể tư duy); biện pháp 4 sẽ làm cho HS được phản biện, nghi ngờ vấn đề, có tác dụng phát triển tính phê phán của TD; biện pháp 5 khuyến khích, tạo điều kiện cho HS tự do

suy nghĩ, tư duy tìm hướng giải quyết vấn đề theo cách hiểu hay quan điểm của họ. Các biện pháp dạy TD có thể áp dụng vào tất cả các giờ dạy của GV.

3.1.2.2. GV sử dụng các biện pháp dạy tư duy để phát triển hành vi của HS trong “lớp học tư duy”

Mặc dù, để tổ chức được “lớp học TD” hiệu quả, vai trò của người thầy là vô cùng quan trọng và chủ đạo. Nó mang tính định hướng và bao quát toàn bộ hoạt động của lớp học. Tuy nhiên chủ thể của “lớp học TD” lại chính là HS với vai trò là người tham gia, thực hiện các hoạt động học tập. Có thể khẳng định trong “lớp học TD” sẽ có sự tương tác song song giữa các biện pháp dạy TD của GV và các biện pháp phát triển các hành vi TD tương ứng của HS. Các hành vi đó là:

- **Hành vi 1:** HS tham gia và kiên trì bám đuổi nhiệm vụ mặc dù nhiệm vụ đó có thể khó.
- **Hành vi 2:** HS đưa ra nhiều lý do cho các câu trả lời.
- **Hành vi 3:** HS dành thời gian để suy nghĩ về một vấn đề và dành đủ thời gian cho một hoạt động.
- **Hành vi 4:** HS đưa ra nhiều câu trả lời khác nhau cho một vấn đề và sử dụng những từ ngữ cụ thể, chính xác để diễn đạt.
- **Hành vi 5:** HS lắng nghe những gì HS khác đang nói, đồng thời sẽ hỏi những câu hỏi phức tạp/khó về chủ đề vừa tiến hành.
- **Hành vi 6:** HS suy nghĩ, hồi tưởng lại quá trình tư duy của mình.

Việc phát triển các hành vi của HS trong lớp học TD cũng đòi hỏi những cách thức (kỹ thuật) cụ thể.

Tóm lại, chúng ta thấy rằng, với mỗi biện pháp dạy TD của GV thì sẽ có một hành vi tương ứng của HS, tiêu biểu hơn những hành vi khác và có quan hệ biện chứng với biện pháp của GV. Chẳng hạn song song với biện pháp nhằm lôi cuốn sự chú ý tập trung của HS vào bài học ngay từ đầu tiết học là “GV nhấn mạnh trách nhiệm của HS về nhiệm vụ học tập” thì hành vi tương ứng của HS sẽ là “tham gia và kiên trì bám đuổi nhiệm vụ mặc dù nhiệm vụ đó có thể khó”. Để phát triển nó đòi hỏi những biện pháp cụ thể từ phía GV. Vì rằng GV vừa là người phát triển các biện pháp dạy của họ, vừa là người sử dụng các biện pháp dạy TD để phát triển các hành vi tương ứng của HS.

3.2. Nhóm 2: Các biện pháp phát triển TDST cho HS

Chúng tôi gọi **Nhóm 2** là nhóm biện pháp phát triển TDST cho HS là để nhấn mạnh các biện pháp ở nhóm này có tính chuyên biệt nhằm phát triển các yếu tố của TDST cho HS. Nói cách khác nó có ưu thế để phát triển TDST, khác với các biện pháp có tính chuyên biệt để phát triển TD logic, TD phê phán, ... Mục tiêu của nhóm biện pháp 2 là phát triển một số yếu tố đặc trưng của TDST cho HS. Sau khi đã tạo lập được môi trường sáng tạo trong lớp học cũng như kiến tạo được “lớp học TD”- cơ sở để phát triển TDST cho HS, người GV cần tiếp tục các công việc như kích thích trí tưởng tượng sáng tạo cho HS, tạo lập thói quen mò mẫm - thử sai, rèn luyện các thao tác tư duy cơ bản và tác động vào chính các yếu tố đặc trưng của TDST cho HS trong quá trình học tập.

Việc phát triển TDST cho HS của chúng tôi được vận dụng trong nhiều môn học và cho các đối tượng HS (khá, giỏi, trung bình, dưới trung bình) nên trong mỗi biện pháp được trình bày dưới đây, GV cần vận dụng linh hoạt theo các mức độ khác nhau phù hợp với từng nhóm HS bằng việc phân hoá các NDDH (bài tập, câu hỏi) kết hợp phân hoá cách hướng dẫn, tổ chức cho phù hợp với từng nhóm đối tượng HS trong lớp để phát huy được tối đa TDST của mỗi HS.

3.2.1. Kích thích trí tưởng tượng sáng tạo cho HS

Khẳng định tưởng tượng là nhân tố tác động quan trọng đối với TDST (*trí tưởng tượng là khơi nguồn cho mọi sáng tạo, nếu thiếu tưởng tượng con người không thể sáng tạo*). Trong mỗi hoạt động sáng tạo của con người đều có sự tham gia tích cực của trí tưởng tượng. Vì vậy, kích thích trí tưởng tượng của HS được xem là biện pháp tạo lập cơ sở cho hoạt động TDST của HS.

Căn cứ vào đặc điểm tưởng tượng của HS tiểu học, trong DH, GV có thể kích thích trí tưởng tượng của HS bằng một số cách sau:

+ **Sử dụng câu hỏi gợi sự so sánh giữa các sự vật, hiện tượng** (đặc biệt dùng trong môn Tiếng Việt với các bài tập về các biện pháp tu từ: so sánh, ẩn dụ, hoán dụ, bài tập về từ tượng thanh, tượng hình,...);

+ **Sử dụng lời nói giàu hình ảnh có tác dụng gợi mở, gợi sự liên tưởng để diễn đạt lại những vấn đề trừu tượng** (lời nói giàu hình ảnh để mô phỏng, tái hiện, gợi sự liên tưởng đến một vùng miền (môn Địa lý), một trận đánh lịch sử, một câu chuyện lịch sử, một phong cảnh,... (môn Lịch sử);

+ **Sử dụng hình vẽ, mô hình, sơ đồ đoạn thẳng, giản đồ tư duy đơn giản để phác họa lại, tóm tắt câu hỏi, bài tập** (sử dụng nhiều trong môn Toán);

+ **Khai thác mối quan hệ tương quan giữa các yếu tố, thành phần trong một đối tượng, giữa các đối tượng với nhau** (tỉ lệ thuận, nghịch giữa các đại lượng có trong bài toán,...),...

3.2.2. Tạo lập thói quen mò mẫm - thử sai cho HS

Chúng ta biết rằng, một trong những con đường sáng tạo là quy nạp (quy nạp không hoàn toàn ở tiểu học), tức là đi từ những hiện tượng, những cái cụ thể để khái quát thành những cái chung, bản chất và khái quát. Trong đó, mò mẫm - thử sai là một cách thức, con đường cơ bản. Từ những nét tương đồng này, có thể khẳng định rèn thói quen mò mẫm – thử sai chính là một trong những con đường phát triển TDST cho HS trong quá trình DH..

3.2.3. Rèn luyện việc sử dụng linh hoạt các TTTD cơ bản

Dù là loại hình TD nào, TDST, TDPP, ... thì quá trình TD cũng phải thực hiện thông qua các TTTD. Vì vậy muốn phát triển loại hình TD nào thì việc không thể thiếu là phải rèn luyện các TTTD. Ở đây việc rèn luyện các TTTD được xem là sự phát triển về “lượng” khi muốn phát triển TDST cho HS. Có nhiều TTTD, nhưng một số TTTD đã được đề cập trong **chương I** được xem là những TTTD cơ bản nhất, thường xuyên được sử dụng đối với HS tiểu học. Cụ thể, các TTTD cần rèn cho HS là *phân tích – tổng hợp; so sánh – tương tự; trừu tượng hoá - khái quát hoá*.

GV cần lưu ý, nếu chỉ dừng lại ở việc rèn các TTTD trong bất kì hoạt động nhận thức, hoạt động học tập của môn học nào thì chưa thể phát triển TDST cho HS được. Muốn phát triển TDST cần làm cho việc sử dụng các thao tác trí tuệ đó đạt đến độ mềm dẻo, độ linh hoạt, thuần thục, độ dẻo, ... Nói cách khác phải rèn chính các yếu tố đặc trưng của TDST cho HS.

3.2.4. Phát triển một số yếu tố của TDST cho HS

Mọi loại hình tư duy sẽ được thể hiện thông qua các đặc trưng của nó, chỉ khi phát triển chính các đặc trưng thì mới phát triển được chính nội dung bên trong của chính loại hình tư duy đó. Như vậy, công việc cuối cùng của việc phát triển TDST cho HS trong DH là người GV cần tác động trực tiếp vào các yếu tố đặc trưng của TDST của HS bằng các cách thức, kĩ thuật cụ thể.

TDST có nhiều yếu tố đặc trưng, tuy nhiên trong khuôn khổ Luận án này, chúng tôi sẽ tập trung vào ba yếu tố cơ bản: tính mềm dẻo, tính thuần thục và tính độc đáo. Ba yếu tố đặc trưng này được xem là cơ bản, đạt được sự nhất trí cao trong hầu hết các công trình nghiên cứu về cấu trúc của TDST, đồng thời ba yếu tố này cũng phù hợp với HS tiểu học.

Cách thức chung là: nếu tính mềm dẻo (flexibility) của TD được đặc trưng bởi khả năng dễ dàng chuyển từ hoạt động trí tuệ này sang hoạt động trí tuệ khác thì một trong những kỹ thuật DH để rèn luyện, phát triển nó là tập cho HS biết nhìn tình huống đặt ra dưới nhiều góc độ khác nhau. Nếu tính thuần thực (fluency) của TD được đặc trưng bởi khả năng tìm ra nhiều giải pháp cho một vấn đề thì một trong những kỹ thuật DH để rèn luyện, phát triển nó là tập cho HS biết giải quyết vấn đề bằng nhiều phương pháp, biết lựa chọn phương pháp tối ưu,... Cụ thể:

3.2.4.1. Phát triển tính mềm dẻo của tư duy (flexibility)

Trong dạy học, GV cần có những biện pháp, tác động cụ thể nhằm làm cho HS thoát khỏi tính cứng nhắc, tính khuôn mẫu và thay vào đó là sự mềm dẻo trong TD các em, từ đó các em sẽ có cái nhìn đa chiều, linh hoạt sáng tạo trong giải quyết các vấn đề học tập.

Vậy, hãy rèn tính mềm dẻo của tư duy cho HS bằng các cách sau:

* Thứ nhất, GV cần giúp HS nhận thức được rằng cùng một nội dung có thể diễn đạt dưới nhiều hình thức khác nhau và ngược lại. Nhìn một đối tượng, một vấn đề dưới nhiều góc độ khác nhau, trong mối tương quan với các sự vật hiện tượng khác, từ đó có cách giải quyết sáng tạo.

* Thứ hai, rèn cho HS biết vận dụng thuần thực các TTTD vào giải quyết vấn đề. Chẳng hạn việc vận dụng thao tác phân tích – tổng hợp.

* Thứ ba, giúp HS thấy được khi phân tích một vấn đề, một sự vật, một đối tượng nhận thức, cần có cái nhìn đa chiều, toàn diện và tổng thể.

* Thứ tư, GV cần rèn cho HS biết nhận ra tính hợp lý của đáp án hoặc của quá trình suy luận, giải quyết vấn đề.

* Thứ năm, tính mềm dẻo của TD (TD mềm dẻo) trái ngược với TD cứng nhắc, TD phiến diện. Để phát triển tính mềm dẻo, GV cần rèn cho HS khả năng di chuyển hay phối hợp, kết hợp tổng quát các TTTD, các phương pháp suy luận.

Ngoài ra, GV còn phát triển tính mềm dẻo của TD cho HS thông qua rèn các kỹ năng sau (đặc biệt trong môn Toán):

- Kỹ năng đọc đề, hiểu và phân tích vấn đề (câu hỏi, đề bài, bài tập, sự vật, hiện tượng...).
- Kỹ năng vận dụng các quy tắc, công thức, mẫu câu, thể loại văn,...
- Kỹ năng chuyển đổi tình huống nhờ vận dụng thao tác trừu tượng hoá.
- Kỹ năng tưởng tượng, liên tưởng.
- Kỹ năng tách vấn đề, đối tượng thành những đối tượng, vấn đề nhỏ hơn.
- Kỹ năng suy luận, lập luận.
- Kỹ năng diễn đạt.

Bên cạnh những cách thức, kỹ thuật chung cho các môn học, còn những cách thức mang tính đặc thù cho mỗi môn học cụ thể. Chẳng hạn:

+ Để rèn tính mềm dẻo của tư duy cho HS trong môn Tiếng Việt, GV cần tăng cường cho HS thực hiện những hoạt động học tập như:

- Đặt câu hỏi với các từ ngữ, thành ngữ đã cho;
- Viết tiếp vào chỗ chấm để hoàn chỉnh câu;
- Tìm các từ theo chủ đề;
- Viết câu, đoạn văn có sử dụng các từ cho trước;
- Viết mở bài hay các đoạn văn theo chủ đề theo các dạng trực tiếp và gián tiếp;
- Kể truyện sáng tạo;

- *Tách các vế câu, nối các vế câu (câu đơn thành câu ghép, câu ghép thành các câu đơn)...*

+ Trong dạy môn Tự nhiên & xã hội, GV cần rèn cho HS khả năng tổng hợp và khái quát hóa đối tượng nhận thức, khuyến khích HS trả lời câu hỏi dựa trên ý hiểu của chúng. Khi GV làm như vậy, HS phải tổng hợp, phải khái quát hóa các thông tin, các đặc điểm, các sự kiện đã có để trả lời cho câu hỏi bằng ngôn từ của chính HS. Tiếp theo, GV cần yêu cầu HS diễn đạt câu trả lời của chúng một cách mạch lạc, ngắn gọn, chính xác, tinh tế, độc đáo, rất riêng của từng HS.

Bên cạnh đó, trong DH các môn, GV cần rèn cho HS: biết quan sát và quan sát giỏi; tóm tắt câu hỏi, bài tập bằng nhiều cách khác nhau; phân tích vấn đề theo nhiều hướng khác nhau; diễn đạt câu văn, đề văn, bài toán, lời giải,... bằng nhiều cách khác nhau; khai thác tất cả các yếu tố đã cho; liên tưởng đến tất cả các phương pháp giải đã biết xem phương pháp nào có thể vận dụng,... Chẳng hạn như rèn cho HS biết quan sát và quan sát giỏi chính là giúp HS tìm ra nét chính, thấy được tính riêng, móc được góc ngách của sự vật, vấn đề. Đặc biệt trong môn Tiếng Việt, quan sát nhiều, quan sát kĩ, giỏi quan sát chẳng những giúp cho HS viết được bài văn hay mà còn tạo điều kiện cho các em cảm nhận được vẻ đẹp của thơ, văn một cách tinh tế và sâu sắc.

3.2.4.2. Phát triển tính thuần thục (fluency) của tư duy

Tính thuần thục (còn gọi là lưu loát, nhuần nhuyễn) của TD khác với tính thuần thục của kiến thức hay việc nắm một đơn vị kiến thức. Tính thuần thục của TD là thuần thục trong thao tác, thuần thục trong giải quyết vấn đề được thực hiện qua các TTTD. Còn thuần thục trong kiến thức là nắm kiến thức một cách vững chắc, có hệ thống. Tuy nhiên giữa chúng có mối quan hệ qua lại, vừa bổ trợ, vừa là tiền đề, vừa là kết quả của nhau.

Trong DH, GV có thể phát triển tính thuần thục của TD thông qua rèn cho HS:

+ *Biết lập kế hoạch và chương trình thực hiện cho từng vấn đề cụ thể: lập đề cương, lập dàn bài, dàn ý, tóm tắt đề bài (nếu cần), có câu trả lời rõ ràng cho mỗi bước giải,...*

+ *Phản xạ nhạy bén với những vấn đề mới, vấn đề phát sinh trong quá trình giải quyết vấn đề, nhiệm vụ.*

+ *Trong quá trình hướng dẫn HS làm bài tập, cần rèn cho chúng một thói quen không chấp nhận một cách giải quen thuộc hoặc duy nhất, luôn kích thích các em tìm tòi và đề xuất nhiều cách giải khác nhau cho một vấn đề và luôn tìm ra cách ngắn gọn nhất, độc đáo nhất. Cách này giúp HS đồng thời vừa nắm chắc và sâu kiến thức về một vấn đề, vừa rèn phương pháp suy luận, tính toán linh hoạt cho vấn đề cụ thể.*

+ *Khi vấn đề được giải quyết bằng một cách giải dài dòng, với nhiều bước tính nhỏ, cần nghĩ ngay rằng có thể có một cách giải khác ngắn gọn sáng sủa hơn.*

+ *Rèn cho HS biết hệ thống hoá kiến thức, kĩ năng trong quá trình luyện tập, ôn tập một chủ đề kiến thức cụ thể.*

Cụ thể, trong quá trình hướng dẫn HS luyện tập, ôn tập, GV cần:

* *Rèn cho HS thói quen hệ thống cách giải cho mỗi dạng bài đồng thời chỉ ra cách giải tối ưu;*

* *Rèn cho HS tìm hiểu cũng như nắm chắc, sâu sắc một vấn đề, có cái nhìn tổng thể các kiến thức, các dạng bài thường gặp trong mạch kiến thức cụ thể.*

Chúng ta biết rằng, tính vững chắc của kiến thức hội với tính mềm dẻo, linh hoạt của TD chính là biểu hiện tính thuần thục (lưu loát, nhuần nhuyễn). Sau đây là một ví dụ:

Đặt câu với một trong các thành ngữ dưới đây:

- a) *Bốn biển một nhà.*
- b) *Kề vai sát cánh.*
- c) *Chung lưng đấu sức.*

(Bài 4/tr56, Luyện từ và câu/Tiếng Việt 5, Tập 1)

Đây là một bài thuộc chủ đề mở rộng vốn từ: hữu nghị - hợp tác. Bài tập có tác dụng rèn tính thuần thực, nhuần nhuyễn của TD vì để giải quyết được bài tập này, HS đồng thời phải hiểu rõ nghĩa của các thành ngữ (*việc hiểu nghĩa, giải nghĩa thành ngữ là một yêu cầu khó đối với HS tiểu học vì hầu hết các thành ngữ, tục ngữ nói chung đều mang nghĩa suy ra, nghĩa bóng và các tầng bậc ý nghĩa rất sâu sắc. Nó mang tính trừu tượng cao*). Với dạng bài tập đặt câu với từ cho trước đã đòi hỏi khả năng TDST khi giải quyết thì việc đặt câu với thành ngữ cho trước còn khó hơn nhiều. Vì vừa phải đảm bảo về mặt cấu tạo câu, cấu trúc ngữ pháp vừa phải đảm bảo câu phản ánh một ý nghĩa khái quát và sâu sắc. Để giải quyết được bài này vừa đòi hỏi sự vững chắc về kiến thức vừa đòi hỏi sự mềm dẻo, uyển chuyển, linh hoạt của TD. Sự kết hợp này sẽ giúp phát triển tính thuần thực trong TD của HS. Mức độ sáng tạo trong TD của HS sẽ phụ thuộc vào tính độc đáo, sinh động của từng câu cụ thể của HS. Chẳng hạn với thành ngữ: “Bốn biển một nhà”, HS có thể đặt được câu như: *Anh em như bốn biển một nhà; Tình anh em như bốn biển một nhà; Bốn biển một nhà thể hiện một tinh thần hữu nghị - hợp tác, đoàn kết và hoà bình; Bốn biển một nhà thể hiện một tư tưởng tiến bộ của con người;...*

Tóm lại, trong quá trình hướng dẫn HS giải quyết những bài tập mở - đòi hỏi sự vững chắc của kiến thức kết hợp với sự mềm dẻo của TD khi giải quyết, GV cần ý thức tận dụng tối đa lợi thế của dạng bài này kết hợp với các kĩ thuật, biện pháp như đã trình bày để phát triển tính thuần thực của TDST cho HS.

3.2.4.3. Phát triển tính độc đáo (originality) của tư duy

Tính độc đáo của TDST của HS thể hiện trong học tập bằng tính mới lạ, độc đáo, điển hình trong cách giải cho bài tập, cách lập luận, suy luận của quá trình tìm tòi lời giải. Cũng có khi tính độc đáo của TDST chuyển thành tính độc đáo của bài giải.

Tính độc đáo của TDST ở HS được thể hiện trong quá trình TD và trong sản phẩm TD mà cụ thể là trong quá trình phân tích, suy luận và bài làm, lời giải với mức độ tương đối đơn giản, chẳng hạn với môn Toán, HS chỉ cần thực hiện được các việc sau là đã thể hiện được tính độc đáo của TD: *thực hiện gộp các bước tính trong bài giải; tìm nhiều cách giải, chỉ ra được cách giải hay nhất; từ bài toán suy ra được sơ đồ, tóm tắt, đặt thành đề toán khác; bài giải bằng những suy luận gián tiếp, những nhận xét sắc sảo, những lập luận chặt chẽ, lôgic là đã thể hiện được tính độc đáo trong TD của HS.*

Có thể minh họa qua quá trình HS giải các bài toán sau:

Bài 1: Tính giá trị của phân số

$$P = \frac{1991 \times 1993 - 1}{1990 + 1991 \times 1992}$$

Khi hướng dẫn HS giải bài toán này, GV có thể sử dụng câu hỏi gợi mở: *Ta có thể tách 1993 thành 1992 + 1 được không?*

Thông qua câu hỏi gợi ý trên, HS sẽ có liên tưởng đến những kiến thức đã học về phân số, phân số bằng 1, phân số có tử số bằng mẫu số, nhân một số với một tổng,... từ đó sẽ có được cách giải “độc đáo” (khác với cách giải thông thường) cho bài toán trên.

Cách giải sau đây được xem là độc đáo:

Ta có:

$$P = \frac{1991 \times 1993 - 1}{1990 + 1991 \times 1992}$$

Tách 1993 thành 1992 + 1. Ta có:

$$P = \frac{1991 \times 1992 + 1991 - 1}{1990 + 1991 \times 1992}$$

$$P = \frac{1991 \times 1993 + 1990}{1990 + 1991 \times 1992}$$

$$P = 1$$

Như vậy, khi giải bài toán trên, chỉ một thao tác tách 1993 thành 1992 + 1, đã làm cho không những các bước tính đơn giản hơn nhiều mà nó còn thể hiện một cách suy luận vấn đề, một cách nghĩ rất “phá cách” đối với HS tiểu học, không chỉ thể hiện tính “độc đáo” trong bài làm mà còn độc đáo trong cách suy nghĩ tìm lời giải. Việc kích thích HS suy nghĩ “phá lệ” bằng cách gọi mở vấn đề như trên sẽ có tác động phát triển ở các em không chỉ tính độc đáo mà còn cả tính tính mềm dẻo, nhuần nhuyễn, tính nhạy cảm vấn đề của TDST.

Với môn Tiếng Việt, tính độc đáo trong TD của HS thể hiện ở việc dùng từ, đặt câu sinh động: *HS biết cách dùng từ đặt câu đặc sắc, độc đáo, sáng tạo, có giá trị biểu cảm cao; biết sử dụng các biện pháp nghệ thuật tu từ như so sánh, nhân hóa, điệp ngữ, đảo ngữ vào trong viết các câu văn, đoạn văn, bài văn theo các chủ đề; tìm được từ ngữ có giá trị biểu cảm sử dụng vào trong những câu văn, đoạn văn làm cho chúng trở nên độc đáo, đặc sắc...*

Với môn Tự nhiên – xã hội, tính độc đáo thể hiện ở việc: *HS đưa ra được những giải pháp tốt khác với những giải pháp đã có trong sách hay các nguồn tài liệu khác (cách phòng tránh một số bệnh thông thường, cách khai thác và sử dụng hợp lý một số nguồn tài nguyên, cách pha chế, chế biến một số chất thông thường, cách kể những sự kiện, câu chuyện, nhân vật lịch sử độc đáo, đặc sắc, mang phong cách riêng,...)....*

Tóm lại: Với HS tiểu học, cả tính mềm dẻo, tính thuần thực và tính độc đáo mới chỉ thể hiện ở mức độ đơn giản, đó là sự linh hoạt trong suy nghĩ, sự nhạy bén trong tiếp cận vấn đề, sự cách điệu, phá lệ thông thường trong cách giải, cách suy luận và trong bài làm là đã thể hiện được những đã trung cơ bản của TDST. Cùng những biện pháp, kĩ thuật được trình bày, GV cần sử dụng với sự phân hóa để phù hợp với từng nhóm đối tượng HS để phát triển tối đa các yếu tố nói trên của TDST cho họ.

Kết luận chương 3

Biện pháp chúng tôi đưa ra gồm hai nhóm: **Nhóm 1:** Các biện pháp tạo lập các điều kiện cần thiết để phát triển TDST cho HS; **Nhóm 2:** Các biện pháp phát triển TDST cho HS. Trong đó, **Nhóm 1** được xem là tiền đề cho nhóm biện pháp còn lại. Trong nhóm các biện pháp phát triển TDST cho HS (**Nhóm 2**), biện pháp kích thích trí tưởng tượng được xem là khơi nguồn cho sáng tạo, tạo lập thói quen mò mẫm – thử sai được xem là con đường, cách thức của sự sáng tạo, biện pháp rèn việc sử dụng linh hoạt các TTTD cơ bản được xem là sự phát triển về “lượng” - là nội dung của hoạt động TD. Tuy nhiên, nếu chỉ dừng ở rèn các TTTD thì chưa đủ để có sự sáng tạo. Nói cách khác, chỉ khi mọi quá trình TD đạt đến độ mềm dẻo, thuần thực, độc đáo,... thì khi đó nó mới thể hiện được đặc trưng của tính sáng tạo. Vì vậy, biện pháp cuối cùng của nhóm này là phải tác động

trực tiếp vào tính mềm dẻo, thuần thực, độc đáo của TDST bằng các cách thức, kĩ thuật cụ thể. Cả hai nhóm biện pháp nêu trên có quan hệ biện chứng tương hỗ với nhau. Đồng thời, trong mỗi nhóm biện pháp cũng có quan hệ gắn bó với nhau, biện pháp nọ vừa là tiền đề vừa là kết quả của biện pháp kia. Việc phát triển TDST cho HS của chúng tôi được vận dụng trong nhiều môn học và cho mọi đối tượng HS nên trong mỗi biện pháp được trình bày, GV cần vận dụng theo các mức độ khác nhau phù hợp với từng nhóm HS. Ngoài ra, GV cần vận dụng kết hợp các biện pháp chung (*Nhóm 1*) với các biện pháp có tính chuyên biệt (*Nhóm 2*).

CHƯƠNG 4: THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM

4.1. Khái quát về thực nghiệm sư phạm

4.1.1. Mục đích thực nghiệm

Do điều kiện thời gian hạn hẹp nên việc thực nghiệm trên chỉ mới là bước đầu kiểm nghiệm tính khả thi và hiệu quả của các biện pháp trong phạm vi đề tài.

4.1.2. Nội dung thực nghiệm

Nội dung thực nghiệm sẽ bao gồm:

+ Các tiết kiểm tra đầu vào, kiểm tra vào thời gian giữa đợt thực nghiệm và kiểm tra đầu ra được thiết kế theo định hướng kiểm tra một số yếu tố của TDST của HS.

+ Dạy học các môn Toán, Tiếng Việt, Khoa học, Lịch sử, Địa Lý theo tư tưởng của các biện pháp phát triển một số yếu tố của TDST cho HS đã được xây dựng.

4.1.3. Đối tượng thực nghiệm

Chúng tôi tiến hành thực nghiệm đối với học sinh lớp 4&5 của 6 trường tiểu học thuộc địa bàn tỉnh Nam Định (3 trường), Thái Bình (2 trường), Hà Nội (1 trường). Trong các trường thực nghiệm, chúng tôi tiến hành chọn lớp thực nghiệm và lớp đối chứng có sĩ số tương đương nhau, HS có học lực tương đối đều nhau và có điều kiện học tập tương đối giống nhau, GV giảng dạy ở các lớp thực nghiệm và lớp đối chứng có trình độ và kinh nghiệm tương đương nhau.

4.1.4. Thời gian thực nghiệm

Chúng tôi tiến hành thực nghiệm trong thời gian khoảng gần 5 tháng, vào học kì II của năm học 2011- 2012.

4.1.5. Tổ chức thực nghiệm

Lớp thực nghiệm do GV chủ nhiệm trực tiếp giảng dạy theo các biện pháp phát triển một số yếu tố của TDST trong đề tài, còn lớp đối chứng vẫn học bình thường. Sau thời gian thực nghiệm, chúng tôi cho HS các lớp thực nghiệm và lớp đối chứng làm bài kiểm tra đầu ra với đề bài như nhau. Từ kết quả thu được sau bài kiểm tra, kết hợp với các biện pháp đánh giá khác, chúng tôi tiến hành so sánh với kết quả đầu vào và từ đó rút ra kết luận.

4.2. Kết quả thực nghiệm

4.2.1. Các bình diện được đánh giá

Chúng tôi tiến hành đánh giá một cách khách quan trên các mặt sau:

+ **Đánh giá về mặt định lượng (thông qua điểm số các bài kiểm tra)**

Thang điểm được xây dựng như sau:

- Loại giỏi: Bài làm đạt 9- 10 điểm: thể hiện được tính mềm dẻo, tính thuần thực và độc đáo của TDST ở mức độ cao trong giải quyết các câu hỏi và bài tập trong đề KT.

- Loại khá: Bài làm đạt 7- 8 điểm: thể hiện được tính mềm dẻo, tính thuần thực và độc đáo của TDST ở mức độ khá cao trong giải quyết các câu hỏi và bài tập trong đề KT.

- Loại trung bình: Bài làm đạt 5- 6 điểm: thể hiện được tính mềm dẻo, tính thuần thực và độc đáo của TDST ở mức độ trung bình trong giải quyết các câu hỏi và bài tập trong đề KT.

- Loại yếu: Bài làm đạt 1- 4 điểm: Không thể hiện được tính mềm dẻo, tính thuần thực và độc đáo của TDST trong giải quyết các câu hỏi và bài tập trong đề KT.

+ **Đánh giá về mặt định tính:** chúng tôi đánh giá sự thể hiện tính mềm dẻo, tính thuần thực và tính độc đáo của TDST của HS thông qua:

- *Bài làm của HS mang tính sáng tạo.*

- *Trong quá trình học tập.*

Đánh giá định tính được chúng tôi trình bày trong phần bình luận ba tiết dạy TNSP và qua nhận xét của các thầy cô dạy thực nghiệm, các thầy cô tham gia dự giờ và của Ban giám hiệu các nhà trường dạy thực nghiệm.

4.2.2. Giải thích sơ bộ về đề kiểm tra

Mặc dù đề kiểm tra tập trung vào kiểm tra mức độ phát triển một số yếu tố của TDST nhưng các đề kiểm tra này vẫn dựa trên một chuẩn chung về kiến thức, kỹ năng được quy định trong chương trình. Câu hỏi, bài tập trong mỗi đề kiểm tra tập trung chủ yếu vào việc kiểm tra ba yếu tố đặc trưng của TDST (tính mềm dẻo, thuần thực, độc đáo) thể hiện trong cách giải quyết vấn đề và trong sản phẩm bài làm của HS. Trong mỗi đề sẽ có khoảng 50% các bài có độ khó trên chuẩn nhưng không quá sức TD đối với HS. Các bài này sẽ có tác dụng phân hóa mức độ TDST ở từng nhóm HS (khá, giỏi, trung bình, ...).

4.2.3. Phân tích kết quả thực nghiệm

4.2.3.1. Đánh giá định lượng

Phần đánh giá định lượng được thông qua phân tích điểm số của các bài kiểm tra, so sánh điểm số này trước và sau thực nghiệm cũng như so sánh giữa lớp thực nghiệm và lớp đối chứng.

4.2.3.2. Đánh giá định tính

Phần đánh giá định tính được thông qua bình luận một số tiết dạy TN và những ý kiến nhận xét đánh giá của các thầy cô dạy thực nghiệm, các thầy cô tham gia dự giờ và đánh giá của ban giám hiệu các nhà trường được dạy thực nghiệm.

4.3. Đánh giá chung về thực nghiệm sư phạm

Có thể nói đợt TNSP đã hoàn thành được mục tiêu đề ra. Các biện pháp được chúng tôi đề xuất đã làm đổi mới cách dạy của GV cũng như cách học của HS. Quan trọng hơn, việc vận dụng các biện pháp vào DH đã bước đầu tác động kích thích phát triển được một số yếu tố của TDST cho HS, thể hiện rõ trong thành tích học tập của các em. Cụ thể:

+ Về phía GV:

- Trong các giờ học thực nghiệm, một môi trường lớp học cởi vũ cho các hoạt động TD và TDST cũng được các thầy cô dạy thực nghiệm chú ý. Trong các giờ học, thầy cô đều luôn khuyến khích HS phát biểu, tranh luận, bình luận cho các vấn đề. Điều này làm cho HS được khích lệ, được cởi vũ để chúng tham gia tích cực, tự giác và độc lập hơn. Từ đó, chúng phải TD nhiều hơn, sáng tạo hơn.

- Các thầy cô đã chú ý đến việc rèn cho HS thói quen mò mẫm thử sai trong quá trình tìm giải pháp, lời giải. Ngoài ra, kích thích trí tưởng tượng sáng tạo thông qua mô hình hóa bài toán, thông

qua sơ đồ, thông qua sự liên tưởng, sự so sánh, qua các hình ảnh ẩn dụ, hoán dụ,... trong các bài văn, bài tập tiếng Việt cũng được các thầy cô chú ý. Các TTTD được các thầy cô rèn luyện cho HS qua từng bài tập. Chẳng hạn, phân tích – tổng hợp được dùng nhiều trong tìm hiểu bài, trong phân tích đề bài, nhận diện bài toán; so sánh được dùng nhiều trong so sánh các sự kiện lịch sử, các chất, các thành phần yếu tố, các chất,... trong khoa học, địa lý,... Tất cả các TTTD được các thầy cô tổ chức cho HS vận dụng linh hoạt trong mỗi bài học, từng loại bài học (bài mới, luyện tập, ôn tập), theo từng môn học và đặc trưng của từng môn học theo đúng tinh thần của Luận án.

- Khác với thường khi các thầy cô chỉ dừng lại ở việc giải các bài tập theo những cách quen thuộc, theo những mẫu đã có thì nay các đặc trưng của TDST như tính linh hoạt, tính mềm dẻo, tính nhạy bén, tính thuần thực lưu loát và độc đáo được các thầy cô rèn luyện cho HS trong giờ học bằng nhiều hình thức đa dạng như khuyến khích HS tìm nhiều giải pháp cho bài toán, tìm cách giải mới, tìm cách giải hay, độc đáo, viết các câu không giống mẫu câu đã cho về mặt hình thức, nội dung mà chỉ giữ lại phần cấu trúc, độc đáo về ý nghĩa, đặc sắc về ngôn từ, ...

- Một điểm mới trong lớp học, đó là mọi HS đều được khuyến khích tham gia “tư duy”. Nhóm đối tượng HS trung bình và dưới trung bình chiếm số lượng nhiều nhất trong lớp học được quan tâm nhiều và được tạo cơ hội phát triển các phẩm chất của TDST. Trong mỗi giờ dạy, mỗi nội dung học tập, các thầy cô đều tạo điều kiện để các em tham gia nhiều nhất. Với mỗi bài tập, câu hỏi khó, đòi hỏi sáng tạo, các thầy cô đều kiên trì dẫn dắt, gợi mở từng phần để các em quen dần với việc học tập sáng tạo. Trước những vấn đề các em gặp bế tắc đều được các thầy cô khích lệ giải quyết đến cùng,... Trong lớp học, mọi HS đều có cơ hội phát triển nhiều nhất ba yếu tố cơ bản của TDST đã được đề cập theo khả năng của mình.

+ Về phía HS:

* *Trong môn Toán:* Đã có những biểu hiện rõ nét như: tìm ra nhiều cách giải quyết cho một vấn đề; nhiều bài toán đã được HS giải bằng ít nhất hai cách; đã biết vận dụng cách giải loại, dạng, mẫu bài toán này vào giải quyết các loại, dạng, mẫu bài toán khác (phối hợp di chuyển các TTTD, phương pháp suy luận); đã biết vận dụng linh hoạt kiến thức đã học vào giải quyết các bài tập mà không áp dụng máy móc kiến thức kĩ năng, cách giải như trước khi thực nghiệm. Chẳng hạn khi so sánh hai hoặc nhiều hơn hai phân số, HS đã biết vận dụng các tính chất của phân số để so sánh mà có thể không cần thiết phải quy đồng mẫu số,... Khi thực hiện bài giải, HS đã biết làm gộp, làm tắt các bước tính, biết kết hợp giữa kĩ năng tính toán và suy luận vấn đề; biết vận dụng các tính chất của các phép tính, các phương pháp giải điển hình vào giải quyết một cách sáng tạo;

* *Trong môn Tiếng Việt:* HS đã biết viết câu, viết đoạn một cách “phá cách”, kết hợp các biện pháp tu từ, đảo ngữ, thêm thành phần phụ, sử dụng các từ tượng thanh, tượng hình, từ đa nghĩa, giàu sức biểu cảm, độc đáo,...) để làm cho câu văn, bài viết trở nên sinh động; viết được các bài tập làm văn “phá mẫu” không theo trình tự chặt chẽ.

* *Trong môn Tự nhiên – xã hội:* HS đã biết vận dụng kiến thức được học vào xử lý linh hoạt, sáng tạo các tình huống thực tiễn. Chẳng hạn: biết tách các chất trong dung dịch, hỗn hợp bằng các cách khác với thông thường; biết vận dụng kiến thức đã học vào giải quyết các công việc một cách hiệu quả, kinh tế,..

Ngoài ra, HS đã có được cách tư duy, cách suy nghĩ, cách phân tích, đánh giá, nhìn nhận sự vật, vấn đề một cách linh hoạt, đa chiều, toàn diện, biết phát huy lợi thế, khắc phục hạn chế khi giải quyết vấn đề, chẳng hạn như: biết chia nhỏ vấn đề (bài tập, câu hỏi) để giải quyết từng phần một

cách dễ dàng; nhận thức được mọi sự vật đều có mối liên hệ với nhau, để giải quyết toàn diện, đồng bộ (linh hoạt, mềm dẻo); biết giải quyết vấn đề một cách độc lập; biết cách giải quyết linh hoạt sáng tạo khi các vấn đề khó có nguy cơ bị bế tắc...(ở mức độ đơn giản nhất);...

Đây là những biểu hiện một số yếu tố của TDST ở HS được thể hiện ít nhiều trong quá trình học tập và kết quả học tập sau quá trình TNSP mà chúng tôi nhận thấy. Điều mà trước đó, trong quá trình khảo sát thực tiễn không có được ở HS.

Kết luận chương 4

Việc thực nghiệm sư phạm được thực hiện với mục đích đánh giá tính khả thi và hiệu quả của các biện pháp phát triển TDST cho HS thể hiện ở tính mềm dẻo, tính thuần thực và tính độc đáo. Trên cơ sở phân tích các kết quả đã thu được qua đợt thực nghiệm, chúng tôi rút ra những kết luận sau:

- Các biện pháp chúng tôi đề xuất đã được các thầy cô giáo các trường thực nghiệm đánh giá cao và khẳng định sẽ áp dụng tốt trong điều kiện các nhà trường tiểu học hiện nay.

- Kết quả thực nghiệm sư phạm được thể hiện thông qua kết hợp giữa đánh giá định tính với đánh giá định lượng.

- + Đánh giá định lượng được phân tích thông qua sự theo dõi và so sánh điểm số các bài kiểm tra trước, trong và sau thực nghiệm cùng với các bài kiểm tra thường xuyên, định kì trong chương trình cũng như điểm kiểm tra miệng trong các giờ học tập trung vào ba yếu tố của TDST thể hiện ở HS. Kết quả cho thấy ba yếu tố của TDST của HS thể hiện rõ nét trong bài làm của HS ở các lớp thực nghiệm, khi có sự tác động của GV bằng những biện pháp phát triển TDST chuyên biệt so với trước thực nghiệm, trong khi các lớp đối chứng, kết quả này không có sự biến động.

- + Đánh giá định tính được phân tích thông qua việc bình luận các tiết dạy, việc quan sát các hành vi, thái độ, cử chỉ của HS trong giờ học cũng như thông qua ý kiến nhận xét đánh giá của GV dạy thực nghiệm, giáo viên và ban giám hiệu nhà trường tham gia dự giờ. Kết quả cho thấy có sự chuyển biến và thể hiện rõ nét các yếu tố cơ bản của TDST ở HS các lớp thực nghiệm thể hiện trong quá trình học tập. Điều này đã khẳng định thêm tính chính xác, khách quan về tính khả thi, hiệu quả của các biện pháp.

Như vậy, những kết quả thu được sau đợt thực nghiệm đã hoàn thành được mục đích chính của thực nghiệm sư phạm đã đề ra là nhằm kiểm nghiệm giả thuyết khoa học của Luận án qua thực tiễn DH và kiểm nghiệm tính hiệu quả, khả thi của các biện pháp đã xây dựng.

KẾT LUẬN

Qua quá trình nghiên cứu và thực hiện đề tài chúng tôi rút ra một số kết luận sau:

1/ Cần khẳng định rằng phát triển TDST cho HS trong DH nói chung, DH tiểu học nói riêng là vấn đề mang tính cấp thiết và thực tiễn cao, nhất là trong bối cảnh chúng ta đang đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục. Đặc biệt, phát triển TDST cho HS chưa được quan tâm đúng mức ở cấp tiểu học. Trong những năm trở lại đây, PPDH mặc dù đã được đổi mới khá mạnh mẽ song kết quả thu được còn nhiều hạn chế, chưa đáp ứng kịp với yêu cầu cao của thực tiễn giáo dục. Do đó, nghiên cứu để phát triển TDST cho HS trong DH tiểu học là một cách tiếp cận khả thi trong công cuộc đổi mới PPDH hiện nay.

2/ Sau quá trình nghiên cứu, đề tài đã thu được một số kết quả cụ thể:

- Đi sâu nghiên cứu các vấn đề lý luận có liên quan đến TDST phát triển TDST cho HS như làm rõ được các vấn đề cơ bản về TDST, TDST của HS tiểu học, một số yếu tố tác động đến TDST và vấn đề dạy tư duy. Chúng tôi cho rằng TDST là tư duy có khuynh hướng phát hiện và giải thích bản chất sự vật theo lối mới, hoặc tạo ra ý tưởng mới, cách giải quyết mới không theo tiền lệ đã có và TDST được đặc trưng bởi các yếu tố chính như tính mềm dẻo, tính thuần thực, tính độc đáo, tính chi tiết và tính nhạy cảm,... Đồng thời khẳng định TDST của HS tiểu học về cơ bản cũng thể hiện rõ nét nhất các yếu tố cơ bản trên. Các yếu tố tác động đến TDST như: trí tưởng tượng - khơi nguồn cho mọi sáng tạo, lối mòn tư duy - cản trở sự sáng tạo, các phẩm chất của nhân cách sáng tạo là những vấn đề cơ bản có liên quan được làm rõ. Đặc biệt, các vấn đề về phát triển TDST cho HS như quan niệm, khái niệm về dạy TD, phát triển, phát triển TDST, biện pháp và biện pháp phát triển TDST được chúng tôi phân tích, tạo cơ sở khoa học cho việc đánh giá các vấn đề thực tiễn dạy học phát triển TDST cho HS cũng như xây dựng các biện pháp phát triển TDST cho HS.

- Thực tiễn phát triển TDST cho HS trong dạy học hiện nay cho thấy: nhận thức của GV, HS về dạy TD, TDST, tầm quan trọng của TDST còn chung chung và rất hạn chế; chưa có một môi trường sư phạm thích hợp cho việc dạy TD nói chung, phát triển TDST nói riêng; phần lớn GV chưa có các biện pháp cụ thể để phát triển TDST cho HS; nhóm đối tượng HS trung bình và dưới trung bình chưa được quan tâm phát triển TDST trong học tập. Thực trạng DH hiện nay ở tiểu học không phát huy được TDST cho HS được xem là do một số nguyên nhân, trong đó nguyên nhân chính là GV chưa biết cách thức, biện pháp, phương pháp để rèn luyện và phát triển TDST cho HS trong QTDH của mình. Những vấn đề về thực trạng chính là cơ sở thực tiễn để chúng tôi xây dựng các biện pháp phát triển TDST cho HS đảm bảo tính khả thi và hiệu quả.

- Từ những cơ sở lý luận và thực tiễn được làm sáng tỏ trong đề tài, chúng tôi xây dựng hai nhóm biện pháp phát triển một số yếu tố của TDST cho HS các lớp cuối cấp tiểu học (lớp 4 & 5). Chúng tôi cho rằng trước khi phát triển một loại hình TD cụ thể (TDPP, TDST,...) cho HS, GV cần tạo ra được các điều kiện cần thiết để thúc đẩy TD theo một khuynh hướng mong muốn. Muốn phát triển TDST cho HS, điều kiện cần là GV phải tạo lập được môi trường sáng tạo trong lớp học cũng như tổ chức được “lớp học TD”. Như vậy, trong hai nhóm biện pháp, nhóm thứ nhất có tác dụng tạo lập một “cái nền” lớp học trong đó mọi HS đều phát huy tối đa khả năng TD của bản thân, và trên cái nền “lớp học TD” đã được tạo lập đó, nhóm 2, thông qua các biện pháp có tính chuyên biệt, sẽ giúp GV tạo ra các điều kiện cần thiết tác động tích cực đến một số yếu tố của TDST cho HS.

3/ Các biện pháp được xây dựng trong Luận án được dạy thực nghiệm tại 6 trường tiểu học thuộc các địa bàn khác nhau. Mặc dù, thời gian thực nghiệm ngắn (05 tháng), số môn học thực nghiệm chưa nhiều (3 môn) song kết quả thu được tương đối khả quan, đáp ứng được mục đích nghiên cứu đã đề ra, bước đầu khẳng định tính đúng đắn của giả thuyết khoa học, thể hiện được tính khả thi và hiệu quả, chất lượng của các biện pháp DH được xây dựng trong đề tài.

4/ Việc phát triển TDST sẽ gắn với việc trang bị kiến thức cho HS. Nó là một quá trình lâu dài và luôn song hành trong suốt QTDH. Ngoài việc khai thác các nội dung trong chương trình SGK ở các môn học, GV cần thiết kế các bài tập phong phú có tác dụng kích thích phát triển các yếu tố đặc trưng của TDST để làm phong phú chất liệu trong QTDH.

5/ Các biện pháp chúng tôi thiết kế, tổng hợp lại được xem như một “chiến lược” dạy của GV trong DH phát triển TDST cho HS. Vì đây là một phương châm và biện pháp thực hiện có tính chất toàn cục, được vận dụng trong suốt QTDH nhằm thực hiện mục đích phát triển TDST cho HS. Các

biện pháp trên gắn bó với nhau, biện pháp sau tiếp nối biện pháp trước trong suốt mỗi giờ học và cả QTDH. Mỗi biện pháp vừa có những tác dụng nhất định vừa có những tác dụng liên hoàn, tổng hợp cho việc kích thích TDST của HS trong quá trình học tập.

6/ Các biện pháp được xây dựng trong Luận án không phải là một bản giáo án hay kế hoạch bài dạy của GV mà nó mang tính định hướng tư tưởng cho GV khi thiết kế bài dạy của mình. Tùy theo đặc thù của mỗi môn học, các mạch kiến thức trong mỗi môn và từng loại bài học để GV vận dụng một, một vài biện pháp hay tất cả các biện pháp trong thiết kế giáo án cho mỗi bài học cụ thể. Ngoài ra, các biện pháp phát triển TDST cho HS được vận dụng trong nhiều môn học và cho các đối tượng HS, nên trong mỗi biện pháp, GV cần vận dụng theo các mức độ khác nhau phù hợp với từng nhóm HS để phát huy được tối đa TDST của mỗi cá nhân HS trong lớp học.

7/ Để sử dụng tốt kết quả nghiên cứu của đề tài, trong QTDH, GV cũng cần căn cứ vào điều kiện cụ thể, đặc biệt là trình độ của HS,... để có những vận dụng phù hợp nhằm phát huy hiệu quả cao nhất. Cần phối hợp các biện pháp một cách linh hoạt tùy theo tình hình thực tế của lớp mình, không nhất thiết phải rèn luyện theo trình tự các biện pháp được xây dựng, hơn nữa cần nhận thức rõ biện pháp nào thì sẽ phù hợp với từng hoạt động cụ thể nào trong giờ học để khai thác có hiệu quả nhất.

KIẾN NGHỊ

1. Cần Nâng cao nhận thức của GV về TDST và tầm quan trọng của dạy học phát triển TDST cho HS ngay từ cấp tiểu học. Cần có quy định bắt buộc đối với dạy TD của GV. Dạy TD cần được xem là một trong những tiêu chí quan trọng để đánh giá GV khi dự giờ, hội giảng, thi GV giỏi,...

2. Cần lồng ghép tập huấn PP dạy TD cho cán bộ quản lý, GV trong những kì bồi dưỡng thường xuyên hàng năm. Cần lồng ghép các bài dạy và học TD vào trong chương trình DH (tài liệu dạy học của GV, sách GV, kế hoạch dạy học của GV, SGK của HS,...). Đồng thời có những bài dạy về TD được thiết kế thành những tiết dạy riêng biệt. Dạy TDST cần thực hiện trong suốt QTDH: trong mỗi tiết học, buổi học, học kì và mỗi năm học.